CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBÉ,

ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS



REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBÉ/PR

Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé

Ensino Fundamental

VOLUME I

Revisão:

Layse Barnabé de Moraes

Capa:

Eduardo da Silva Lima

Impressão:

Imprima Conosco

Av. Luiz Kobal, 135 - Assis - SP

Telefone: (18) 3322-2556 - 3321-5057

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C174c Cambé (PR). Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino.
Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé / Rede Municipal de Ensino de Cambé/PR. – Cambé : A Secretaria, 2016.
722 p. : il. – (Ensino fundamental ; v.1)

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-92962-02-9

1. Ensino fundamental – Currículos – Cambé (PR). 2. Ensino – Currículos – Cambé (PR). 3. Educação especial. I. Título.

CDU 373.3(816.2)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RUA FRANCISCO DELGADO SANCHES,189 - FONE/FAX: (43) 3174-0253

CEP 86182-130 - CAMBÉ- PARANÁ

e-mail: semed@cambe.pr.gov.br

site: www.cambe.pr.gov.br

JOÃO DALMÁCIO PAVINATO
PREFEITO MUNICIPAL

MARIA APARECIDA ANDRÉ PASCUETO
VICE-PREFEITA

CLAUDIA APARECIDA PASCHOAL DE SOUZA
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

GISELE MAGRI DOS SANTOS
DIRETORA PEDAGÓGICA

LILIAN MARIA BASSO LOPES
DIRETORA ADMINISTRATIVA

MARTA REGINA RADIGONDA
DIRETORA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO

Gestão 2009-2012/ 2013-2016

ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL

01- Escola Municipal Alvorada

02- Escola Municipal Cecília Meireles

03- Escola Municipal Consolación Montes Hernandez

04- Escola Municipal Irmã Hilda Soares

05- Escola Municipal Jardim Santa Isabel

06- Escola Municipal Olavo Soares Barros

07- Escola Municipal Pedro Tkotz

08- Escola Municipal Pe. José de Anchieta

09- Escola Municipal Pe. Symphoriano Kopf

10- Escola Municipal Professor Jacídio Correia

11- Escola Municipal Professora Izaura Ferreira Neves

12- Escola Municipal Professora Lourdes Gobi Rodrigues

13- Escola Municipal Professora Maria Rosa Trevisan Galhasce

14- Escola Municipal Roberto Conceição

15- Escola Municipal Rural Ana Zichack Mazzei

16- Escola Municipal Rural D. Pedro II

17- Escola Municipal Santos Dumont

ASSESSORIA GERAL

Prof. Dr. Newton Duarte

ARTE

Consultoria:
Prof. Dr. Isaac Antonio Camargo
Prof. Dr. Newton Duarte

Assessora Pedagógica da Disciplina:
Viviane Mascarenhas Almeida

CIÊNCIAS NATURAIS

Consultoria:
Prof. Ma. Eliana Guidetti do Nascimento

Assessora Pedagógica da Disciplina:
Tamires Bartazar Araújo

EDUCAÇÃO FÍSICA

Consultoria:
Prof. Me. Fernando Cândido Pereira

Assessor Pedagógico da Disciplina:
Luciano Moraes Cardoso

GEOGRAFIA

Consultoria:
Prof. Me. Márcio Miguel de Aguiar

Assessora Pedagógica da Disciplina:
Michelli Chinelli de Souza

HISTÓRIA

Consultoria:
Solange Cristina Batigliana

Assessoras Pedagógicas da Disciplina:
Geizebel Vasconcelos Cícero
Rosemeire Ferreira Lopes Pereira
Silvana Aparecida Garcia Liuti

LÍNGUA PORTUGUESA

Consultoria:
Profa. Dra. Maria Ilza Zirondi

Assessoras Pedagógicas da Disciplina:
Edna dos Santos Costa Serezuella
Jéssica Eduardo Alves
Tatiana Aparecida Baptilani Zirondi

MATEMÁTICA

Consultoria:
Prof. Dr. José Roberto Boettger Giardinetto

Assessoras Pedagógicas da Disciplina:
Gisele Magri dos Santos
Rafaela Diogo Hrescak Crespim

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Consultoria:
Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
Psicóloga Maria Elza Rossini

Assessora Pedagógica e Especialistas:
Adele Cristina S. Castro
Carmen Geni de P. Carvalho Inocente
Cíntia Daquana Costa
Franciella Massi de Castro
Sabrina Gaion Hermenegildo Ubiali
Maria Elza Rossini

GRUPO BASE

Carla Daniela Martini Dante
Cíntia Daquana Costa
Jaqueline Marafon Donaire
Luciane Lonni
Mailde Vicente Gonçalves
Ylen Rafaela Gomes Militão

DOCENTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE ESTUDO

Adriana Andrade Maciel
Adriana Aparecida Passos de Brito
Adriana Belinatti Hatanaka de Oliveira
Adriana Lopes Mathias
Adriana Schobiner da Costa Mendes
Alessandra Cristina Mazia Bocate
Alessandra Jovedi de Oliveira Jorgini
Aline Bertasso Aparecido
Aline Guasti de Souza
Almerinda Martins de Oliveira
Amanda Rigieri
Ana Claudia Marques de Jesus M.dos Santos
Ana Flavia Crispim da Silva Araújo
Ana Maria Martins
Ana Paula Paviani de Oliveira
Ana Paula Rossetti Gonçalves
Andrea Fávaro Martins
Andrea Rita Cossa Coelho
Andréia Maria Beffa
Andreia Nunes Borges Huss
Andresa Carvalho Carrion
Andressa Cezar Fontana Razente
Andrieli Dal Pizzol
Angela Aparecida da Silva Santos
Angela Cristina Paganini Rosa
Ângela Maria de Paula
Angélica Pires Nantes de Oliveira Zerbetto
Araci Miranda de Jesus Arlindo
Bruna de Oliveira Cunha
Bruna Kellen da Silva Rosa Magalhães
Bruna Natália Scramin da Silva
Bruna Pierini Leite Alves Martins
Carina Alves Ortiz
Carla Simone Pequito Atibaia
Carla Regina Santos Lopes
Catharina Helena Salviatto Depieri
Celenir Aparecida Lici Marcolino
Célia Regina Kulibaba
Cilene Marcondes Dias

DOCENTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE ESTUDO

Cirlei Leite de Brito dos Santos
Cirlene D. Marsolla
Claudia Carolina Corrêa do Prado
Claudia Graciana de Brito
Claudia Maria de Souza
Claudia Regina de Almeida Lopes
Claudiana Bispo Dala Pola
Claudinéia Aparecida Bertin Borges
Cleide Luiza Hillebrande Serra Martins
Cleonice Dias Parnaíba Nestório
Cristiane Aparecida da Silva
Cristiane de Melo Mattos
Cristiane de Souza Rosa Albertoni
Cristiano Messias Ramalho Ultramar
Cristina da Silva Germani
Daiane de Lima Matos
Damares Reis Teixeira
Damaris Juliete Vieira Ramos
Daniela Laura Souza
Daniela Regina Montagnini Rodrigues Pereira
Daniele da Silva Morais
Danielle Gomes Mazzei Gonçalves
Danielle Eliane Lapa Gusmão dos Anjos
Danielle Gomes Mazzei
Danyelle Christine Belasqui de Oliveira
David de Souza de Oliveira
Dayane Rocha de Souza Izidoro
Denise Garcia Genaro Leite
Denise Rodrigues Pires
Doryane Weber Pinto Zulim
Erica Barragan Alvino
Edenilse Vedovate Malaman
Edilene Aparecida Dalto da Costa
Edna Maria Bertosse
Edna Maria de Sousa Padilha
Elaine Aparecida Gabriel Peres
Elderson Thadeu da Silva
Eliane do Carmo de Salles Alves
Eliane Cristina Machado de Souza

DOCENTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE ESTUDO

Eliane Regina Prieto Victola
Eliete Bertan Marion
Elisangela Aparecida Pedrosa Lima
Elisângela Guimarães Pereira Batista
Elisângela Maria Riedo
Elisângela Queiroz da Silva Lima
Elizabeht Humel
Elizabeth Pereira Rodrigues
Emili Estival Roscoche Esgimieski
Erika Consorte
Esther Blum
Fabiana Luzia Carvalho
Fernanda Luhana Ferreira
Flávia Capanema Dias Garcia
Flávia Patricia Miotto
Franciele Aline Andreasi Fernandes
Franciele Borges Paglia
Geiza Rodrigues de Melo
Geni Gonçalves Caramori
Gisele Barboza Guimarães
Gisele Braga da Costa Cavarsan
Gisele Nazario Lima
Giseli Aline Chiqueto
Gislaine Maria Martelossi Cebinelli
Gislaine Rodrigues de Lima
Gleice Consani Bidoia
Hellen Valeria Basso
Hilda Francisca da Cunha Souza
Hosana Cristina Gonçalves Silva
Idever Terezinha Lacerda
Ivani Maria Marin Cossari
Izabel Cristina Ribeiro dos Santos
Janaina Grasiele Duarte
Janete Dias Leite Raul
Jeane Carla Montanher Donadio
Jeferson Koppen Rodrigues
Jéssica Lorraina da Silva Gâmbaro
Jéssica Pereira Verlingue
Joice de Fátima Machea dos Santos

DOCENTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE ESTUDO

Joice Rocha Aparecido
Josane Maria Melhado Virginio
Josiane Barusso
Josiele Diniz da Silva Richieri
Juliana Marchiore Melo de Lima
Juliane Bonin Ribeiro
Julie de Matos
Kamylla Regina Ferreira
Karina Aparecida dos Santos Germano Kurek
Karina Botti Manoel
Karoline Garcia Lombardi
Katia Regina Carneiro Candido
Kátia Regina Rodrigues Reis
Kellen Thaiz Bianchi
Kelly Fernanda da Silva
Kettlin Storm
Laís Cristina Pereira
Laoana Carla Almeida Batelane
Lauriete da Silva Bernardes
Leila Maria Passeri Pereira Goulart
Letícia Rodrigues Tinoco
Liani Ribeiro Negrão
Lidioneta Cesário de Carvalho
Lilian Gonçalves Ruiz
Lorena Volpato Pradela Hodas
Lúcia Elena Mariano Montanini
Luci Mara Toré Gomes
Luciana Cardozo de Medeiros
Luciana Cristina Martins
Luciana da Silva Santos
Luciana dos Santos Catarino
Luciana Kanazawa Dubielle
Luciana Matias
Luciana Pereita de Souza Fascina
Luciane Ap da Silva A. Feitosa Pereira
Lourdes Aparecida Guimarães de Jesus
Luzia Francisco do Nascimento
Luziamara Aparecida Casanova de Araujo
Malta Donizete Soares Gonçalves

DOCENTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE ESTUDO

Marcia Adriana Baldin Mioto
Marcia Elena Gomes Gordo
Márcia da Silva Toshimitsu
Marcia Graciele Santos dos Reis Rodrigues
Marcia Miyuki de Faria
Marcia Natalina Oliva
Márcia Regina Antônio Bocatti
Maria Adeilza Martins
Maria Angela Duarte de Salvi
Maria Aparecida Garcia da Silva Crispiniano
Maria Aparecida Magalhães Gonçalves
Maria Auxiliadora Scaranti Pires
Maria de Lourdes Malta
Maria Cristina Cassiano de Paula
Maria Elisandre da Silva
Maria Regina Ribeiro Russi
Tábita Maria Marques Silvério
Maria Simone Manholi
Marisa Cristina Folini Tomeleri
Mariuza dos Santos Gois Siqueira
Marlene Bassetto
Marlene Fukasawa Doi
Meire Ferri Dutra
Miceli Melo Bernardi Carocia
Michele Figueiredo da Silva
Michelle Gonçalves Fritzen
Michelle Santos Telles Dias
Micheli Cristiani Ricardo Freire
Michelli Albano de Lima Pereira Marques
Milena Stabile Moura de Andrade
Milene Marques da Rocha
Mirele Monique Venancio
Mirian Alves Vasconcelos Nunes Araújo
Mônica Cecília Alves Ribeiro
Nádia Vanessa de Santa Estevam
Neusa Civalci Cubaski
Nilce Cristina Moreira Floro da Silva
Nilda Munhoz Albano Cruz Silva
Nilva da Silva Finoto

DOCENTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE ESTUDO

Olga Maria Max
Osvaldino de Jesus Ribeiro Ferreira Junior
Pamela Garcia Perdigão
Patrícia Aparecida Oliveira Neri
Patrícia Mariani Schmidt
Paula Cristina Rodrigues Martins
Priscila Cristina Malice Marques
Priscila Fonteles Mota Augusto
Raquel Mendes de Oliveira Caire
Renan Fernandes Pimenta
Renata Alcine
Renata Cristina de Souza
Renata Dias Franco
Roberson Rodrigues Lupion
Ronisa Nunez Cruz
Rosana de Paula Ribeiro
Rosana Siqueira
Rosane Capobiango Pedrosa
Rosangela Alduan Silveira
Rosangela Aparecida da Veiga de Mendonça
Rosangela Cristina Tonelli Peruzi
Rosangela de Marques Freitas Andrade
Roseli Lopes Fernandes
Rosemary Aparecida Manconi Milani
Rosemary Dias dos Santos
Rosemeire Ferreira Lopes Pereira
Rosilene Faustino da Silva
Rosinéia de Fátima Soares Dutra
Sandra Maria Martinhão
Sandra Mascarenhas Almeida Homenhuki
Sandra Pimenta Neves de Angelis
Sarah de Matos Marqui Vasconcelos
Selma de Oliveira Bayerl
Silmonia Silva de Jesus
Silvana Aparecida de Oliveira Santos
Silvana Delmilio
Silvana Manduca
Silvana Vavruniak Capel Girotto
Silvano Camargo

DOCENTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE ESTUDO

Silvia do Carmo
Simielle Borges
Simone Cristina Barion
Simoni Correia Cabral Sanches
Simoni Moreira Leite
Sirlei de Souza Silva
Soeli Cristina Arrebola
Sonia Cristina Gabrovis Leme
Sonia Maria Fávero
Sônia Maria Pedroso
Suelen da Silva Teixeira
Sueli Aparecida da Cruz Meirelles Tábita
Tânia Affonso Pinto
Tânia Cristina Lopes Mozer
Tânia Maria Bertoni Anizelli
Tatiana Biondi
Tatiana da Fonseca Bernardi Cardoso
Thais Acorsi Sandoli
Thaysa Carla de Lima Justo
Valéria Verissimo Gomes
Valquiria Soares
Vanda Lúcia Hernandes Marqueze
Vanessa da Silva Santos Fróes
Vanessa de Souza Fraile
Vânia Miotto
Vanilde Aparecida Rodrigues Alves
Victor Hugo Batistela Marques
Vilma Ferreira Marques
Viviane Almeida dos Santos
Wesley Jedson Andrade Stutz
Yara Marino da Silva Santana
Zenilda Carlos de Mello Amaral

"Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farse [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra farsa do ensino."

(SAVIANI)

"A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente"

(VIGOTSKI)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo amor incondicional a cada um de nós, por nos ouvir atentamente e pelas respostas a cada vez que O invocamos.

Ao Senhor Prefeito, pela oportunidade a mim proporcionada na condução de duas gestões frente à Secretaria de Educação do Município, pela confiança depositada, assim como pela seriedade com que administra o município.

Às Diretoras de Departamento da Secretaria, que foram importantes nas discussões para clarear pontos obscuros e apoio nas decisões.

Aos Assessores Pedagógicos, pela determinação, força, dedicação e coragem em transpor os desafios ao longo do caminho.

Aos Gestores das escolas e Professores, por acreditarem na ousada proposta e colocá-la em prática, comprovando que um trabalho desenvolvido com seriedade traz bons resultados.

A todos os Profissionais da Educação, por colaborarem para a melhoria da educação em nosso município.

Enfim, a todos que acreditam e contribuem para uma educação de qualidade na escola pública.

Que Deus, na sua infinita bondade, abençoe a todos!

Claudia Aparecida Paschoal de Souza
Secretária Municipal de Educação

SUMÁRIO

1. HISTÓRICO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR 24
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS 29
2.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O CURRÍCULO E O MUNDO CONTEMPORÂNEO 31
2.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL 36
2.3 AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA 40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 44
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 45
3.1 FUNDAMENTOS 48
3.1.1 ASPECTOS LEGAIS 48
3.1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS 51
3.2 ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL 54
3.2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 55
3.2.2 DEFICIÊNCIA AUDITIVA 62
3.2.3 DEFICIÊNCIA FÍSICA E NEUROMOTORA 70
3.2.4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 78
3.2.5 DEFICIÊNCIA VISUAL E BAIXA VISÃO 85
3.2.6 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA 95
3.2.7 TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS 106
3.2.8 TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO 119
3.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMBÉ 127
3.3.1 IDENTIFICAÇÃO 127
3.3.1.1 INGRESSO NA ESCOLA 127
3.3.2 QUEIXAS ESCOLARES 128
3.3.3 PROCESSO DE AVALIAÇÃO 128
3.3.4 ENCAMINHAMENTOS 129

3.3.5 Programas 130
3.3.6 sala de recursos multifuncionais 130
3.3.7 professor de apoio permanente 132
3.4 Permanência 133
3.4.1 adaptações curriculares 133
3.5 avaliação educacional 136
3.6 Terminalidade 138
Referências Bibliográficas 139
4. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: ARTE 149
4.1 aspectos históricos: O Ensino de Arte em Cambé 151
4.2 aspectos legais 154
4.3 concepção do ensino de arte 156
4.4 encaminhamento metodológico 160
4.5 avaliação na disciplina de arte 178
4.6 conteúdos anuais de artes visuais – 1° ao 5° ano 181
4.7 conteúdos anuais de música – 1° ao 5° ano 212
4.8 conteúdos anuais de teatro – 1° ao 5° ano 225
4.9 conteúdos anuais de dança – 1° ao 5° ano 240
Referências Bibliográficas 255
5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CIÊNCIAS NATURAIS 259
5.1 Histórico da Disciplina 261
5.2 Concepção de Ciências Naturais 265
5.3 Encaminhamento metodológico 272
5.4 Avaliação 276
5.5 Conteúdos Anuais de 1º ao 5º ano 279
Referências Bibliográficas 304
6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA.....305
6.1 O ser social, a Educação e a Educação Física 307
6.2 A Educação 310
6.3 Educação Física no século XIX 312
6.4 Educação Física no século XIX no Brasil 314
6.5 A História da Educação Física em Cambé 315
6.6 A Educação Física em Cambé na atualidade 323
6.7 aspectos legais 325

6.8 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CAMBÉ – SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 344
6.8.1 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO 344
6.8.2 MÉTODO 348
6.8.3 CONTEÚDOS 353
6.9. AVALIAÇÃO 359
6.9.1 EXEMPLOS DE INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO 364
6.9.2. TABELA DE CONTEÚDOS 372
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 389
7. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: GEOGRAFIA 391
7.1 HISTÓRICO DA DISCIPLINA 393
7.2 CONCEPÇÃO DA GEOGRAFIA 399
7.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO 403
7.3.1 A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS 403
7.4 CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DOS CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA 407
7.5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 413
7.5.1 OBJETIVOS E CONTEÚDOS 414
7.5.2 ÊNFASES ESCALARES 415
7.6 AVALIAÇÃO 416
7.7 EIXOS 418
7.8 CONTEÚDOS 422
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 444
8. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: HISTÓRIA 447
8.1 HISTÓRICO DA DISCIPLINA 449
8.2 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA 452
8.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO 456
8.4 AVALIAÇÃO 458
8.5 CONTEÚDOS ANUAIS DE 1º AO 5º ANO 460
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 480
9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA 483
9.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UM BREVE HISTÓRICO 485
9.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA 488
9.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO 491
9.4 ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS COM BASE NO ENSINO DE GÊNEROS DE TEXTO 493

9.4.1 Plano de trabalho docente a partir do modelo teórico sobre o gênero 485
9.4.2 Dimensões ensináveis do gênero como conteúdo estruturante da disciplina 497
9.4.3 A sequência de atividades didáticas organizadas pelo professor 498
9.4.4 Encaminhamento metodológico de trabalho com a oralidade 500
9.4.5 Encaminhamento metodológico de trabalho com a leitura 504
9.4.6 Encaminhamento metodológico de trabalho com a escrita 508
9.4.7 Encaminhamento metodológico de trabalho com a análise linguística 512
9.4.8 Encaminhamento metodológico para a alfabetização 515
9.5 Avaliação 524
9.5.1 Mecanismos de avaliação 527
9.6 Conteúdos anuais de Língua Portuguesa 535
9.6.1 Conteúdos com base nos agrupamentos discursivos 536
9.6.2 Conteúdos dos aspectos gramaticais 634
Referências bibliográficas 639
10. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: MATEMÁTICA 643
10.1 Considerações sobre o desenvolvimento histórico da Matemática 645
10.2 Concepção de ensino da Matemática 651
10.3 Encaminhamento Metodológico 656
10.3.1 Números e Operações 658
10.3.2 Geometria 664
10.3.3 Grandezas e Medidas 666
10.3.3.1 Medida de tempo 666
10.3.3.2 Medida de comprimento 667
10.3.3.3 Medida de superfície 668
10.3.3.4 Medida de capacidade 668
10.3.3.5 Medida de volume 669
10.3.3.6 Medida de massa 669

10.3.3.7 MEDIDA DE VALOR 670
10.3.4 TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO 670
10.4 AVALIAÇÃO 671
10.5 CONTEÚDOS ANUAIS 674
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 720

HISTÓRICO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR



1. HISTÓRICO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

A Secretaria Municipal de Educação de Cambé (doravante SEMED), foi criada pela Lei nº 511/1985, de 13 de dezembro de 1985, que instituiu o desmembramento do Departamento de Cultura para atender exclusivamente as responsabilidades de uma Secretaria de Educação. Destacamos que ao longo desse percurso houve contribuições, realizações e implementações no trabalho educacional pelas gestões anteriores que se estabeleceram como base para os avanços atualmente alcançados. Portanto, considerar todo o caminho transcorrido demarca a construção e a continuidade de uma história que se faz pela ação, participação e esforços de todos os envolvidos em diferentes tempos. Nessas assertivas, apresentamos nosso sincero reconhecimento a todos os profissionais engajados na consolidação de uma almejada educação de excelência.

Foi no ano de 2009, após as eleições municipais, que assumimos a prefeitura e as responsabilidades da SEMED. Desde então, atuando como Secretária Municipal, compus a equipe de trabalho entre os diferentes setores desse órgão. O Departamento Pedagógico foi composto por seis professores especialistas em Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, duas psicólogas e uma fonoaudióloga. Nos anos seguintes, e com a reeleição para prefeito em um segundo mandato, completamos a equipe com assessores especialistas em Ciências, Geografia, História e mais duas fonoaudiólogas. O Departamento Administrativo e de Assistência ao Educando foram estruturados no período das duas gestões e hoje contamos com setores específicos de Documentação Escolar, Recursos Humanos, Manutenção e Estrutura Física, Licitações e Compras, Patrimônio, Informática. Com o mesmo encaminhamento, o Departamento de Assistência ao Educando foi composto pelos setores de Nutrição, Transporte Escolar e Apoio aos Programas Educacionais.

Dentre as responsabilidades, inicialmente, procuramos regularizar documentações, atender as legislações vigentes e finalizar o processo de municipalização de cinco unidades escolares, do Ensino Fundamental - séries iniciais, que havia sido iniciado pela gestão anterior. Posteriormente, no ano de 2010, passamos a atender a Lei nº 11.274/06, que determinou o Ensino Fundamental de nove anos e que instituiu o início da obrigatoriedade do Ensino

Fundamental aos seis anos de idade. Em acordo, no estado do Paraná, os municípios ficaram com a responsabilidade de atendimento dos alunos das séries iniciais, 1º ao 5º ano, e o estado do 6º ao 9º ano. Assim os municípios ampliaram o número de alunos sob suas responsabilidades.

Na gestão 2009-2012, criamos o Conselho Municipal de Educação, que teve como uma das primeiras atribuições, juntamente com a equipe da SEMED, professores e representantes de vários segmentos do município, a elaboração do Plano Municipal de Educação, sob orientação da Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni. Após a realização de duas conferências municipais, tivemos o Plano aprovado em 28/08/2013, pela Lei Municipal 2.610.

Ainda em 2009, tínhamos a urgência da reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares. Essa demanda foi a propulsora da escolha de maior impacto dessa gestão, isto é, o referencial teórico. Para cumprirmos com os prazos, realizamos um trabalho coletivo com a equipe de gestão escolar, ou seja, diretoras e coordenadoras da época e os docentes, sendo o maior objetivo a promoção de unidade em rede. As análises e reflexões nos levaram a estabelecer itens comuns e específicos a todos os projetos que resguardariam a identidade de cada escola e, o mais importante, instituiriam uma base teórica sólida, pela qual pudéssemos avançar nos encaminhamentos educativos.

Todos os profissionais da educação foram convocados a estudarem teorias pedagógicas e de desenvolvimento humano. Os estudos nos ajudaram a entender que se assumíssemos teorias biologizantes acerca do desenvolvimento humano e teorias da educação não críticas ou crítico-reprodutivistas não alcançaríamos os objetivos que tínhamos para a educação do município. Naquele momento, tivemos a assessoria da Profa. Dra. Marta Chaves, docente da Universidade Estadual de Maringá. Por sua orientação, organizamos grupos de estudos e debates nas escolas, dentro e fora do horário de trabalho, reuniões e cursos que culminaram na adoção da Psicologia Histórico-Cultural como referencial balizador dos trabalhos na educação.

Após esse período iniciamos as reelaborações dos Projetos Políticos Pedagógicos e, ao final do ano de 2009, todos estavam deferidos pelo Núcleo Regional de Ensino de Londrina, órgão público estadual que estabelece as diretrizes para a Rede Municipal de Ensino de Cambé.

Decidido o referencial teórico, um desafio se interpôs: precisávamos

organizar a formação dos trabalhadores da educação com base nesse pressuposto. Para isso, o programa de formação continuada no município teve sua primeira formulação no ano de 2009, com implantação no início de 2010. O Programa alcançou a todos os profissionais: docentes, gestores, auxiliares de serviços gerais, motoristas e assistentes administrativos.

Para ministrarem os cursos, primamos por convidar formadores com mestrado, doutorado e com especificidade na linha teórica adotada. Após a assessoria da Profa. Dra. Marta Chaves, em 2009, a equipe de ensino da SEMED recebeu ricas contribuições das Professoras Dras. Sonia Maria Shima Barroco e Marilda Gonçalves Dias Facci, que colaboraram significativamente com o aprimoramento da equipe, estendendo-se até o ano de 2012.

No período de 2009-2013, vários estudos foram realizados, firmando-nos sob as bases epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Em 2013, com a assessoria do Prof. Dr. Newton Duarte, definimos e documentamos essas perspectivas teóricas nos Projetos Políticos Pedagógicos, o que corroborou de modo qualitativo com os encaminhamentos para os cursos de formação e, por conseguinte, no processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente a esse processo, enfrentamos muitas dificuldades, dentre as quais destacamos a rotatividade do corpo docente e a ampliação da rede de ensino, o que gerou a necessidade de novas contratações. Dessa forma, tivemos um crescimento considerável do número de professores, que no início desta gestão totalizavam-se em 379, os quais atuavam na Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais, e hoje atinge 1.043 professores. Sendo assim, a cada ano, deparamo-nos com um quadro renovado de professores, o que nos força sempre a reiniciarmos a formação continuada. Ainda nesse período, solicitamos a criação e concurso para os cargos de Professor de Educação Infantil 40h e Professor de Arte.

Com o avanço nos estudos, gradativamente, fomos nos dando conta de que o elenco dos conteúdos e os encaminhamentos para o ensino das disciplinas necessitavam de reelaboração e reconduções. Após tais constatações, decidimos pela elaboração de um currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cambé.

Nessa direção, organizamos encontros que se deram em momentos e com enfoques diferenciados, tais como: palestras, leitura de textos, reuniões de planejamento, grupos de estudos por área de conhecimento, reuniões pedagógicas

nas unidades escolares, cursos gerais e específicos em horário de trabalho, a fim de compartilhar, revisar e formular uma proposta curricular conjunta, por meio da interlocução entre professores, gestores, assessores da Secretaria e academia.

Nessas assertivas, para esses momentos, além da apresentação das bases do referencial teórico, passaram a receber especial atenção os estudos pertinentes às especificidades das áreas do conhecimento, de modo a relacionar dialeticamente teoria e prática para a consolidação dos processos educativos.

Essas proposições, com momentos e enfoques articulados, fizeram-se importantes por compreendermos, embasados nos princípios teóricos que assumimos, que somente uma sólida formação teórica, apoiada em conhecimentos históricos, sociológicos, pedagógicos e psicológicos acerca da compreensão sobre a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil seria capaz de conduzir-nos aos questionamentos das formas de pensar as relações entre ensino e aprendizagem.

A fim de assegurar esses princípios, para o aprimoramento da rede e dos assessores de ensino contamos com a presença, além dos nomes já citados, de demais especialistas, que apresentaram as máximas elaborações tanto no campo da psicologia e da pedagogia como nas diferentes áreas do conhecimento: Angelo Antonio Abrantes, Eliana Guidetti do Nascimento, Fernando Cândido Pereira, Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Isaac Antonio Camargo, José Roberto Boettger Giardinetto, Juliana Campregher Pasqualini, Lígia Regina Klein, Lígia Márcia Martins, Márcio Miguel de Aguiar, Maria Ilza Zirondi, Silvana Calvo Tuleski e Solange Cristina Batigliana.

O lançamento do Currículo, no segundo semestre do ano letivo de 2016, com a presença de Lígia Márcia Martins, Newton Duarte e Dermeval Saviani se constitui em um marco na história da educação do município de Cambé, porém a forma ousada de conceber o currículo e o seu lançamento não implica a conclusão das propostas apresentadas, visto que necessitarão de efetiva implantação, avaliação e adequações, objetivando constante superação e aprimoramento.

Almejamos, assim, que este Currículo seja um valioso instrumento para as conquistas dentro das escolas. Uma ferramenta de apoio e suporte aos profissionais da educação, promovendo o desenvolvimento dos alunos em suas máximas possibilidades e um rico legado histórico e cultural para as futuras gerações.

Claudia Aparecida Pascoal de Souza
Secretária Municipal de Educação
(Gestão 2009 - 2016)

João Dalmácio Pavinato
Prefeito Municipal de Cambé
(Gestão 2009 - 2016)

FUNDAMENTOS TEÓRICOS



2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Carla Daniela Martini Dante
Cíntia Daquana Costa
Jaqueline Marafon Donaire
Luciane Lonni
Mailde Vicente Gonçalves
Ylen Rafaela Gomes Militão
Consultor: Newton Duarte

2.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O CURRÍCULO E O MUNDO CONTEMPORÂNEO

O currículo escolar é um duplo posicionamento. Por um lado, assume-se uma posição em relação ao patrimônio cultural existente, selecionando-se entre os conhecimentos produzidos pela humanidade aqueles que devem ser ensinados às novas gerações. Por outro lado, assume-se uma posição em relação ao ser humano que se pretende formar por meio da educação escolar, ou seja, tomam-se decisões pautadas em conhecimentos psicológicos, em valores éticos e em perspectivas sociais, buscando contribuir para o delineamento, ao menos em grandes linhas, do tipo de indivíduo adulto que esperamos que venham a ser, no futuro, as crianças que educamos no presente.

Quando os educadores decidem o que seus alunos deverão aprender, inevitavelmente enfrentam a questão de como produzir essa aprendizagem, a começar pelo fato de que o currículo implica uma distribuição dos conteúdos no tempo destinado à escolarização das crianças. Distribuir e sequenciar os conhecimentos já são um início da relação entre os conteúdos escolares e as formas de seu ensino. Isso significa que não há uma separação rígida entre questões curriculares e questões didático-metodológicas. Quem se ocupa do “o que ensinar”, também se ocupa do “a quem ensinar”, bem como das condições para que ocorra a aprendizagem, além, é claro, da necessária clareza sobre as justificativas das escolhas que são feitas sobre cada um desses aspectos envolvidos no ato educativo.

Dois questionamentos, porém, podem ser formulados em relação a esses inevitáveis posicionamentos contidos em todo e qualquer currículo escolar. Um questionamento partiria do fato de que o mundo globalizado encontra-se em crise e o outro indagaria sobre a legitimidade, em um regime político democrático, da definição de um currículo que seja adotado para todas as escolas de uma rede.

Embora sejam discrepantes e conflitantes os diagnósticos formulados, analistas do mundo todo e das mais diferentes perspectivas político-ideológicas concordam que a sociedade globalizada encontra-se em uma situação de crise econômica, política, social e cultural. Insegurança, incerteza e instabilidade são as características da maneira como os indivíduos, os grupos, as classes sociais e as instituições veem a realidade contemporânea. Em tal contexto, pode parecer, à primeira vista, que a definição de um currículo seria algo desaconselhável e que o mais recomendado seria que as novas gerações "aprendessem a aprender", ou seja, construíssem espontaneamente estratégias de aprendizagem que lhes permitissem agilidade na adaptação a situações instáveis e imprevisíveis. O problema com essa maneira de se enfocar a questão reside na equivocada contraposição entre o domínio dos conhecimentos já existentes e o preparo para o enfrentamento de novos desafios. Na verdade, em situações de instabilidade, risco e incerteza é que se mostra mais necessário o domínio de uma base sólida de conhecimento cujo valor social ultrapasse os limites temporais e geográficos dos contextos culturais específicos nos quais esses conhecimentos foram gerados. Essa base sólida deve ser formada desde a mais tenra infância, em um trabalho sistemático e contínuo de desenvolvimento das formas propriamente humanas de se agir, pensar e sentir, formas estas que foram construídas historicamente e que precisam ser novamente produzidas em cada pessoa desde seu nascimento. Forma-se, assim, em cada indivíduo, aquilo que o professor Dermeval Saviani chamou de "segunda natureza" (SAVIANI, 2015) e que o psicólogo Lev Vigotski[1] chamou de "funções psicológicas superiores" (VYGOTSKY, 1995). O indivíduo passa então a possuir uma bagagem que jamais lhe será subtraída e que lhe permitirá enfrentar todo tipo de problemas que a vida lhe coloque, desde as decisões que todas as pessoas tomam em sua vida cotidiana até os grandes desafios que se colocam atualmente para a sociedade no seu todo, como a preservação ambiental, a superação das desigualdades sociais, a total eliminação das armas de destruição em massa, a mudança dos padrões de desenvolvimento para além dos parâmetros puramente econômicos etc.

Outro questionamento que poderia ser formulado em relação à proposição de um currículo para a rede municipal seria o da legitimidade democrática de tal iniciativa. Se levarmos esse questionamento às últimas consequências, a coerência

[1] Adotaremos a grafia *Vigotski*, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

exigirá que se indague sobre a legitimidade do simples ato de um professor ou de uma professora planejar que em determinado momento do ano letivo seus alunos deverão aprender o que é um ecossistema, um bioma, ou o que foi a escravidão na história brasileira, ou o que é porcentagem. Em outras palavras, a escola seria democrática se não definisse o que deve ser ensinado aos alunos? A grande contribuição que a escola pode e deve dar à consolidação da democracia em nosso país é justamente assegurar que todas as crianças adquiram o que houver de melhor no que se refere ao conhecimento. Convém frisar ambos os lados dessa equação: o objetivo é fazer com que todas as crianças aprendam, e não se trata de aprender qualquer coisa, mas sim os conhecimentos em suas formas mais ricas e desenvolvidas. É nesse sentido que o professor Dermeval Saviani (2008) definiu que a função da escola é a socialização do saber sistematizado.

As atitudes da sociedade brasileira atual em relação à escola são ambíguas. As dissonâncias começam já no plano dos discursos, em que as afirmações genéricas reconhecem a importância da educação, mas tal importância parece ser anulada pela crença, bastante difundida, de que a escola estaria defasada e que as novas tecnologias de informação e comunicação teriam tornado obsoleta a transmissão escolar de conhecimentos. Se os discursos sobre o papel da escola na sociedade atual já revelam uma tendência, nem sempre assumida abertamente, de desvalorização da escola, esse fenômeno se mostra ainda mais acentuado no plano das ações concretas. É muito visível o esforço realizado pelas elites econômicas e políticas para subordinar a escola pública à lógica da economia de mercado, o que significa subsumir a gestão das instituições educacionais às oscilações e à instabilidade que têm caracterizado a economia globalizada das últimas décadas. Submetida à lógica economicista, a educação torna-se refém do imediatismo do mercado, quando a formação das novas gerações deveria, ao contrário, ser guiada por perspectivas de longo prazo e metas de desenvolvimento da sociedade brasileira em direção à eliminação das profundas desigualdades sociais que têm marcado a história nacional.

Nesse contexto, é necessário retomar e explicitar de forma inequívoca a concepção do papel social da escola como instituição cuja especificidade reside na atividade sistemática de socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas e desenvolvidas. A clareza quanto a essa finalidade social da escola é imprescindível ao próprio ordenamento das

atividades que dentro dela são realizadas diariamente, posto que nas últimas décadas tem sido comum a perda de foco dessas atividades, levando a uma dispersão dos esforços e tendo como consequência baixos níveis de domínio, pelos alunos, da língua materna em sua forma escrita, da matemática, das ciências, da história, da geografia, das artes e dos conhecimentos no campo da educação física. A imprecisão na definição do papel social específico da escola propicia a perda de foco da instituição, que se torna local para realização de todo tipo de ações que supostamente estariam enfrentando os mais diversos tipos de problemas sociais, quando, na realidade, acabam difundindo visões equivocadas sobre as origens desses problemas e sobre as medidas sociais efetivas que precisariam ser tomadas para o enfrentamento dos mesmos. Ao mesmo tempo que se sobrecarregam as escolas e os professores com atividades e projetos que pouco contribuem para o aprendizado efetivo do saber sistematizado, cria-se a ilusão de que os grandes problemas da sociedade contemporânea poderiam ser solucionados com ações educativas, dispensando-se as ações coletivas voltadas à superação de formas de organização da sociedade, que são as verdadeiras responsáveis pela produção e reprodução desses problemas.

Não seria, porém, essa socialização do saber sistematizado uma expectativa ilusória que desconsideraria os interesses das novas gerações? Estas, em um mundo invadido pela tecnologia digital, estariam pouco receptíveis aos esforços educativos voltados à aquisição de bens culturais de valor mais perene, mas com força atrativa menor em comparação aos efeitos instantâneos das redes sociais e das modas culturais? Não estaríamos adotando uma visão autoritária de escola, que desconsideraria as necessidades dos próprios alunos e lhes imporia conhecimentos sem significado para as crianças? O primeiro ponto a ser analisado é o da origem das necessidades. Diferentemente dos animais, que apenas agem para satisfazer necessidades que são determinadas pela natureza, os seres humanos são capazes de agir para produzirem os meios que empregam em atividades que satisfazem suas necessidades. Mas essa produção de meios é, simultaneamente, a produção de novas necessidades, dentre as quais se destacam aquelas referentes aos vários tipos de conhecimento. Dessa forma, ao longo da história, a cada nova conquista no campo da produção de bens, produziram-se necessidades voltadas a esses bens, fossem eles materiais ou no plano das ideias e dos sentimentos. Isso quer dizer que as necessidades são socialmente produzidas e difundidas, o que mostra a

possibilidade da educação escolar desenvolver atividades de ensino que, ao inserirem no universo dos alunos conhecimentos que não se fazem presentes de forma espontânea em seu cotidiano, produzam nesses alunos novas necessidades voltadas a esse tipo de conhecimento que antes lhes era estranho e, portanto, aparentemente desprovido de valor.

Essa perspectiva muda substantivamente a visão do que são as relações entre os conteúdos escolares e a vida dos alunos. Não são desconsiderados os interesses e necessidades que são produzidos e reproduzidos na vida cotidiana dos alunos, mas a escola não se limita a esse universo, pois entende ser a prática social muito mais ampla do que a cotidianidade de cada indivíduo, requerendo a superação de concepções pragmáticas e imediatistas das relações entre o que a escola ensina e a prática social. Nesse sentido, as relações entre os conteúdos escolares e a prática social são mediadas pelas contribuições dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos à ampliação da visão de mundo dos alunos. Não se trata, porém, de uma visão intelectualista da educação, pois o que se almeja é a formação plena, em todas as dimensões de uma individualidade livre e universal. Mas, exatamente por não ser uma visão intelectualista, os conhecimentos adquirem ainda maior importância, pois sua função não é de mero acúmulo de informações, mas de estruturação de uma visão de mundo que permita ao indivíduo posicionar-se de forma consciente no interior das atividades e das relações sociais.

Nesse sentido, todos os conhecimentos escolares são importantes: a Educação Física e a Língua Portuguesa, a História e a Matemática, a Arte, a Geografia e a Ciência.

O desenvolvimento dos seres humanos não pode, porém, ser realmente pleno se tiver por base uma sociedade individualista e competitiva. Ao contrário do que possa parecer, o desenvolvimento da individualidade é o oposto do individualismo competitivo. Uma sociedade em que todos encontram plenas oportunidades de desenvolvimento é também uma sociedade na qual cada pessoa cresce mais porque cresce junto com as demais. Na educação escolar é igualmente importante o cultivo da perspectiva de crescimento coletivo, o que implica elevadas expectativas de aprendizagem para todos e estratégias de ensino que explorem o potencial de cada aluno.

Há algumas décadas, tem sido muito difundida, a partir de certas correntes da psicologia educacional, a ideia de que o desenvolvimento cognitivo e afetivo de

cada criança seria um processo que deveria ocorrer o mais espontaneamente possível, com o mínimo de intervenção educativa por parte dos professores. Mas a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, Leontiev e Luria mostra que essa perspectiva é equivocada e que a escola não deve esperar passivamente pela formação de determinadas funções psicológicas na criança para então realizar ações voltadas para o ensino dos conteúdos escolares. Afirma a Psicologia Histórico-Cultural que é justamente o ensino desses conteúdos, quando feito de maneira adequada, que leva as crianças a realizarem, junto como professor, ações que elas não conseguem ainda realizar sozinhas. Vigotski afirma que essas ações põem em movimento funções psicológicas que estão prestes a se formar na criança, que estão na "área de desenvolvimento iminente". Mas isso não ocorre com qualquer ensino e com qualquer conhecimento ensinado. É preciso que sejam conhecimentos que impulsionem o pensamento da criança a níveis cada vez mais elevados de abstração e generalização, ultrapassando as formas espontâneas de pensamento que se formam na atividade cotidiana fora da escola. Uma escola que se limita a reproduzir o que a criança já vivencia em seu cotidiano não impulsiona o desenvolvimento e não produz necessidades que façam os alunos ampliarem seu universo de interesses e de atividades.

2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural

Não há prática pedagógica que não seja movida por ideias sobre a educação, a escola, o conhecimento, o ser humano e a sociedade. Sempre educamos tendo em vista o que consideramos ser o melhor para as crianças, tendo em vista o que se espera que elas venham a ser como pessoas adultas e como membros da sociedade. Nas ações dos educadores, também estão presentes ideias sobre o que é uma boa sociedade, quais são os problemas do mundo contemporâneo, o que se espera do futuro da humanidade, qual a importância dos conhecimentos para as ações humanas e quais tipos de conhecimento devem ser aprendidos pelas novas gerações.

Temos ideias sobre o que é a infância, a adolescência e a vida adulta, sobre o que faz do adulto um ser mais desenvolvido do que o adolescente e este mais

desenvolvido do que a criança. Essas ideias podem não estar muito claras, explicitadas e sistematizadas em nossa mente, podem até ser contraditórias entre si, mas elas existem e, de alguma forma, fazem-se presentes em nossas ações, decisões e atitudes como educadores. Mas de onde vêm essas ideias? Podem vir de leituras, de cursos, de palestras, de nossa própria experiência e do senso comum que é passado de várias formas, de uma pessoa a outra, e que incorporamos à nossa maneira de ver o mundo e a nós mesmos no mundo, por vezes sem uma atividade sistemática e crítica de análise de todos os conceitos e preconceitos que herdamos do senso comum.

Há quem defenda que a prática pedagógica não precisa de teorias e há quem entenda que as teorias podem ser úteis desde que o professor não se ligue a nenhuma delas em especial, dando-se, nesse caso, preferência a uma atitude eclética que, diante de situações e problemas da prática educativa, busca, nas mais diversas teorias, ideias soltas, destacadas das relações conceituais nas quais elas estavam inseridas. Tais ideias são então interpretadas de maneira superficial e simplificadora, visando seu uso imediatista e pragmático. O mais frequente é que essas ideias sejam descaracterizadas e incorporadas ao senso comum, no qual já se encontram uma infinidade de outras ideias que tiveram o mesmo destino e que mantêm entre si uma relação de mera justaposição, de simples ajuntamento e não de uma sistematização coesa e coerente de conceitos integrados em um sistema teórico. As consequências dessa atitude eclética e pragmática são, ao contrário do que muitos pensam, bastante negativas para a prática. O imediatismo leva a resultados práticos muito pouco satisfatórios quando se trata da educação das novas gerações. Ocorre que essa insuficiência dos resultados da prática pode não ser percebida em toda gravidade por falta exatamente da mediação de teorias que expliquem a realidade para além das aparências e da superfície dos acontecimentos cotidianos.

Esta proposta curricular segue um caminho distinto do seguido pelo pragmatismo e pelo ecletismo. Exatamente porque tem por objetivo impactar de maneira positiva e consistente a prática pedagógica realizada nas escolas da rede municipal, optou-se pela adoção do referencial teórico fornecido pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural.

A adoção da Pedagogia Histórico-Crítica significa uma tomada de posição em relação ao significado social da escola pública, que, conforme já explicitado

neste documento, é entendido como sendo o de socialização do saber sistematizado. Assume-se, portanto, um compromisso ético-político com a democratização do domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas e desenvolvidas. Entende-se que a escola pública brasileira passou por diversas vicissitudes históricas que conduziram muitas vezes à adoção de concepções pedagógicas aparentemente progressistas, mas com resultados desastrosos em termos da qualidade do ensino ofertado às crianças que nela estudam. Não é o caso de se enveredar aqui pelos meandros das polêmicas no campo educacional, mas é necessário explicitar que consideramos que a educação escolar não está condenada a ter que escolher entre duas opções: a de ser tradicional ou construtivista. Esta proposta adota a referência da Pedagogia Histórico-Crítica exatamente porque ela não se identifica à escola tradicional, mas defende firmemente uma concepção de educação escolar na qual os professores são vistos como profissionais que dominam os fundamentos teóricos do trabalho educativo, os conhecimentos constitutivos do currículo escolar, as formas de se ensinar esses conhecimentos, as estratégias e os meios necessários à promoção da aprendizagem por todos os alunos e articulam essa *expertise* profissional ao compromisso ético-político de defesa da escola pública como instituição indispensável a uma sociedade verdadeiramente democrática.

A Pedagogia Histórico-Crítica não abre mão do ato de ensinar e não faz qualquer concessão às pedagogias que destituem o professor da função de transmitir o conhecimento às novas gerações. Essa pedagogia também não concorda com as diversas formas de relativismo epistemológico e cultural que resultam, em termos de currículo escolar, na ausência de referências claras para a definição do que os alunos devam ter aprendido ao concluírem cada etapa de sua escolarização. Ao contrário do que afirmam os defensores do relativismo cultural e epistemológico, a riqueza das culturas locais só pode ser realmente valorizada quando inserida no processo de construção da cultura humana universal. Nessa direção, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola trabalhe com o princípio de que quem domina o conhecimento em suas formas mais ricas e desenvolvidas também poderá dominá-lo em suas formas mais simples. Trata-se de um processo no qual o mais simples não é eliminado, mas incorporado a uma visão mais ampla, mais abrangente e mais desenvolvida. Daí a importância da escola trabalhar, como

propõe o professor Dermeval Saviani (2008), com os clássicos das diversas áreas do conhecimento.

No entanto, o domínio do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas requer processos de aprendizagem que não ocorrem de forma espontânea. É necessário o ensino sistemático das diversas ações mentais que estão contidas nesses conhecimentos e que de início exigem grande atenção por parte do aprendiz, devendo ser exercitadas das mais diversas maneiras, até que aos poucos o aluno vá sendo capaz de realizá-las de forma mais "natural", "automática", tornando-se então capaz de voltar sua atenção para outras ações, mais complexas, que incorporam as mais simples.

A Psicologia Histórico-Cultural tem grandes contribuições para a compreensão, pelos educadores, desses processos por meio dos quais se formam as funções psicológicas superiores a partir das funções psicológicas elementares. Assim como a Pedagogia Histórico-Crítica, também a Psicologia Histórico-Cultural postula que a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos e ricos produz o desenvolvimento da criança. Vigotski (1995) afirmou que, ao se iniciar o processo de alfabetização, a criança ainda não apresenta desenvolvidas todas as funções psicológicas que serão necessárias ao domínio da língua escrita e que é a alfabetização que leva ao desenvolvimento dessas funções psicológicas na criança. Esse psicólogo também afirmou que a relação entre a criança, como um ser menos desenvolvido, e o adulto, como um ser mais desenvolvido, é indispensável ao desenvolvimento cultural de todo ser humano e que, nesse sentido, a imitação, longe de ser um processo mecânico e desprovido de valor educativo, é algo de grande importância na medida em que a criança só consegue imitar aquelas ações que se encontram dentro de sua "área de desenvolvimento iminente" (VYGOTSKY, 1995). Em outras palavras, a imitação mobiliza as funções psicológicas que ainda estão em fase de formação. Entretanto, esse psicólogo mostrou que o percurso do desenvolvimento psicológico vai da área de desenvolvimento iminente para o nível de desenvolvimento já efetivado, ou seja, as funções psicológicas que em um primeiro momento são só mobilizadas na criança pela ação guiada pelo adulto posteriormente tornam-se parte da segunda natureza da criança, incorporam-se ao campo das ações e operações que ela é capaz de realizar com autonomia. Aquilo que antes era imitado passa então a ser realizado de maneira independente e criativa. Vê-se, assim, como é inconsistente contrapor-se a transmissão de

conhecimento à promoção da autonomia e da criatividade. Apropriar-se do que já existe e tornar-se capaz de criar algo novo são facetas do mesmo processo de continuação da história da cultura.

Uma proposta curricular como a aqui apresentada, embora seja o ponto de chegada de um trabalho coletivo de vários anos, é, por outro lado, um ponto de partida para um trabalho muito maior, que envolve um grande desafio, o de elevar significativamente o patamar de socialização do saber sistematizado alcançado pela rede de ensino de Cambé. À medida que caminhamos em direção a esse objetivo, será inevitável que esta proposta passe por revisões e reformulações, isto é, que seja superada por incorporação, transformando-se, assim o esperamos, em outras propostas, cada vez mais ricas em termos dos conteúdos escolares. Hoje, talvez essa proposta seja vista por alguns como um tanto ambiciosa e audaciosa no que se refere aos conteúdos que se espera que sejam ensinados e aprendidos. Esperamos, porém, que, ao se tornar uma referência para o trabalho diário nas escolas, esta proposta curricular impulsione de tal forma a luta no município pela educação pública, universal, gratuita e de alta qualidade que, em um futuro breve, sejam consideradas insuficientes as metas aqui estabelecidas e seja elaborada uma proposta que reflita de forma ainda mais adequada a riqueza do patrimônio cultural humano.

2.3 Avaliação na perspectiva Histórico-Crítica

Avaliar é um processo que ocorre em muitas atividades humanas nas quais temos objetivos que buscamos alcançar, traçamos um plano de ação, adotamos estratégias e procedimentos, empregamos técnicas e instrumentos e avaliamos se tudo isso está possibilitando o alcance das finalidades pretendidas. Embora em alguns tipos de atividade cotidiana a avaliação possa ocorrer de forma assistemática - isto é, de forma espontânea e um tanto intuitiva, ou seja, a pessoa tem um grau de percepção do quanto alcançou ou não o que esperava, mas não submete o próprio processo de avaliação a uma análise criteriosa e crítica -, no caso da atividade educativa escolar, dada a sua própria natureza, o processo de avaliação deve ser constantemente submetido à reflexão sistemática e teoricamente bem

fundamentado. Em outras palavras, na atividade educativa escolar, a própria avaliação deve ser permanentemente avaliada.

O primeiro aspecto que precisa estar inteiramente claro é o que constitui o objeto da avaliação educacional. A definição do objeto da avaliação decorre da própria especificidade da educação escolar, que, segundo Dermeval Saviani (2008), consiste na socialização do saber sistematizado. Socialização significa que algo é apropriado por todos, é socializado. Mas o que deve ser socializado pela escola? O conhecimento, mas não qualquer tipo de conhecimento e sim as formas mais ricas e desenvolvidas das produções humanas nos campos das ciências, das artes e da filosofia. Trata-se, como foi mencionado, de fazer com que todos os alunos (socialização) se apropriem do saber sistematizado. Nesse sentido, a avaliação escolar visa levar professores e alunos ao conhecimento do quanto as atividades escolares estão assegurando que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos definidos no currículo escolar.

A avaliação, portanto, é parte de duas atividades, a de ensino e a de aprendizagem. Por um lado, ela é parte da atividade de ensinar, porque a avaliação fornece, ao professor e à escola, informações sobre o grau maior ou menor de efetividade dos processos que estejam sendo realizados com vistas à transmissão do conhecimento aos alunos. Nessa perspectiva, a avaliação fornece, ao professor, indicadores para aperfeiçoamento, reformulação e redirecionamento das atividades educativas, das estratégias de ensino, dos recursos didáticos e das condutas. Mas a avaliação é, por outro lado, parte da atividade de aprendizagem. Ao realizar as atividades de avaliação, o aluno deve ser levado a tornar-se consciente dos avanços que realiza em termos de aquisição de conhecimentos. Ao aluno, a avaliação deve fornecer indicadores para aperfeiçoamento, reformulação e redirecionamento das estratégias e das condutas que ele vem adotando em seu processo de aprender, de se apropriar dos conhecimentos ensinados na escola. A avaliação deve ser, para o aluno, um momento de um processo no qual a aquisição do conhecimento vai sendo realizada de forma cada vez mais autoconsciente e sistemática.

Seja como momento da atividade de ensino, seja como momento da atividade de aprendizagem, a avaliação volta-se tanto para o trajeto já percorrido como para o trajeto a percorrer ou, em outros termos, busca-se verificar o que já foi ensinado e aprendido de maneira exitosa e o que ainda está por ser ensinado e aprendido de maneira exitosa. Claro que a avaliação dos êxitos é também, e

necessariamente, um mapeamento do que não deu certo e precisa ser modificado, tanto na atividade de ensino como na de aprendizagem.

Outro aspecto importante da avaliação é a de que esta se trata de uma ação institucional. Em última instância, trata-se sempre de um processo de autoavaliação realizado pelo sistema escolar como um todo, pela unidade escolar e pelos agentes envolvidos no trabalho educativo. Claro que a avaliação se situa no terreno das relações entre corpo docente e corpo discente, mas deve ser vista na perspectiva mais ampla do sistema escolar no seu todo.

A avaliação é realizada em diferentes momentos do processo educativo e por meio de diferentes atividades, empregando-se diversos instrumentos. Da mesma maneira que as formas de ensino devem ser definidas a partir dos conteúdos a serem ensinados, das características dos alunos, das condições em que o ensino acontecerá e, por fim, do perfil profissional do professor, igualmente a definição das técnicas, dos processos e dos instrumentos empregados para avaliação educacional dependerá de uma criteriosa análise dos fatores envolvidos no trabalho educativo. Não há uma forma perfeita e única de se avaliar o ensino e a aprendizagem. Também não há um instrumento de avaliação que elimine todas as dúvidas sobre o quanto teriam sido atingidos os resultados almejados. Isso não significa, porém, que devamos abdicar da busca de empregarmos, desenvolvermos e transformarmos instrumentos e formas de avaliação, buscando alcançar o máximo de fidedignidade dos resultados fornecidos pelos processos avaliativos. No entanto, ter consciência dos inevitáveis limites dos instrumentos de avaliação é importante para adotarmos uma atitude de flexibilidade no uso desses instrumentos e de um saudável distanciamento em relação às formas de avaliação que empregamos, para sermos capazes de não tomarmos seus resultados como verdades incontestáveis e, pior que isso, como vereditos definitivos de fracasso ou êxito.

Isso remete a um ponto que precisa ser ressaltado: a avaliação escolar não deve ter função seletiva, muito menos punitiva. Não é objetivo da avaliação escolar selecionar e premiar “os melhores”, identificando e punindo “os piores”. O objetivo é aperfeiçoar as práticas escolares com vistas ao objetivo de fazer com que todos se apropriem do saber sistematizado.

Outro aspecto da avaliação escolar é o de que ela se volta tanto para o processo quanto para o produto, ou seja, tanto para o desenvolvimento do aluno como para os conhecimentos que ele já tenha aprendido. Importante ressaltar que

essas duas dimensões estão em necessária unidade. Não há avanço no desenvolvimento do aluno se ele não estiver constantemente se apropriando de conhecimentos cada vez mais ricos e, por outro lado, o próprio fato de que os conhecimentos crescem em complexidade e riqueza exige que o aluno esteja se desenvolvendo para deles poder se apropriar. É um erro considerar a avaliação apenas como um registro do processo de desenvolvimento individual de cada aluno, desconsiderando as metas que o currículo escolar estabelece em termos de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Igualmente é um erro fazer da avaliação apenas uma quantificação do que o aluno demonstra ter ou não aprendido. Em realidade, a avaliação deve ser a produção de uma imagem tridimensional que permita aos agentes da educação escolar analisar as complexas e dinâmicas relações entre a produção histórica do conhecimento pela humanidade, as ações socialmente organizadas de difusão desse conhecimento e a incorporação desse conhecimento à individualidade e à vida de cada aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia.* Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. Campinas/SP: Autores Associados,1995.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate. Salvador. v. 7, n. 2. 2015.

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo.* Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 1978.

DUARTE, Newton; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DERISSO, Jorge Luís et al. *O Marxismo e a questão dos conteúdos escolares.* Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.17.pdf.> Acesso em 23 de abril de 2015.

DUARTE, Newton. *Os Conteúdos Escolares e a Ressureição dos mortos.* Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas.* Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Adele Cristina S. Castro
Carmen Geni de P. Carvalho Inocente
Cíntia Daquana Costa
Franciella Massi de Castro
Maria Elza Rossini
Sabrina Gaion Hermenegildo Ubiali
Consultora: Sonia Mari Shima Barroco

A Educação Especial já é considerada parte integrante do sistema educacional brasileiro, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino. Em uma perspectiva mais ampla, a concepção desta modalidade de ensino não fica restrita apenas aos atendimentos especializados que realiza.

Seguindo a característica essencial da transversalidade, a Educação Especial está focalizada no direito de acesso e de permanência na escola para todos, irrestritamente, buscando o respeito às diferenças, sem fazer elogios às desigualdades.

Desse modo, considera-se a escola o espaço no qual devem ser favorecidas todas as ações educacionais que permitam o acesso e a apropriação do conhecimento a todos os indivíduos, favorecendo o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Para que isso ocorra, é necessário que a escola esteja organizada quanto às condições que viabilizam o fazer pedagógico, um fazer que propicie aprendizagem e desenvolvimento, para todos os alunos, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.

Como parte integrante da Rede Municipal de Ensino, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva apresenta suas diretrizes, em consonância com os posicionamentos teóricos e metodológicos, expostos neste documento, pelas demais áreas de conhecimento, objetivando, em comum, a busca por uma educação de qualidade para todos.

Apresentam-se, a seguir, uma síntese dos fundamentos que direcionam a prática educacional inclusiva na rede municipal; as características principais dos alunos identificados com necessidades educacionais especiais e alguns direcionamentos educacionais para a promoção da escolarização e aquisição de

conhecimento; o processo de entrada, identificação e permanência dos alunos, público-alvo da educação especial, bem como programas que atualmente estão sendo desenvolvidos na rede de ensino.

Importante observar que, dada à abrangência dessa modalidade de ensino e a amplitude da literatura científica especializada disponível, decidiu-se pela apresentação dos conteúdos essenciais para a produção desta escrita, mantendo-se a consciência da necessidade dos estudos e aprofundamentos teóricos permanentes para embasar e aprimorar a prática pedagógica e educacional.

3.1 FUNDAMENTOS

3.1.1 ASPECTOS LEGAIS

Consideramos importante destacar neste documento os principais marcos que contribuíram para a efetivação e desenvolvimento de ações educacionais inclusivas a partir da legislação nacional.

A educação enquanto direito de todos já se apresenta explicitada na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934 (Título V Cap. II Art.149). Porém, a menção específica quanto à Educação Especial ocorre apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 4.024/61):

> Art. 88 - A educação dos excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los na sociedade (BRASIL, 1961).

Observa-se, no entanto, que, naquele momento, apesar da garantia de direito à frequência na rede pública de ensino, não havendo possibilidade de integração do aluno com necessidades especiais às condições presentes no sistema educacional, o aluno deveria ser conduzido para outras instituições. Dessa maneira, alunos que não se adaptavam à rede pública buscavam a iniciativa privada, conforme disposto no Art. 89 da referida lei:

> Art. 89 - Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais receberá tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Já a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, definia a quem se destinava esse processo de integração educacional:

> Art. 9 - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos componentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Em 1988, a Constituição Federal trouxe como um dos seus objetivos fundamentais, no Art. 3º, Inciso V, promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. E tornou a educação um direito de todos e dever do Estado e da família:

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

Quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a Constituição de 1988 instituiu no Art. 208, Inciso III, que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) no Art. 58 definiu por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades educacionais especiais, dispondo a respeito da oferta de apoio especializado quando necessário. Enfocou também que poderia ocorrer à busca do ensino em rede especializada, caso o aluno não se integrasse a rede regular.

A Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, onde ficou exposto que:

> Art.2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as

> condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

A mesma resolução, no entanto, salientou que as escolas regulares poderiam criar, extraordinariamente, classes especiais (Art. 9º) ou efetuar encaminhamentos em casos excepcionais conforme aponta o Art.10º:

> Art.10º Os alunos que apresentarem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001).

As diretrizes nacionais instituídas em setembro de 2001 apresentaram avanços quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino regular. Porém tais conquistas se manifestaram ainda mais significativas a partir da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, exposta em janeiro de 2008 e pela regulamentação do Decreto N°6571, de 17 de setembro do mesmo ano.

O Decreto Nº 6.571/2008 definiu a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino, conforme disposto no Art.1° e considerou esse atendimento enquanto o "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008). Também estabeleceu os objetivos deste atendimento, de acordo com o Art. 2º:

> I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º,
> II- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008).

Na sequência, a Resolução CNE/CEB 4/2009, publicada em 5 de outubro de 2009 no Diário Oficial da União, instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, reafirmando e definindo o público-alvo desse atendimento, conforme exposto no Art. 4° do referido documento:

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

No parágrafo único da mesma resolução, são considerados recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

A Rede Municipal de Ensino definiu suas diretrizes de ações inclusivas, junto ao alunado da Educação Especial, apoiando-se também na legislação nacional que estabelece as políticas públicas da área.

3.1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Desempenhar a ação de incluir alunos com necessidades educacionais especiais, de maneira adequada, com êxito, nos remete a ter uma concepção progressiva deste processo e a enfrentar um desafio constante contra a exclusão. Segundo Silva e Facion:

> O movimento da inclusão começou por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 1990 naqueles países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros dez

> anos do século XXI envolvendo todos os países (SILVA; FACION, 2005, p. 184).

Ainda segundo os mesmos autores, na busca por entender a situação atual, encontramos quatro fases distintas: a primeira, chamada fase da exclusão, anterior ao século XX, a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar (SILVA; FACION, 2005).

A segunda fase, chamada de segregação, já no século XX, começou com o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais dentro de grandes instituições. Propiciavam-se as classes de alfabetização. Nasce uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual. O sistema educacional fica com dois subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação: educação especial e educação regular (SILVA; FACION, 2005). As classes especiais surgem nesta visão:

> As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais” na pretensão dos organismos da inspeção sanitária, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade (KASSAR, 2004, p. 24).

A terceira fase, chamada de integração, ocorre na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, na qual as pessoas com necessidades especiais começam a ter acesso à classe regular desde que se adaptassem sem causar qualquer transtorno ao contexto escolar, ou seja, só eram considerados integrados aqueles estudantes deficientes que se adaptassem à classe regular, sem modificação no sistema.

O termo integração, nessa época e contexto, significa ser capaz de fazer parte da sociedade, adequar-se a ela. Essa adequação ou adaptação é unilateral. O aluno é quem deveria se adequar. O meio não se preocupava em fazer adequações ou adaptações para receber o deficiente. Em todos os sentidos, os indivíduos com necessidades educacionais especiais poderiam participar com os seus pares, caso fossem capazes de acompanhá-los. Quanto às questões escolares, podemos ressaltar que, segundo Sassaki, “todas as formas então vigentes de inserção escolar partiam do pressuposto de que devem existir dois sistemas de educação: o regular e

o especial" (SASSAKI, 2005, p. 20). Sendo assim, fica exposto que, caso o aluno tivesse condições de adaptar-se, faria parte da rede regular de ensino, favorecendo a integração, caso não, seria atendido apenas pela Educação Especial.

A quarta fase da inclusão teve início a partir da segunda metade da década de 1980, quando um número maior de alunos com deficiência começou a frequentar as classes regulares e as discussões sobre o tema indicavam para a valorização das diferenças individuais, consideradas possibilidades de crescimento para todas as pessoas. Assim, intensificou-se a atenção à necessidade de educar os alunos com necessidades especiais no ensino regular como consequência das insatisfações existentes em relação às modalidades de atendimento em Educação Especial, as quais propiciavam a segregação e a estigmatização e não iam de encontro às necessidades educacionais e sociais dos educandos (SILVA; FACION, 2005).

Inclusão, em sentido mais amplo, direciona a sociedade a receber a todos, diante da diversidade e dos direitos à igualdade, favorecendo não somente os indivíduos com necessidades educacionais especiais, mas todos que de alguma forma são excluídos. Segundo Sassaki, "a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas" (2005, p. 21).

Registra-se que na rede municipal ocorreu o mesmo movimento descrito pelos autores quanto às formas de concepção de Educação Especial e suas práticas. Embora tenham sido implantadas salas especiais, no final da década de 1990, destinadas a alunos identificados com deficiência intelectual, e posteriormente sala de condutas típicas, voltada a atender alunos com transtornos globais e comportamentais, esses espaços foram gradativamente sendo substituídos pelos atendimentos educacionais especializados ofertados em salas de recursos multifuncionais, mantendo-se a tendência nacional de incluir todos os alunos dentro do sistema regular de ensino.

Desse modo, a partir do ano de 2009, a rede municipal iniciou o processo de encerramento das salas especiais e paralelamente aderiu à implantação das salas de recursos multifuncionais, destinadas a ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos identificados com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Nesse mesmo ano, assumiu-se, enquanto referencial teórico norteador das práticas inclusivas, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia

Histórico-Crítica, as quais têm fundamentado a formação continuada dos professores que atuam na modalidade da Educação Especial da rede municipal e também os demais educadores que atuam nas áreas de conhecimento expostas nesta diretriz curricular, estabelecendo em comum uma concepção de homem, educação e sociedade.

Apoiando-se na visão histórica e dialética do real, a Psicologia Histórico-Cultural, por meio dos ensinamentos de Lev Vigotski, remete à ideia de que, se existem problemas, existem também possibilidades - e os problemas podem ser uma fonte de crescimento.

3.2 ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL

Baseando-se na literatura especializada e nos materiais de apoio elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores na Educação Especial, apresentam-se, a seguir, as definições e as características gerais do alunado identificado com necessidade educacional especial e algumas possibilidades de intervenção pedagógica no contexto escolar, que possam contribuir para a aprendizagem e aquisição deste, assim como aprimorar as práticas educativas inclusivas. O objetivo deste documento não é aprofundar cada uma das necessidades educacionais especiais enquanto quadros de classificação, descritos nos manuais médicos (CID - Classificação Internacional de Doenças e DSM - Manual Estatístico de Diagnóstico de Distúrbio Mental). Embora seja evidente a interface de atuação existente entre a área clínica e a educacional quanto à identificação e acompanhamento de indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno, alteração ou comprometimento no processo de desenvolvimento humano, é importante que se diferenciem as ações que remetem às práticas clínicas/terapêuticas daquelas referentes ao âmbito escolar/educacional, assim como ressaltar a necessidade de superação da concepção estritamente biológica frente aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, nota-se que a concepção de ser humano como imutável gerou na sociedade, e também nos educadores, uma expectativa muito negativa com relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com

necessidades educativas especiais, o que pode acarretar consequências desastrosas no processo educativo e de intervenção (COSTA, 2006).

Sem desconsiderar os aspectos biológicos e apoiando-se nas concepções de Vigotski, destaca-se aqui a característica da plasticidade (capacidade de transformação do organismo e do ser humano), ou seja, a capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra. Porém essa capacidade de superação só se realiza a partir da interação com fatores ambientais, pois o desenvolvimento se dá no entrelaçamento de fatores externos e internos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que reconhecemos as limitações existentes no indivíduo, também visualizamos as possibilidades de desenvolvimento.

Enquanto conceito geral a ser utilizado neste documento, destaca-se que o termo Necessidade Educacional Especial (NEE)

> surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional - deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, etc. - para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos que apresentam deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, que apresentam ou não deficiências ou superdotação, possuem necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (BRASIL. MEC, 2006).

3.2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A Declaração de Salamanca, de 1994, trouxe a compreensão de que alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser acolhidos pelas escolas regulares, independentemente das condições que apresentassem, com vistas a incluí-los na sociedade. Atualmente, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam deficiência física, intelectual ou sensorial; Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Entretanto, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação sempre tiveram acesso ao ensino comum, porém não sendo adequadamente reconhecidos, o que dificulta o oferecimento de atenção educacional adequada às suas necessidades.

Os estudos na área das AH/SD em nosso país não são recentes, pois se iniciaram na primeira metade do século passado. No entanto, essa temática passou a receber visibilidade somente a partir do início deste milênio e, desde então, vem conquistando espaços no meio acadêmico e nas políticas públicas. Porém, muito ainda há por fazer para que se dissipem os mitos e os preconceitos voltados a esse público, que, com frequência, é visto como naturalmente privilegiado e provido de autossuficiência.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com AH/SD são aqueles que apresentam desempenho acima da média, em áreas combinadas ou isoladas, como capacidade intelectual, pensamento criador, capacidade de liderança, habilidades psicomotoras, musicais, entre outras, quando comparados com pessoas da mesma faixa etária. Refere-se a altas habilidades:

> Comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de 'traços consistentemente superiores' em relação à média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por 'traços' as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (BRASIL, MEC, 1995b).

Desse modo, de acordo com os documentos oficiais do MEC, altas habilidades são comportamentos, em qualquer área, superiores à média, levando em conta o meio socioeconômico e cultural do aluno observado. Os "traços" que caracterizam os superdotados são aqueles que permanecem com certa frequência e duração consistentes. Pode-se dizer que superdotados são indivíduos que por meio de suas habilidades possuem um potencial elevado para desenvolver seus atributos nas áreas de seu interesse e potencial.

As características comuns do alunado que apresenta altas habilidades/superdotação podem ser observadas a partir dos seguintes pontos: grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias; autoiniciativa e tendência a começar as atividades sozinho, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria; originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e ideias não estereotipadas; talento incomum para a expressão em artes,

como música, dança, teatro, desenho e outras; habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento; abertura para a realidade, busca de se manter a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação; capacidade de enriquecimento com situação-problema, de seleção de respostas, de busca de soluções para problemas difíceis ou complexos; capacidade para usar o conhecimento e as informações na busca de novas associações, combinando elementos, ideias e experiências de forma peculiar; capacidade de julgamento e avaliação superiores, ponderação e busca de respostas lógicas, percepção de implicações e consequências, facilidade de decisão; produção de ideias e respostas variadas, gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas; gosto por correr risco em várias atividades; habilidade em ver relações entre fatos, informações ou conceitos aparentemente não relacionados; aprendizado rápido, fácil e eficiente, especialmente no campo de sua habilidade ou interesse.

O superdotado pode apresentar altas habilidades de diferentes tipos, como:

1) **Tipo Intelectual**: flexibilidade e fluência do pensamento; capacidade de pensamento abstrato para analisar, avaliar e associar; habilidade para lidar com as palavras; boa capacidade de memorização; capacidade de resposta ao meio ambiente; boa imaginação; curiosidade; interesse e atenção; boa produção de ideias; maturidade de julgamento; habilidade para lidar com os problemas.

2) **Tipo Acadêmico:** aptidão acadêmica específica; rapidez de aprendizagem; boa memória; capacidade de produção acadêmica.

3) **Tipo Criativo**: originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibilidade para as situações ambientais; facilidade de autoexpressão; fluência e flexibilidade.

4) **Tipo Social**: comportamento cooperativo; poder de autocrítica; capacidade de liderança; sensibilidade interpessoal; capacidade de resolver situações complexas; alto poder de influência no grupo.

6) **Tipo Talento Especial**: pode destacar-se nas áreas das artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas.

7) **Tipo Psicomotor**: destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos; força; resistência; controle e coordenação motora.

Esses tipos são considerados nas classificações internacionais, podendo haver várias combinações entre eles e o aparecimento de outros tipos, ligados a

outros talentos e habilidades. Sob a perspectiva histórico-cultural, as recomendações de CASTELLÓ e MARTINEZ (1999) para que a identificação da superdotação aconteça a partir dos 12 anos de idade parecem sensatas, uma vez que é na adolescência que se atinge o auge do desenvolvimento intelectual e o pensamento passa a ocupar o primeiro plano (VIGOTSKI, 1996). Nessa óptica, Acereda e Sastre (1998b) esclarecem que a precaução de aguardar o final da infância se faz necessária para que sejam evitadas as identificações errôneas que, a curto e a longo prazo, podem resultar em prejuízos ao aluno diagnosticado de maneira incorreta. Posicionamento reforçado por SOLER (2005), ao afirmar que, para se falar em superdotação, é preciso esperar até que o desenvolvimento da configuração cognitiva se complete, pois, antes disso, percebe-se apenas precocidade evolutiva. Para Masdevall (2009), a precocidade pode representar o início da superdotação, mas, até a adolescência, isso não pode ser confirmado.

ESCOLARIZAÇÃO

Toda atitude educacional relacionada à criança precoce deve estar imersa em prudência. Recomenda-se o oferecimento de atenção especial àquelas que requerem mais do ambiente escolar do que a que estão recebendo, porém com extremo cuidado para que não sejam criadas expectativas de capacidade superior durante essa fase de precocidade.

Assim, ao perceber indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em um aluno, o professor deve investigar a percepção da família, dos demais alunos e dos outros professores que têm ou tiveram contato com esse educando. Soma-se a coleta de opiniões às avaliações de desempenho, escalas de características, questionários e observação direta do comportamento. É importante ressaltar que a identificação não tem caráter definitivo, pois, com o passar do tempo, outros aspectos da vida do indivíduo podem alterar essa conclusão.

Esse tipo de diagnóstico requer cautela, pois as expectativas de superdotação geradas na família e na própria criança, quando não confirmadas, podem ocasionar frustração e queda na autoestima (CASTELLÓ; MARTINEZ, 1999).

Segundo a atual legislação brasileira, o aluno que apresenta altas habilidades necessita receber atendimento especializado e específico às suas necessidades educacionais especiais, de forma a estimular e favorecer o

desenvolvimento de suas potencialidades. O objetivo dos programas para atendimento a alunos superdotados não deve focar-se apenas no que o aluno poderá fazer em prol da sociedade; o interesse deve centrar-se na garantia do direito que esses alunos possuem de desenvolver suas capacidades, cabendo à sociedade estimular e valorizar seus avanços.

A elaboração de aulas mais dinâmicas que estimulem a criatividade e o espírito crítico e investigativo deve estar na base de qualquer proposta pedagógica. Os programas de enriquecimento ou aprofundamento consistem no oferecimento de diferentes estímulos ao aluno para que possa desenvolver seus interesses e habilidades, o que pode ser alcançado a partir de atividades propostas na própria sala, com a utilização de técnicas de trabalhos diversificados. A monotonia das aulas, com atividades mecânicas e pouco desafiadoras, muitas vezes contribui para que o aluno com altas habilidades - que comumente finaliza as tarefas e anseia por novas atividades - apresente condutas consideradas indisciplinares e perturbe o restante da turma. Atividades de enriquecimento ou aprofundamento de áreas de interesse do aluno tornam-se essenciais para que este, em ambiente de sala de aula ou não, possa continuar aprimorando seus conhecimentos, enquanto a turma mantém seu ritmo de aprendizagem, geralmente mais lento.

Para o desenvolvimento do pensamento criativo, Silverman (apud BRASIL, 2002) sugere aos professores a realização de diversas atividades pedagógicas, como, por exemplo, estimular o grupo a apresentar soluções inéditas para um mesmo problema (“tempestade cerebral”); incentivar a habilidade do debate, encorajando o aluno a discutir sobre assuntos de sua escolha, estimulando que cada aluno defenda seu ponto de vista; propor que os alunos apresentem seus projetos de pesquisa, colaborando e apoiando seu desenvolvimento e realização; estimular os alunos a escreverem *scripts* para programas de rádio e televisão, participando de tais programações; estimular os alunos com altas habilidades em matemática e criar quebra-cabeças e outros instrumentos que estimulem o raciocínio lógico.

Há estratégias de ensino adotadas pelo professor que motivam e desafiam os alunos a exporem seus conhecimentos e habilidades, tais como os questionamentos verbais voltados aos alunos; a oportunidade de expressar suas opiniões e sua compreensão do conteúdo; visitas a museus, espaços científicos e culturais; participação em oficinas em diversas áreas; artes plásticas e a garantia de autonomia na realização das atividades.

As adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais para atuar frente às condições de aprendizagem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Pressupõe-se que se realize a adequação para enriquecimento ou aprofundamento do currículo regular quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos. Não se trata de um novo currículo, mas de um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam planejamentos pedagógicos e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: 1) O que o aluno deve aprender; 2) Como e quando aprender; 3) Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; 4) Como e quando avaliar o aluno.

A presença de recursos materiais de boa qualidade que estejam disponíveis para uso dos educandos, como livros didáticos, de literatura infantil, poesia, revistas de assuntos variados, jogos matemático-educativos, enciclopédias, jogos pedagógicos, calculadoras, computadores, entre outros, permitem a expressão dos interesses e conhecimentos, bem como possibilita ao professor comparar a maneira como cada um interage e se beneficia de determinados materiais. É importante permitir que os alunos participem ativamente da aula. Alunos com AH/SD podem apresentar, em algum momento, no processo de escolarização: aborrecimento fácil com a rotina; rejeição à autoridade excessiva; fraco interesse por regulamentos e normas; comportamento irrequieto, perturbador, importuno; descuido na escrita, deficiência na ortografia; impaciência com detalhes e com aprendizagem que requer treinamento; descuido ao completar ou entregar tarefas quando desinteressado.

É certo que todos os alunos requerem uma educação de qualidade que lhes possibilite o desenvolvimento máximo de suas capacidades, mas uma boa educação não é sinônimo de uma mesma educação, pois os educandos diferem significativamente quanto aos ritmos e estilos de aprendizagem, assim como em suas habilidades e dificuldades. Negar a variabilidade intrínseca à condição humana é rejeitar a individualidade e as peculiaridades de cada um.

Esses alunos requerem atenção educacional diferenciada em sala de aula, além do AEE, durante o tempo em que demonstrar desenvolvimento proeminente, posição também defendida por Marques (2013). Tal intervenção educativa tem a finalidade de evitar que o aluno se desestimule com a falta de desafios ou que venha a manifestar dificuldades de ajustamento. Para Castelló e Martinez (1999), a criança

precoce pode enfrentar problemas de aborrecimento devido à contraposição entre a rapidez com que aprende e o ritmo de aula, o que lhe pode ser pouco motivador. Ademais, a tão proclamada escola inclusiva contraria a existência de ambientes de ensino rígidos e estáticos, que ignoram os interesses e a diferença entre os ritmos e estilos de aprendizagem de seus alunos.

A intervenção educativa se faz necessária em virtude da facilidade e rapidez com que esses alunos aprendem, o que os diferencia substancialmente dos outros. Todavia, a aceleração, estratégia que se caracteriza por permitir que o aluno cumpra o programa escolar em menor tempo, podendo dar-se inclusive pelo início antecipado da escolarização (ALENCAR; FLEITH, 2005), leva-o a vivenciar experiências com colegas mais velhos e, embora esse educando tenha as condições intelectuais necessárias para frequentar a etapa/ano/série subsequente, a falta de sincronia entre o desenvolvimento intelectual, afetivo e motor pode dificultar a convivência com o novo grupo, pois essa criança que fora acelerada pode estar sujeita a exigências emocionais e sociais que não condizem com as suas; pode ser discriminada pelo novo grupo por ser menor, como também pode sofrer rejeição por parte do grupo etário por ter passado para uma série mais adiantada. Considerando apenas aspectos intelectuais, pode haver a necessidade de saltar mais de uma etapa da escolarização, o que acentua ainda mais as dificuldades citadas (PÉREZ, 2003).

Os alunos com AH/SD necessitam de educação especial pelo mesmo motivo pelos quais os outros educandos com NEE também precisam, isto é, necessitam de educação especial porque é por meio dela que a escola busca promover o pleno desenvolvimento desses alunos que se distanciam da média para a qual o ensino regular está direcionado. E, ao nos referirmos à Educação Especial, não estamos fazendo alusão à segregação, mas à atenção diferenciada oferecida na proporção das necessidades do aluno, na própria escola regular, a qual deve contar com a integralização dos recursos especializados, constituindo-se em escola inclusiva.

Vigotski (1998, p. 10) não rejeita a influência do aspecto biológico nas AH/SD, mas é ao social que atribui o papel principal em seu desenvolvimento, afirmando que, “enquanto que a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade essa possibilidade e cria o gênio”. Dessa maneira, a inteligência é compreendida como um potencial que, conforme as oportunidades e estímulos, pode ser desenvolvido.

3.2.2 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 apresenta as seguintes definições:

> Art. 2o Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
> Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
> Art. 14; § 1o; IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2005).

Em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), o conceito usado é o de deficiência auditiva, em que o nível de perda auditiva é baseado na unidade de medida denominada decibel (dB), que indica a intensidade e o volume do som. No Decreto Federal Nº 5296/04, que regulamenta as leis 10.048 E 10.098/2000, temos que:

> Deficiência auditiva é a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2004).

Para a classificação do grau de perda auditiva, existe o parâmetro adaptado da publicação da British Society of Audiology, ou seja, perda auditiva leve (26 a 40 dB NA), perda auditiva moderada (41 a 70 dB NA); perda auditiva severa (71 a 95 dB NA) e perda auditiva profunda (> 95 dB NA). De acordo com os referenciais do MEC/SEESP, a classificação quanto ao grau ou intensidade de comprometimento fica descrita desta forma:

Parcialmente surdo (com deficiência auditiva - DA):

1) **Surdez leve**: indivíduo que apresenta perda auditiva de 26 até 40 decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas

das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. É considerado desatento, solicitando frequentemente a repetição daquilo que lhe falam. Não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita.

2) **Surdez moderada**: indivíduo que apresenta perda auditiva entre 41 a 70 decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo problemas linguísticos em alguns casos maiores. Possuem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual.

Surdo:

1) **Surdez severa**: indivíduo que apresenta perda auditiva entre 71 a 90 decibéis. Permite que ele identifique alguns ruídos familiares e perceba apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

2) **Surdez profunda**: indivíduo que apresenta perda auditiva igual ou superior a 91 decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual e poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais. Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda.

ESCOLARIZAÇÃO

Existem três tendências educacionais: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo.

As escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo, visam à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social como na escola. O oralismo não conseguiu atingir resultados satisfatórios porque, de acordo com Sá (1999), ocasiona déficits cognitivos, legitima a manutenção do fracasso escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da Língua de Sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

Já a comunicação total considera as características da pessoa com surdez, utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos com a comunicação total são questionáveis quando observamos as pessoas com surdez frente aos desafios da vida cotidiana. A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais que caracterizam a comunicação total parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuam segregados, permanecendo agrupados pela deficiência, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Essa proposta, segundo Sá (1999), não dá o devido valor a Língua de Sinais, portanto pode-se dizer que é outra feição do oralismo.

Os dois enfoques, oralista e da comunicação total, negam a língua natural das pessoas com surdez e provocam perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, socioafetivos, linguísticos, político-culturais e na aprendizagem desses alunos. A comunicação total, em favor da modalidade oral, por exemplo, usava o Português sinalizado e desfigurava a rica estrutura da Língua de Sinais.

Por outro lado, a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. As experiências escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito recentes e as propostas pedagógicas nessa linha ainda não estão sistematizadas. Acrescenta-se a essa situação a existência de trabalhos

equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilinguismo.

No manual do MEC *Educação Infantil - Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*, temos:

> - Alternativas de atendimento para os alunos com surdez estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando e às escolhas da família. O grau e o tipo da perda auditiva, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou a sua educação são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento a ser desenvolvido com o aluno, e em relação aos resultados.
> - Quanto maior for a perda auditiva, maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado para o aprendizado da língua portuguesa oral. Tal perda, no entanto, não traz nenhum problema lingüístico para o desenvolvimento e aquisição da língua brasileira de sinais - LIBRAS. No Brasil, a Lei N.º 10.436, de abril de 2002, dispõe e reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2006c).

Segundo Quadros (1997), a escrita deve ser a oportunidade de o indivíduo expressar inúmeras situações significativas para determinados fins. A língua escrita é adquirida por meio de constante acesso a ela. Dessa forma, desde a Educação Infantil, a criança deve estar em contato constante com a leitura e a escrita. É importante que o aluno seja estimulado a ler histórias infantis desde cedo. Estas devem ser lidas para os alunos com surdez com apoio de muita imagem visual, muita dramatização e acompanhada da língua oral ou da Língua de Sinais, dependendo do momento e do modelo educacional. É preciso incentivar no aluno o interesse pela leitura.

É importante também que o aluno esteja envolvido no universo do letramento; para isso, o professor deve chamar sua atenção para tudo que está escrito ao seu redor. Mesmo que o aluno não saiba ler, tudo o que for vivenciado em atividades de classe, em passeios, em relatos trazidos de vivências experimentadas pelos alunos e trazidas para a sala de aula deve ser registrado em forma de textos elaborados junto com os alunos e escritos pelo professor.

O apoio escrito deve ser dado ao aluno com surdez sempre que possível e desde muito cedo. O registro escrito, reforçado com um desenho, foto ou colagem representativa, realizado durante ou após situações vivenciadas pelo aluno, funciona

como apoio visual, facilitando a aprendizagem da Língua Portuguesa, estimulando a leitura e escrita e contribuindo para a memorização de palavras e de estruturas frasais. O registro escrito pode e deve ser utilizado. Exemplos de situações que possibilitam registro:

1) Desenho livre: muitas vezes o aluno usa o desenho como forma de expressão e, se solicitado, "conta", por meio da Libras, de gestos naturais, da dramatização ou mesmo da Língua Portuguesa oral, o que desenhou. O professor aproveita para traduzir o que foi comunicado, em Língua Portuguesa escrita, escrevendo no espaço embaixo da folha ou anexando uma tira grampeada ao desenho.

2) Histórias contadas: o professor deve escrever o título da história. O aluno desenha ou o professor passa uma cópia das principais cenas do livro, escrevendo uma frase que sintetize a ideia.

3) Hora da rodinha: o aluno pode contar o que fez por meio da Libras, dramatizando ou utilizando mímicas. O professor capta sua ideia e a escreve como se fosse o próprio aluno.

4) Aulas de música: o aluno não vai cantar como os colegas ouvintes, mas as músicas curtas e/ou as partes que se repetem (refrãos) podem ser memorizadas e faladas pelo aluno com surdez, se puderem ser visualizadas por meio da Língua de Sinais e da escrita.

5) Relato de atividades vivenciadas pelo grupo na escola ou fora dela: cada aluno conta os fatos que dizem respeito ao acontecimento. O professor escreve o que os alunos falam e escreve o que o aluno surdo conta, utilizando a Língua de Sinais ou a dramatização. Depois do texto elaborado, os alunos fazem a leitura dele. É necessário dar significado à escrita por meio da dramatização.

6) Hora do lanche: o professor deve mostrar o cardápio e o que vai ser servido no dia, falar e apresentar a escrita. Observar se o aluno com surdez encontra-se em um local no qual possa visualizar a pessoa que fala, o lanche que está sendo mostrado e a escrita correspondente.

Essas são apenas algumas situações. Haverá muitas outras atividades em que o professor irá fazer uso do apoio escrito, além de desenhos, gravuras e fotos, porque auxilia o aluno com surdez e porque estimula os outros alunos a se interessarem pela leitura e pela escrita. Com o uso frequente da escrita, muitas palavras, frases, nomes e ações que se repetem são memorizadas, tanto na leitura

como na escrita, e servem como mais um recurso que o aluno com surdez passa a utilizar para comunicar-se.

Vocábulos novos devem ser sempre apresentados em fichas. Deve-se ensinar o sinal correspondente e apresentá-los com o alfabeto digital para estimular a memória visual e sinestésica do aluno. Para que passem a ter significação, deve-se trabalhar com uma grande variedade de jogos: dominó, encaixe, memória e outros. Devem ser desenvolvidas muitas atividades que favoreçam a comunicação do aluno.

Para o aprendizado da Língua Portuguesa oral em alunos com surdez, a ênfase, desde os primeiros anos de vida, deve ser a interação, a comunicação, a conversação significativa e contextualizada. O acompanhamento por um professor e/ou pelo fonoaudiólogo complementa as atividades da sala de aula e a interação entre eles e a família será um fator indispensável para a obtenção de resultados positivos.

Perdas graves da audição, especialmente em crianças muito pequenas, no período pré-linguístico (perdas auditivas antes do aprendizado da fala), afetam significativamente o desenvolvimento da linguagem oral caso não sejam trabalhadas adequadamente. Se não se pode escutar uma língua é extremamente difícil aprendê-la. Crianças que apresentam perdas auditivas antes do aprendizado da fala necessitam de cuidados muito especiais para aprender a língua oral. Uma criança que já tinha aprendido a falar e perde a audição no período pós-linguístico (perda auditiva após o aprendizado da fala), tem maior possibilidade de entender a linguagem falada, mas, ainda assim, necessita de alguns cuidados especiais. Cada criança apresenta sua individualidade e riqueza, e isso é válido para as crianças com surdez. As classificações se tornam, contudo, necessárias, pelo menos em termos didáticos.

Apesar de todas as variáveis, não é fácil dizer, por exemplo, porque duas crianças com surdez, com a mesma perda auditiva, com o mesmo tempo de uso de prótese, desenvolvem sua audição e fala de modo diferente uma da outra. Em termos de desenvolvimento de linguagem oral, existe uma classificação: crianças com surdez desde o nascimento e crianças que perderam a audição mais tarde (por exemplo, devido à meningite). As crianças que perderam a audição depois da aquisição da linguagem oral arquivaram, no cérebro, modelos de linguagem receptiva e até expressiva, e as que nasceram com surdez não conseguiram

imprimir esses modelos na memória. Dependendo do tempo e da intensidade da estimulação a que as crianças que nasceram com surdez são expostas, elas poderão desenvolver muito bem a Língua de Sinais e também a comunicação oral.

É necessário que, desde o começo das atividades educacionais, o professor fale oralmente o que a criança com surdez quer dizer. Os recursos gráficos e visuais são muito importantes para ajudar a compreensão da fala do professor.

Todas as vezes que um adulto tratar diretamente com a criança (troca de roupa, fraldas, hora do banho, momento do colo, alimentação), deve lembrar que, com alguns minutos a mais, pode propiciar-lhe uma atenção mais dirigida, muito enriquecedora, e deve usar as mesmas estratégias que o professor responsável pela estimulação precoce pede para a mãe utilizar em casa.

É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem da criança, possibilitando, assim, estimular o que ela já pode dar e, ao mesmo tempo, ajudá-la a crescer diante de situações novas que desafiam suas potencialidades.

Na Educação Infantil, em geral, os avisos e ordens são dados somente pela comunicação oral. Esse hábito precisa ser alterado. Os assuntos, na maioria dos casos, são relacionados a coisas concretas e podem ser dramatizados ou apresentados por meio de gravuras. A escolha de estratégias a serem utilizadas com o grupo ou somente com a criança com surdez depende da oportunidade e das circunstâncias.

Há muitas técnicas para ajudar crianças com surdez a aprender a falar. Entre elas, encontram-se aquelas utilizadas pela fonoaudiologia e pelos professores especializados. Faz-se necessário começar a desenvolver a linguagem desde as primeiras semanas de vida, independentemente de a criança surda responder ou não ao que está sendo falado. Sugere-se que o professor acompanhe com palavras, músicas e movimentos tudo o que fizer quando estiver perto da criança. Por exemplo, pode-se conversar com ela sobre o que está fazendo no momento da alimentação, do banho e das brincadeiras. Outra maneira de se comunicar com a criança é fazer perguntas e respondê-las sem esperar pela manifestação do aluno. Por exemplo, pode-se perguntar: “Você está com fome?” E responder: “Sim, você está com fome. Eu vou lhe dar leite.” Mais tarde, quando a criança tiver desenvolvido o resíduo auditivo, poderá comunicar-se autonomamente. O professor deve comunicar-se sempre com ela, mesmo em lugares onde outras pessoas estejam conversando ou onde existam barulhos diversos.

Dessa forma, introduz-se a criança na comunicação, uma vez que ela pode ver e perceber a interação existente entre as pessoas. A luz deve iluminar bem o rosto de quem fala com ela, de modo a tornar visíveis os movimentos expressos no rosto de seu interlocutor.

As crianças que ouvem apenas um pouco devem utilizar essa pequena audição para desenvolver a linguagem oral. Nesse momento não deve haver interferência de barulhos à sua volta. Ouvir com atenção significa muito mais que simplesmente escutar. Significa associar significados aos sons. Normalmente, a capacidade auditiva da criança não pode ser modificada. Entretanto, pode-se desenvolver bons hábitos de utilizar seus resíduos auditivos.

A Língua Portuguesa oral deve ser desenvolvida o mais naturalmente possível, sempre de forma contextualizada e lúdica. Sugere-se que essa modalidade seja trabalhada em momentos separados daqueles utilizados para aquisição da Língua de Sinais.

Para desencadear o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa oral, o professor deve falar o tempo todo com a criança, como se faz com a criança ouvinte, em todas as situações da vida diária. Nunca se deve proibi-la de utilizar sinais. O professor deve compreendê-los e expressar a palavra correspondente em Língua Portuguesa.

O professor precisa ficar atento para que toda conversa, toda observação, toda pergunta brote como fruto de uma experiência vivenciada que deverá ser verbalizada, para que a criança compreenda a função comunicativa da linguagem e participe dela. O professor deve incentivá-la a utilizar a voz, dando um significado para os sons que a criança pode emitir. Com a criança surda isso não acontece de maneira natural, pela falta do estímulo auditivo, mas pode, em parte, ser superado com o uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e do trabalho de estimulação da linguagem oral desenvolvido pelas pessoas que com ela convivem.

Aos poucos, a criança deverá aprender a falar, quer dizer, aprender que, emitindo sons, algo modifica ao seu redor. É preciso prender a atenção da criança sobre a sonoridade das coisas, sobre a possibilidade de utilizar - como instrumento das brincadeiras primeiro, depois da comunicação e do conhecimento - as emissões orais próprias e as dos outros. A criança observará que, ao emitir um som, vai aparecer um objeto conhecido e/ou desejado. Se emitir um som, haverá uma reação no ambiente: o professor vira-se, sorri, chega perto, pega no colo, dá algo. O som da

voz da mãe, do professor que chama a criança pelo nome com aquela entonação própria, com o tempo pode ser reconhecido e adquirir um profundo significado. A criança, aos poucos, deve chegar a emitir diferentes sons para diferentes pedidos (por exemplo, “aaa” quando quer água, “ooo” quando quer a bola, “mamama” quando vê e quer a mãe).

O professor deverá dar ênfase à comunicação gestual natural, à língua de sinais e, ao mesmo tempo, introduzir a fala. Além da comunicação gestual espontânea, o uso de fotografias, de gravuras e de desenhos é de grande utilidade para explicar acontecimentos. Em particular, quando a rotina muda, quando vai acontecer algo de novo, é interessante avisar as crianças, e a conversa pode ser auxiliada com a apresentação de figuras ou até fazendo um rápido desenho no quadro. Alguns professores, para brincar com as crianças dessa idade, usam fichas padronizadas divididas por assuntos (animais, alimentos, esquema corporal, meios de comunicação, qualidades por oposição - gordo/magro, alto/baixo -, posição no espaço em cima/em baixo, em frente/atrás, etc.), que são ótimas para as crianças com surdez.

Esse estilo de relacionamento deveria tornar-se, aos poucos, comum a todos os que se relacionam com a criança com surdez. Mais do que uma informação teórica e informal inicial, será a maneira de interagir do professor especialmente encarregado de lidar com a criança surda que levará os outros a agir da mesma forma com naturalidade e alegria.

Para a aprendizagem da Língua Portuguesa oral é de fundamental importância que a criança faça uso do aparelho auditivo - Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI).

3.2.3 DEFICIÊNCIA FÍSICA E NEUROMOTORA

O documento *Salas de Recursos Multifuncionais. Espaço do Atendimento Educacional Especializado*, publicado pelo Ministério da Educação, afirma que:

> A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis,

> segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (BRASIL, 2006e).

Também temos a definição do Decreto Federal N• 5296/04, que regulamenta as leis 10.048 e 10.098/2000:

> Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

O termo neuromotor reporta-se às deficiências ocasionadas por lesões nos centros e vias nervosas que comandam os músculos. Pode ser causada por infecções ou por lesões ocorridas em qualquer fase da vida da pessoa ou por uma degeneração neuromuscular, cujas manifestações exteriores consistem em fraqueza muscular, paralisia ou falta de coordenação.

Dentre os principais quadros motores apresentados pela pessoa com algum tipo de deficiência física, torna-se difícil encontrar uma classificação que inclua todos os possíveis distúrbios motores. Sendo assim, elencamos os quadros neuromotores de maior incidência, que requerem um apoio mais intenso: Lesão cerebral (paralisia cerebral ou deficiência neuromotora); Lesão medular (paraplegia/tetraplegias); Deficiências neuromusculares - Miopatias (distrofias musculares).

Para fins de identificação de alunos com necessidades especiais, o material de apoio do MEC, *Saberes e práticas da Inclusão* (2006), apresenta as seguintes descrições para os casos de alunos com deficiência física e neuromotora:

1) **Distrofia Muscular Progressiva**: degeneração e debilitação gradual dos músculos. Sua causa pode estar na imperfeição do funcionamento do metabolismo, que resulta na falta de nutrição dos músculos, na disfunção das glândulas endócrinas ou na deficiência dos nervos periféricos. Afeta principalmente os meninos (sendo raro em meninas). Os órgãos comprometidos são especialmente os músculos do esqueleto e, às vezes, os músculos cardíacos. Os sintomas começam a ser percebidos por volta do segundo ano de idade, já que a criança apresenta uma tendência de andar sobre as pontas dos pés e de cair. Raramente ela consegue

correr. Mais ou menos aos três anos de idade, a criança deixa de apresentar as contrações no joelho, embora as de tornozelo demorem mais para desaparecer. Cerca da metade dessas crianças podem apresentar, também, alguma deficiência mental; quando não, apresentam ótimo desempenho em várias áreas. O objetivo de todo e qualquer acompanhamento da criança com distrofia muscular deve ser o de ajudá-la a viver o melhor possível agora.

2) **Esclerose Múltipla:** doença neurodegenerativa progressiva, caracterizada pela desmielinização e destruição do tecido nervoso. O desenvolvimento dessa patologia envolve, inicialmente, períodos de intensa fraqueza, fadiga, tontura, dificuldades com o controle urinário e distúrbios visuais. À medida que ela progride, sua manifestação passa a se dar através de três síndromes, que podem também se sobrepor: Síndrome espinhal, cujos sintomas mais comuns são: fraqueza, parestesias e ataxias; Síndrome cerebral - quando a pessoa vivencia essa síndrome, ela pode sofrer de hemiplegia, convulsões, distúrbios visuais, afasia e mesmo mudanças bruscas nas características de sua personalidade; Síndrome tronco-cerebelar - nesse caso, as manifestações mais comuns são problemas da fala, nistagmo e tremores musculares, quando de movimentos voluntários.

3) **Poliomielite:** também conhecida como paralisia infantil, é a mais conhecida das doenças neuromusculares. Doença infecciosa que pode ser causada por pelo menos três tipos diferentes de vírus. Em intensidades variáveis, pode provocar a atrofia e a degeneração das células nervosas afetadas, mudanças nas fibras nervosas periféricas, paralisia, atrofia de tecido muscular, de tendão e ósseo.

Ela geralmente começa quando a criança é ainda pequena, muitas vezes durante outra doença, como um resfriado forte ou febre ou, às vezes, uma diarréia. A paralisia pode afetar qualquer parte do corpo, mas mais comumente afeta as pernas. A paralisia não é progressiva, mas, caso não seja atendida com os tratamentos médicos e fisioterápicos adequados, pode resultar em deformidades e atrofias.

4) **Epilepsia:** é um distúrbio cerebral, caracterizado por disritmias eletroencefalográficas. Ela se manifesta por meio de diferentes tipos de crises, podendo ser classificada de acordo com a natureza da lesão. Está relacionada com o período de instalação e natureza da lesão cerebral. As principais formas de epilepsia incluem:

Pequeno mal: caracteriza-se por uma perda transitória da consciência, que dura um máximo de 60 segundos. Há perda de consciência, mas não cai. Apresenta o olhar fixo, derruba objetos, torna-se pálida, apresenta uma momentânea contração muscular, mais frequentemente quando a criança encontra-se sentada, sem se movimentar. Ao retornar ao seu estado de consciência, rapidamente continua o que estava a fazer (por exemplo: interrompe, por alguns segundos, a leitura que estava fazendo e então continua). Ao professor, recomenda-se verificar qual conteúdo a criança perdeu e qual conteúdo pôde apreender, já que, quando vítima de repetidas crises, a criança poderá ter seu processo de ensino-aprendizagem afetado pela ocorrência de sucessivos hiatos de consciência, não necessariamente percebidos pelo professor.

Grande mal: caracteriza-se por convulsões, com manifestações tônicas e crônicas. Pode-se perceber “avisos” sensoriais, os quais são denominados de aura. De maneira geral, a crise se caracteriza por uma grande contração da musculatura, acompanhada por abundante salivação e movimentos repetitivos da cabeça, dos braços e das pernas. Essa crise é geralmente seguida de um sono profundo, que pode durar de 5 a 30 minutos. Recomenda-se ao professor que, ao perceber uma crise, deite a criança no chão, imediatamente, com a cabeça apoiada em algo macio, retirando de junto dela objetos que possam machucá-la (mobílias, pontas agudas e outros). Não se deve jamais tentar introduzir objetos em sua boca (como lápis), pois a tração mandibular é muito forte e pode machucar tanto a criança como o professor. É interessante virá-la de lado, para evitar que se afogue com o excesso de salivação. Em todos os episódios, o encaminhamento ao médico é essencial para que as providências medicamentosas sejam tomadas.

Psicomotora: mais frequente em adultos, apresentando uma variedade de formas de manifestação. É o tipo menos conhecido de epilepsia.

Focal (Jacksoniana): essa forma é causada por lesões na área motora do cérebro e é caracterizada por uma contração muscular incontrolável de uma perna, um braço ou um lado do rosto. Em geral, não há perda de consciência e, às vezes, a crise pode se espalhar para ambos os lados.

5) **Paralisia Cerebral:** descreve um grupo de desordens do desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitações nas atividades. Estima-se que aproximadamente 2/3 das pessoas que têm paralisia cerebral apresentam deficiência mental; entretanto, frequentemente, o retardo mental é

produto dos problemas de comunicação ao invés de uma deficiência básica. A paralisia cerebral pode ser causada por fatores pré, peri e pós-natais. No período pré-natal, encontram-se os defeitos genéticos, anormalidades cromossômicas que podem produzir anormalidades estruturais no cérebro e no esqueleto; erros de metabolismo, infecções maternas (como rubéola, toxoplasmose ou sífilis), anóxia intrauterina (causada pelo estrangulamento pelo cordão umbilical ou por anemia da mãe, toxemia da gravidez) e intoxicações (incompatibilidade de RH, exposição à radiação tóxica). Na fase perinatal, encontram-se principalmente os traumatismos (uso incorreto de fórceps, parto rápido ou lento demais). Na fase pós-natal, são vários os fatores encontrados: anóxia cerebral, infecções (encefalite, meningite), intoxicações (medicamentosa, anestésica, de radiações), que podem resultar em dano cerebral.

Os tipos de paralisia cerebral já identificados estão assim classificados: 1) Espástica: aproximadamente 60% das paralisias cerebrais encontram-se nesse grupo. O maior dano se dá no córtex motor. Os músculos são facilmente irritáveis e contraem-se a partir da menor estimulação. A criança espástica apresenta rigidez muscular ou tensão muscular. 2) Atetóide: consiste em movimentos arritmados, concorrentes com movimentos voluntários, de forma que o resultado é a incoordenação global. Os movimentos são lentos e contorcidos, ou súbitos e rápidos, nos pés, braços, mãos ou músculos faciais. É como se os braços fizessem movimentos nervosos, os pés dessem pequenos saltos, ou apenas uma mão ou um dedo movessem sem intenção, dificultando pegar e manipular adequadamente os objetos. Quando afetados os músculos da fala, as crianças apresentam dificuldade em comunicar pensamentos e necessidades. Problemas de visão também podem encontrar-se associados ao quadro, dificultando a fixação visual para acompanhar os deslocamentos, bem como a dissociação dos movimentos olho-cabeça. Com a intensificação da fixação da visão, podem vir a se tornarem estrábicas. 3) Atáxica: nesse tipo de paralisia cerebral, a área cerebral afetada é o cerebelo. Suas principais características são: o desequilíbrio motor, a falta de coordenação e o nistagmo (rápido movimento dos olhos). As crianças com ataxia podem apresentar dificuldade para sentar-se ou ficar de pé, caindo com frequência e fazendo uso das mãos de maneira muito desajeitada. Geralmente, necessitam de suporte físico para permanecer sentadas, sem cair.

A paralisia cerebral também está classificada em três padrões típicos, dependendo do membro atingido (das partes do corpo atingidas): 1) Hemiplegia - braço e perna do mesmo lado. O braço é dobrado; mão espástica ou flácida, devido ao pouco uso. Já a perna atingida se apoia na ponta dos pés ou na lateral externa do pé. 2) Paraplegia - somente as duas pernas encontram-se afetadas, podendo haver ligeiro comprometimento de outras partes (diplégico). A parte superior do corpo geralmente não é afetada. A criança pode apresentar contraturas nos pés e nos tornozelos. 3) Tetraplegia - são afetados tanto os membros superiores como os inferiores. Ao caminhar, os braços, a cabeça e a boca podem sofrer contrações, os joelhos encostados um no outro, pernas e pés voltados para dentro. Muitas das crianças com tetraplegia têm uma lesão cerebral tão severa que dificilmente poderão vir a andar.

Por alguns meses após o nascimento, a criança afetada pela a paralisia cerebral pode não apresentar qualquer problema visível. Entretanto, a partir dos três meses de idade, a criança não consegue agarrar um objeto; aos três meses, não consegue se virar, e por volta dos sete meses não consegue sentar. O diagnóstico se torna mais fácil à medida que a criança cresce.

6) **Tumores do Sistema Nervoso Central:** há uma grande variedade de tumores que podem afetar o sistema nervoso central, podendo se localizar no cérebro ou na medula espinhal. Esses tumores podem ser benignos ou malignos. Mesmo os benignos, entretanto, podem levar a óbito se não diagnosticados, tratados e/ou removidos (seja por extirpação cirúrgica, seja por tratamento medicamentoso) a tempo.

As consequências da presença de um tumor no sistema nervoso central vão ser determinadas por sua localização. Se ele estiver localizado no cérebro, por exemplo, as manifestações dependerão da área em que ele se encontra e das funções que nela se realizam.

Se estiver localizado na medula, afetará, necessariamente, o funcionamento de membros inferiores e/ou superiores, dependendo da altura em que se encontra localizado (paraplegia e quadriplegia). Quistos e tumores ósseos também integram o grupo de causadores de deformidades. Um quisto ósseo típico é uma lesão de desenvolvimento lento, que destrói o osso, formando-se próximo a uma das extremidades do eixo de um osso longo. Os tumores podem ser benignos ou malignos.

7) Deficiências cardíacas: de causa congênita ou adquirida, é grande o número de pessoas (inclusive crianças) que apresentam deficiência no funcionamento dos vasos sanguíneos pulmonares que vão ao coração ou dele partem.

8) Leucemia: a principal característica é o acúmulo de células na medula óssea. A leucemia é uma doença maligna dos glóbulos brancos (leucócitos). Ao se acumularem na medula óssea, as células dão origem aos principais sintomas, prejudicando ou impedindo a produção de glóbulos vermelhos (causando anemia), glóbulos brancos (causando infecções) e plaquetas (causando hemorragias e manchas roxas pelo corpo). Conhecida popularmente como tutano, a medula é o local de formação das células sanguíneas, onde são encontradas as células-mãe e das quais se originam os elementos do sangue (glóbulos brancos, vermelhos e plaquetas). Os dois tipos de leucemia mais frequentes são: leucemia linfoide aguda (ou linfoblástica) e leucemia mieloide aguda. Seus sintomas podem aparecer sob a forma de fadiga, palidez e anemia, em consequência da redução de produção dos glóbulos vermelhos pela medula óssea. Outras manifestações clínicas são: dores de cabeça, náuseas e vômitos, visão dupla, desorientação, valores sanguíneos alterados com a contagem de plaquetas baixa e aumento do nível sanguíneo no ácido úrico. A suspeita é maior quando esse quadro vem acompanhado de palidez, febre e da presença de pequenas manchas avermelhadas.

ESCOLARIZAÇÃO

Na deficiência física, encontramos uma diversidade de tipos e graus de comprometimento que requerem um estudo sobre as necessidades específicas de cada pessoa. Para que o aluno com deficiência física possa ter acesso ao conhecimento escolar e interagir com o ambiente ao qual ele frequenta, faz-se necessário criar as condições adequadas à sua locomoção, à sua comunicação, ao seu conforto e à sua segurança. O objetivo é que o aluno tenha um atendimento especializado capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade.

Quanto à tecnologia assistiva, segundo Bersch (2006, p. 2), “deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência”.

Recursos de Tecnologia Assistiva:

1) Uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para atender as necessidades dos alunos com dificuldades de fala e de escrita.

2) Adequação dos materiais didático-pedagógicos às necessidades dos alunos, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas, entre outros.

3) Desenvolvimento de projetos em parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica. Não é uma categoria exclusivamente de responsabilidade dos professores especializados que atuam no AEE. No entanto, são os professores especializados, apoiados pelos diretores escolares, que levantam as necessidades de acessibilidade arquitetônica do prédio escolar. Ex: Modificações nos recursos físicos dos prédios escolares: colocação de pequenos degraus inclinados ou rampas; colocação de corrimões próximos a bebedouros, a assentos dos banheiros e à lousa; remoção de carteiras, de forma a possibilitar a passagem de cadeira de rodas ou facilitar a locomoção de alunos com muletas; modificação no mobiliário, de forma a promover maior conforto às crianças que usam tipoia, órteses e próteses; tapetes antiderrapantes nas áreas escorregadias; portas largas; cantos arredondados no mobiliário.

4) Adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros.

5) Uso de mobiliário adequado: os professores especializados devem solicitar adequações de mobiliário escolar à Secretaria de Educação, conforme especificações de especialistas na área: mesas, cadeiras, quadro, entre outros, bem como os recursos de auxílio à mobilidade: cadeiras de rodas, andadores, entre outros. Entre as estratégias para adequações do mobiliário estão: forrar a carteira com papel, prendendo-o com fita adesiva, de forma a facilitar a escrita para as crianças que apresentem dificuldades de coordenação motora, espasticidade; colocar canaletas de madeira ou de PVC cortado ao meio em toda a volta da carteira, para evitar que os lápis caiam ao chão; providenciar suportes para livros; providenciar um vira-páginas mecânico; providenciar assentos giratórios nas carteiras, para facilitar o movimento de levantar e de sentar; providenciar descanso para os pés; providenciar extensões adicionais com dobradiças em carteiras, para crianças que têm pouco equilíbrio ao permanecer sentadas; aumentar o calibre do

lápis, enrolando-o com fita crepe, cadarço ou ainda espuma, a fim de facilitar a preensão; providenciar equipamentos como cadeiras ajustáveis, mesas que podem ser erguidas, estabilizadores, mesas talhadas, enfim, mobília que atenda problemas específicos de levantar e de sentar; providenciar ajudas técnicas conforme as necessidades do aluno.

6) Há casos que apresentam somente deficiência física e não apresentam deficiência intelectual, podendo aprender por meio dos mesmos métodos empregados com crianças não deficientes. Portanto, métodos especiais de ensino só são necessários para as crianças cujas deficiências físicas sejam complicadas por dificuldades de aprendizagem resultantes de lesões neurológicas.

3.2.4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A definição formal de deficiência intelectual passou por várias modificações no decorrer da história, à medida que novos conhecimentos foram sendo produzidos pelas ciências e que também foram fortalecendo as ideias relativas aos direitos humanos das minorias, o que implicou na clarificação de fatores sociais que determinam uma maior ou menor funcionalidade da pessoa. É importante conhecer as ideias que norteiam a concepção acerca da deficiência intelectual, em cada período histórico, para que possamos compreender melhor o lugar da criança com deficiência intelectual na sociedade contemporânea.

Segundo PESSOTI (1984) e ARANHA (1991;1995), durante a antiguidade, as crianças deficientes eram abandonadas ao relento. Em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Com a influência da doutrina cristã, os deficientes começaram a ser vistos como possuidores de uma alma, sendo considerados, portanto, filhos de Deus. Dessa forma, não eram mais abandonados, mas acolhidos por instituições de caridade. Outras práticas também eram usadas, como punições, torturas e diversos tipos de maus-tratos no lidar com essas pessoas (ARANHA, 1995).

No final do século XV, a revolução burguesa trouxe uma mudança na concepção de homem e de sociedade, o que proporcionou também uma mudança na concepção de deficiência. Esta passou a ter uma conotação mais direta com o

sistema econômico que se propunha, sendo considerada atributo dos indivíduos não produtivos economicamente. Nos séculos XVII e XVIII, ampliaram-se as concepções a respeito da deficiência em todas as áreas do conhecimento, favorecendo diferentes atitudes frente ao problema, isto é, da institucionalização ao ensino especial. Mas, foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública frente às necessidades do deficiente. No século XX, as manifestações de deficiência foram classificadas em três grandes grupos: deficiência física, deficiência sensorial e deficiência intelectual. Em cada um deles, existem especificidades que são definidas por um conjunto de fatores interligados, tais como a estrutura da própria deficiência, a constituição orgânica e subjetiva da pessoa, assim como suas vivências e condições socioambientais. Comparada às deficiências motoras, sensoriais e de comunicação, a deficiência intelectual encontra-se em situação peculiar, tanto devido à invisibilidade inerente ao indivíduo não sindrômico como pelas representações sociais dominantes que, ao passo que atribuem à pessoa com deficiência intelectual uma cognição infantil, contribuem para lhes excluir do direito a uma vida adulta autônoma e cidadã.

Vigotski define a deficiência intelectual como uma das manifestações possíveis no processo de desenvolvimento humano, com diferenças não apenas quantitativas, mas qualitativas em relação ao desenvolvimento considerado típico. Desse modo, a deficiência passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectivo, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano.

Ao defender uma concepção de deficiência intelectual fundamentada na noção de desenvolvimento humano, mediada pelos processos históricos e vivências socioculturais, Vigotski rompe com as visões fatalistas baseadas na predeterminação do fenômeno, seja por causas sobrenaturais, orgânicas ou ambientais, e conduz a uma guinada na visão a respeito desses indivíduos, a partir da qual se passa a apostar nas possibilidades e nas potencialidades preservadas e não nas limitações e nas impossibilidades.

Portanto, para que se compreendam os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência, cabe não apenas conhecer características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos, mas conhecer a pessoa, ou seja, investigar o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, como a sua subjetividade se

organiza em face dessa deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis.

Podemos dividir as características apresentadas por crianças com deficiência intelectual em quatro grandes áreas:

1) **Área motora**: geralmente as crianças com deficiência intelectual não apresentam diferenças em relação aos colegas da mesma idade sem necessidades educativas especiais, podendo por vezes ter alterações na motricidade fina. Em casos com problemáticas mais severas, as incapacidades motoras são mais acentuadas. Há falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, de coordenação e dificuldades na manipulação dos objetos. Comparativamente às crianças não deficientes, as crianças com deficiência intelectual podem começar a andar um pouco mais tarde. Geralmente são de estaturas mais baixas e mais suscetíveis a doenças. Também apresentam uma maior incidência de problemas neurológicos, de visão e de audição.

2) **Área cognitiva**: as crianças com deficiência intelectual apresentam dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos e em concentrar a atenção. No que diz respeito à memória, tendem a esquecer mais depressa que os seus colegas não deficientes. Demonstram dificuldades na resolução de problemas e em generalizar a informação apreendida para situações novas. Conseguem, no entanto, generalizar situações específicas utilizando um conjunto de regras. Podem atingir os mesmos objetivos escolares que os seus colegas até certo ponto, mas de uma forma mais lenta.

3) **Área da comunicação**: apesar de podermos nos comunicar de muitas e variadas formas, é por meio da linguagem falada e escrita que geralmente o fazemos. Para além da sua função social e comunicativa, a linguagem é muito importante como instrumento do pensamento a serviço da resolução de problemas cognitivos, na planificação e regulação da conduta. É através da linguagem que nos apropriamos da cultura e interagimos com os outros. Nesse setor, as crianças com deficiência intelectual apresentam, muitas vezes, dificuldades, quer ao nível da fala e sua compreensão, quer no ajustamento social. Sabendo-se que os estímulos ambientais são fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo, isso pode ser, se não a causa, um fator a considerar como grande influência no desempenho das crianças com deficiência intelectual.

4) **Área socioeducacional**: por demonstrarem dificuldades na generalização para novas situações e na aquisição de comportamentos anteriormente experimentados, crianças com deficiência intelectual podem apresentar comprometimentos nas interações sociais. Assim, o desenvolvimento desta área é muito importante para uma real e efetiva inserção social e escolar. A diferença entre a idade mental e cronológica provoca uma diminuição das capacidades para interagir socialmente, o que é agravado pelo fato de, muitas vezes, essas crianças serem vistas apenas de acordo com a sua idade mental e não em relação à sua idade cronológica, sendo colocadas fora dos grupos da sua faixa etária. No entanto, é pela interação com os seus colegas da mesma idade, participando nas mesmas atividades, que aprendem os comportamentos, valores e atitudes sociais de seu grupo.

ESCOLARIZAÇÃO

Recordando a história a respeito da deficiência intelectual, observamos que ela tem sido entendida, para efeitos educacionais, como aquela deficiência em que o desenvolvimento dos indivíduos que a apresentam é mais lento e mais comprometido do que os que não a manifestam. Não podemos negar a existência de dificuldades individuais geradas por limitações de ordem neurológica e intelectual, inerentes ao próprio indivíduo, que exigem mediações especiais para sua constituição enquanto aprendizes. Essa limitação afeta de maneira acentuada a sua capacidade para resolver problemas frente às exigências a que são submetidos no seu dia a dia. À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.

Quando falamos em inclusão de alunos com deficiência intelectual, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que eles se integrem educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Portanto a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas visando à flexibilização do currículo, para que o mesmo possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender a necessidade especial de cada criança.

Ao tratarmos de adaptações curriculares para atender os alunos com deficiência intelectual, essas adaptações deverão ser baseadas no próprio conteúdo que será ministrado para a turma como um todo.

No texto “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, de 1931, Vigotski comenta a tendência de aproximação da escola especial para a escola comum:

> Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais (VIGOTSKI, 1998, p. 149).

Vigotski postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. Nessa perspectiva, não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento. "Os signos passam a ser compartilhado pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social" (OLIVEIRA, 2000, p. 36). Compete ao professor conhecer essa questão, para adequar posturas e métodos a um modelo que coincida com práticas educativas atualizadas. Nesse sentido, a escolarização e a superação das dificuldades se dão quando o professor ajuda as crianças com deficiência intelectual a compreenderem os conceitos científicos e abstratos, por meio de um planejamento educacional sistemático e intencional.

Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de apropriação do conhecimento: "o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social" (VYGOTSKY, 1984, p. 145). Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, em que a interação é um processo essencial.

Desse modo, crianças com necessidades educativas especiais necessitam de ações mediadas, dos agentes mediadores, da postura de mediação do professor, sempre em interação com crianças sem necessidades educativas especiais. Na

medida em que esse processo se consolida, alunos sem necessidades educativas especiais tornam-se também mediadores para seus colegas com necessidades educativas especiais e a educação se reconfigura. Trata-se de novos tempos, que exigem outras posturas, nas quais a interação social é imprescindível. Mas essa proposta pressupõe uma dinâmica de aceitação de diferenças em uma postura ética solidária (SKLIAR, 2003).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, apresentado por Vigotski, traz uma visão prospectiva de desenvolvimento e ressalta a importância do papel mediador do educador e do próprio grupo naquilo que o aluno pode vir a aprender e no que pode vir a ser. Segundo seu pensamento, o processo de aprendizagem se constitui no social e é mediado pelo encontro entre diferentes sujeitos, na pluralidade característica das relações humanas. Vigotski compreende a aprendizagem humana como um processo no qual o homem constrói conhecimento no compartilhar da vida intelectual daqueles que o rodeiam, interagindo socialmente e aprendendo com os outros. Vigotski (1998, p. 75) afirma que “todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica)”.

O processo de desenvolvimento das funções superiores depende da incorporação e internalização de padrões e formas de relação experienciadas com os outros. Para Vigotski, a aprendizagem ocorre quando a criança, de acordo com seu grau de desenvolvimento prévio, interage com o outro incorporando os signos, símbolos e novos padrões apresentados por esse outro com quem interage.

A partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, podemos compreender a importância do outro no processo de aprendizagem. Segundo Vigotski, é preciso avaliar tanto aquilo que a criança consegue realizar sozinha quanto o que faz com a ajuda do outro para estabelecermos o nível evolutivo e de desenvolvimento dela. Esse outro que interage no processo de aprendizagem tem o papel de mediador e atua como agente de seu desenvolvimento.

É de grande importância colocar essas questões em destaque quando tratamos da constituição da subjetividade da pessoa com deficiência, uma vez que o fato de ser visto e categorizado como pessoa com deficiência é uma condição que, em si, já preestabelece e define um determinado lugar social para esse sujeito. Quando este, por sua vez, vê a si mesmo como alguém que se desvia da norma,

reconhecendo-se e apropriando-se dessa condição que lhe é dada por um outro, de ser deficiente, isso influenciará em todos os aspectos de sua vida social, na forma como vivenciará suas experiências subjetivas e de inserção social.

A mediação do educador é essencial para que o aluno com deficiência intelectual possa enfrentar e superar o estigma da deficiência, construindo uma autoimagem positiva. Ao se recusar a aceitar a imagem de si próprio, construída a partir de um olhar estigmatizante e preconceituoso, o sujeito abre outras perspectivas de visão, de construção do diálogo e de interação social, que contribuem para a superação do estigma da deficiência e para o efetivo reconhecimento social e pessoal de suas potencialidades e de seu valor. É na relação com o outro que o olhar sobre si mesmo pode ser revisto e transformado, e a mediação do educador, da comunidade escolar e da família são referenciais básicos para esse processo.

Portanto, a mediação pedagógica para o aluno com deficiência intelectual deve priorizar a investigação, o planejamento e a implementação das medidas de apoio que o educando necessita. Para isso, a escola deve avaliar as reais limitações no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. O perfil do apoio que deve ser oferecido ao educando com deficiência intelectual varia de tipo, intensidade e depende da avaliação das habilidades adaptativas de cada indivíduo. Os resultados educacionais a serem obtidos dependem de como o ambiente escolar favorece o acesso ao currículo e o organiza e o adapta de modo a ser desenvolvido pelo aluno. O sucesso escolar do aluno com deficiência intelectual, portanto, depende de suas condições pessoais e das condições escolares, ou seja, da interação aluno e ambiente.

Oferecer suportes qualitativos e ainda situações de ensino e aprendizagem que proporcionem interações eficazes constitui estratégias importantes para a superação das barreiras impostas pela deficiência intelectual no que diz respeito à apropriação do conhecimento. Em sala de aula, esses alunos experienciam dificuldades em centralizar a atenção sobre os elementos essenciais que permitiriam orientar o procedimento de realização das tarefas propostas pelo professor. Trata-se de um problema de atenção seletiva. Normalmente eles têm dificuldade em compreender o que é esperado deles e, consequentemente, apresentam dificuldades para se orientarem e planejarem eficazmente a realização da tarefa. Em

situação de aprendizagem, esses alunos utilizam, de maneira pouco eficiente, estratégias cognitivas de repetição interna ou de agrupamento de informação que permitiriam reter as informações úteis à resolução do problema. Eles facilmente esquecem elementos importantes para a realização eficiente da tarefa. O planejamento e a autorregulação durante a situação de resolução de problemas se constituem nos aspectos que os alunos com deficiência intelectual apresentam maiores dificuldades. Eles experimentam dificuldade em refletir sobre o resultado da própria ação e sobre a transformação das estratégias relacionadas a essa ação, ou seja, são os aspectos metacognitivos implicados na realização das tarefas que se revelam pouco eficientes nesses alunos. Eles tendem a repetir a mesma estratégia mesmo quando elas se mostram ineficazes. A transferência das aprendizagens para novos contextos constitui outra dificuldade pela qual passa o aluno com deficiência intelectual. Frequentemente, esse aluno não consegue aplicar espontaneamente um conhecimento ou um conhecimento adquirido em outro contexto, mesmo quando existe pouca diferença entre esses dois contextos. Essa dificuldade de transferência se constitui, sem dúvida, em um grande desafio para o professor.

3.2.5 DEFICIÊNCIA VISUAL E BAIXA VISÃO

Em Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual, proposto pelo MEC, encontram-se as seguintes definições:

> Cegueira: é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (BRASIL, 2007).

Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a consequente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos. Se a falta da visão afetar apenas um dos

olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão.

> Baixa Visão: A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura. É o que se verifica, por exemplo, no albinismo, falta de pigmentação congênita que afeta os olhos e limita a capacidade visual (BRASIL, 2007).

Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial. Trata-se de uma situação angustiante para o indivíduo e para quem lida com ele tamanha a complexidade dos fatores e contingências que influenciam nessa condição sensorial.

A baixa visão traduz-se em uma redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia.

A aprendizagem visual depende não apenas do olho, mas também da capacidade do cérebro de realizar as suas funções, de capturar, codificar, selecionar e organizar imagens fotografadas pelos olhos. Essas imagens são associadas com outras mensagens sensoriais e armazenadas na memória para serem lembradas mais tarde.

Para que ocorra o desenvolvimento da eficiência visual, duas condições precisam estar presentes: 1) O amadurecimento ou desenvolvimento dos fatores anatômicos e fisiológicos do olho, via óticas e córtex cerebral; 2) O uso dessas funções, o exercício de ver.

ESCOLARIZAÇÃO

De acordo com o MEC/SEESP (2007), na escola, os professores costumam confundir ou interpretar erroneamente algumas atitudes e condutas de alunos com

baixa visão que oscilam entre o ver e o não ver. Esses alunos manifestam algumas dificuldades de percepção em determinadas circunstâncias, tais como: objetos situados em ambientes mal iluminados, ambiente muito claro ou ensolarado, objetos ou materiais que não proporcionam contraste, objetos e seres em movimento, visão de profundidade, percepção de formas complexas, representação de objetos tridimensionais e tipos impressos ou figuras não condizentes com o potencial da visão.

O trabalho com alunos com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais. Para isso, é necessário conhecer e identificar, por meio da observação contínua, alguns sinais ou sintomas físicos característicos e condutas frequentes, tais como: tentar remover manchas, esfregar excessivamente os olhos, franzir a testa, fechar e cobrir um dos olhos, balançar a cabeça ou movê-la para frente ao olhar para um objeto próximo ou distante, levantar para ler o que está escrito no quadro negro, em cartazes ou mapas, copiar do quadro negro faltando letras, tendência de trocar palavras e mesclar sílabas, dificuldade na leitura ou em outro trabalho que exija o uso concentrado dos olhos, piscar mais que o habitual, chorar com frequência ou irritar se com a execução de tarefas, tropeçar ou cambalear diante de pequenos objetos, aproximar livros ou objetos miúdos para bem perto dos olhos, desconforto ou intolerância à claridade. Esses alunos costumam trocar a posição do livro e perder a sequência das linhas em uma página ou mesclar letras semelhantes. Eles demonstram falta de interesse ou dificuldade em participar de jogos que exijam visão de distância.

Para que o aluno com baixa visão desenvolva a capacidade de enxergar, o professor deve despertar o seu interesse em utilizar a visão potencial, desenvolver a eficiência visual, estabelecer o conceito de permanência do objeto e facilitar a exploração dirigida e organizada.

As atividades realizadas devem proporcionar prazer e motivação, o que leva à intencionalidade e esta desenvolve a iniciativa e a autonomia, que são os objetivos primordiais da estimulação visual.

A baixa visão pode ocasionar conflitos emocionais, psicológicos e sociais, que influenciam o desempenho visual, a conduta do aluno e refletem na aprendizagem. Um ambiente de calma, encorajamento e confiança contribuirá positivamente para a eficiência na melhor utilização da visão potencial que deve ser

explorada e estimulada no ambiente educacional, pois o desempenho visual está relacionado com a aprendizagem. É recomendável, portanto, provocar a conduta de utilizar a visão para executar todo tipo de tarefas, pois a visão não se gasta com o uso. Além disso, o professor deve proporcionar condições ao aluno para uma boa higiene ocular de acordo com recomendações médicas.

Conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, a avaliação funcional da visão, o contexto familiar e social, bem como as alternativas e os recursos disponíveis, facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico.

Para que o aprendizado seja completo e significativo, é importante possibilitar a coleta de informação por meio dos sentidos remanescentes. A audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou portas de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro. Lembramos que se torna necessário criar um ambiente que privilegia a convivência e a interação com diversos meios de acesso à leitura, à escrita e aos conteúdos escolares em geral.

A linguagem amplia o desenvolvimento cognitivo porque favorece o relacionamento e proporciona os meios de controle do que está fora de alcance pela falta da visão. Trata-se de uma atividade complexa que engloba a comunicação e as representações, sendo um valioso instrumento de interação com o meio físico e social. O aprimoramento e a aplicação das linguagens oral e escrita manifestam-se nas habilidades de falar e ouvir, ler e escrever. É tarefa do educador observar como os alunos se relacionam com os seus colegas e com os adultos e verificar a qualidade da experiência comunicativa nas diversas situações de aprendizagem.

Em relação à escolarização das crianças cegas, é importante destacar que elas operam com dois tipos de conceitos: 1) Aqueles que têm significado real para elas a partir de suas experiências; 2) Aqueles que fazem referência a situações visuais, que embora sejam importantes meios de comunicação, podem não ser adequadamente compreendidos ou decodificados e ficam desprovidos de sentido. Nesse caso, essas crianças podem utilizar palavras ou expressões descontextualizadas, sem nexo ou significado real, por não se basearem em experiências diretas e concretas. Esse fenômeno é denominado verbalismo e sua preponderância pode ter efeitos negativos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. Algumas crianças cegas congênitas podem manifestar maneirismos, ecolalia e comportamentos estereotipados. Isso porque a falta da

visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção. A falta de conhecimento, de estímulos, de condições e de recursos adequados pode reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação. A escassez de informação restringe o conhecimento em relação ao ambiente. Por isso, é necessário incentivar o comportamento exploratório, a observação e a experimentação para que esses alunos possam ter uma percepção global necessária ao processo de análise e síntese.

Espaço físico e mobiliário: a configuração do espaço físico não é percebida de forma imediata por alunos cegos, tal como ocorre com os que enxergam. Por isso, é necessário possibilitar o conhecimento e o reconhecimento do espaço físico e da disposição do mobiliário. A coleta de informações se dará de forma processual e analítica por meio da exploração do espaço concreto da sala de aula e do trajeto rotineiro dos alunos: entrada da escola, pátio, cantina, banheiros, biblioteca, secretaria, sala dos professores e da diretoria, escadas, obstáculos. As portas devem ficar completamente abertas ou fechadas para evitar imprevistos desagradáveis ou acidentes. O mobiliário deve ser estável e qualquer alteração deve ser avisada. Convém reservar um espaço na sala de aula com mobiliário adequado para a disposição dos instrumentos utilizados por esses alunos, que devem incumbir-se da ordem e da organização do material para assimilar pontos de referência úteis para eles.

Comunicação e relacionamento: a falta da visão desperta curiosidade, interesse, inquietações e não raro provoca grande impacto no ambiente escolar. Costuma ser abordada de forma pouco natural e pouco espontânea porque os professores não sabem como proceder em relação aos alunos cegos. Eles manifestam dificuldade de aproximação e de comunicação, não sabem o que fazer e como fazer. Nesse caso, torna-se necessário quebrar o tabu, dissipar os fantasmas, explicitar o conflito e dialogar com a situação. Somente assim será possível assimilar novas atitudes, procedimentos e posturas. Os educadores devem estabelecer um relacionamento aberto e cordial com a família dos alunos para conhecer melhor suas necessidades, hábitos e comportamentos. Devem conversar naturalmente e esclarecer dúvidas ou responder perguntas dos colegas na sala de aula. Todos precisam criar o hábito de evitar a comunicação gestual e visual na interação com esses alunos. São recomendáveis, também, evitar a fragilização ou a superproteção e combater atitudes discriminatórias.

Sistema Braille: criado por Louis Braille, em 1825, na França, o sistema Braille é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela Braille. A escrita Braille é realizada por meio de uma reglete e punção ou de uma máquina de escrever Braille.

A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas Braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pera ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela Braille. O movimento de perfuração deve ser realizado da direita para a esquerda para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada. Já a leitura é realizada da esquerda para a direita. Esse processo de escrita tem a desvantagem de ser lento devido à perfuração de cada ponto, exige boa coordenação motora e dificulta a correção de erros. A máquina de escrever tem seis teclas básicas correspondentes aos pontos da cela Braille. O toque simultâneo de uma combinação de teclas produz os pontos que correspondem aos sinais e símbolo desejados. É um mecanismo de escrita mais rápido, prático e eficiente.

A escrita em relevo e a leitura tátil baseiam-se em componentes específicos no que diz respeito ao movimento das mãos, mudança de linha, adequação da postura e manuseio do papel. Esse processo requer o desenvolvimento de habilidades do tato que envolvem conceitos espaciais e numéricos, sensibilidade, destreza motora, coordenação bimanual, discriminação, dentre outros aspectos. Por isso, o aprendizado do sistema Braille deve ser realizado em condições adequadas, de forma simultânea e complementar ao processo de alfabetização dos alunos cegos.

O domínio do alfabeto Braille e de noções básicas do sistema por parte dos educadores é bastante recomendável e pode ser alcançado de forma simples e rápida, uma vez que a leitura será visual. Os profissionais da escola podem aprender individualmente ou em grupo, por meio de cursos, oficinas ou alternativas disponíveis. Uma delas é o Braille Virtual, um curso on-line, criado e desenvolvido por uma equipe de profissionais da Universidade de São Paulo (USP), com o

objetivo de possibilitar o aprendizado do sistema Braille de forma simples, gratuita e lúdica.

Os meios informáticos ampliam significativamente as possibilidades de produção e impressão Braille. Existem diferentes tipos de impressoras com capacidade de produção de pequeno, médio e grande porte que representam um ganho qualitativo e quantitativo no que se refere à produção Braille em termos de velocidade, eficiência, desempenho e sofisticação.

Atividades: algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente. É o caso, por exemplo, da exibição de filmes ou de documentários, excursões e exposições.

A apresentação de vídeo requer a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea, se não houver dublagem, para que as lacunas sejam preenchidas com dados da realidade e não apenas com a imaginação. É recomendável apresentar um resumo ou contextualizar a atividade programada para esses alunos.

Os esquemas, símbolos e diagramas presentes nas diversas disciplinas devem ser descritos oralmente. Os desenhos, os gráficos e as ilustrações devem ser adaptados e representados em relevo.

As atividades de Educação Física podem ser adaptadas com o uso de barras, cordas, bolas com guiso etc. O aluno deve ficar próximo do professor, que recorrerá a ele para demonstrar os exercícios ao mesmo tempo em que ele aprende.

Outras atividades que envolvem expressão corporal, dramatização, arte, música podem ser desenvolvidas com pouca ou nenhuma adaptação. Em resumo, os alunos cegos podem e devem participar de praticamente todas as atividades com diferentes níveis e modalidades de adaptação que envolva criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes.

Avaliação: alguns procedimentos e instrumentos de avaliação baseados em referências visuais devem ser alterados ou adaptados por meio de representações e relevo. É o caso, por exemplo, de desenhos, gráficos, diagramas, gravuras, uso de microscópios. Em algumas circunstâncias, é recomendável valer-se de exercícios orais. A adaptação e produção de material, a transcrição de provas, de exercícios e de textos em geral para o sistema Braille pode ser realizada em salas multimeios,

núcleos, serviços ou centros de apoio pedagógico. Se não houver ninguém na escola que domine o sistema Braille, será igualmente necessário fazer a conversão da escrita Braille para a escrita em tinta.

Convém observar a necessidade de estender o tempo da avaliação, considerando-se as peculiaridades já mencionadas em relação à percepção não visual. Os alunos podem realizar trabalhos e tarefas escolares utilizando a máquina de escrever em Braille ou o computador, sempre que possível.

Recursos didáticos: a confecção de recursos didáticos para alunos cegos deve se basear em alguns critérios muito importantes para a eficiência de sua utilização. Entre eles, destacamos a fidelidade da representação que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original. Além disso, deve ser atraente para a visão e agradável ao tato. A adequação é outro critério a ser respeitado, considerando-se a pertinência em relação ao conteúdo e à faixa etária.

As dimensões e o tamanho devem ser observados. Objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apresentação da totalidade dificultando a percepção global. A estimulação visual baseia-se na escolha adequada do material, que deve ter cores fortes ou contrastes que melhor se adaptem à limitação visual de cada aluno e significado tátil.

O relevo deve ser facilmente percebido pelo tato e, sempre que possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes do todo. Contrastes do tipo liso/áspero e fino/espesso permitem distinções adequadas. O material não deve provocar rejeição ao manuseio e ser resistente para que não se estrague com facilidade e resista à exploração tátil e ao manuseio constante. Deve ser simples e de manuseio fácil, proporcionando uma prática utilização, e não deve oferecer perigo para os alunos.

Modelos e maquetes: nem tudo que é visto pelos olhos está ao alcance das mãos devido ao tamanho original dos objetos, à distância, à localização e à impossibilidade de tocar. Como superar essa dificuldade entre os alunos cegos e com baixa visão que têm um contato limitado com o ambiente? A utilização de maquetes e de modelos é uma boa maneira de trabalhar as noções e os conceitos relacionados aos acidentes geográficos, ao sistema planetário e aos fenômenos da natureza.

Os modelos devem ser criteriosamente escolhidos e demonstrados com explicações objetivas. Os objetos muito pequenos devem ser ampliados para que os detalhes sejam percebidos. Objetos muito grandes e intocáveis devem ser convertidos em modelos miniaturizados - por exemplo, as nuvens, as estrelas, o sol, a lua, os planetas, entre outros.

Mapas: os mapas políticos, hidrográficos e outros podem ser representados em relevo, utilizando-se de cartolina, linha, barbante, cola, e outros materiais de diferentes texturas. A riqueza de detalhes em um mapa pode dificultar a percepção de aspectos significativos.

Sorobã: instrumento utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas; espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas.

Livro didático adaptado: os livros didáticos são ilustrados com desenhos, gráficos, cores, diagramas, fotos e outros recursos inacessíveis para os alunos com limitação visual. A transcrição de um texto ou de um livro para o sistema Braille tem características específicas em relação ao tamanho, à paginação, à representação gráfica, aos mapas e às ilustrações, devendo ser fiel ao conteúdo e respeitar normas e critérios estabelecidos pela Comissão Brasileira do Braille.

A adaptação parcial ou integral desses livros é complexa e pode ser realizada nos Centros de Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais (CAPs) ou em serviços similares, enquanto a produção em grande escala fica sob a responsabilidade das instituições especializadas em parceria com o Ministério da Educação.

Livro acessível: o livro acessível visa contemplar todos os leitores. Para isso, deve ser concebido como um produto referenciado no modelo do desenho universal. Isso significa que deve ser concebido a partir de uma matriz que possibilite a produção de livros em formato digital, em áudio, em Braille e com fontes ampliadas.

Recursos tecnológicos: os meios informáticos facilitam as atividades de educadores e educandos porque possibilitam a comunicação, a pesquisa e o acesso ao conhecimento. Existem programas leitores de tela com síntese de voz, concebidos para usuários cegos, que possibilitam a navegação na internet, o uso do correio eletrônico, o processamento de textos, de planilhas e uma infinidade de

aplicativos operados por meio de comandos de teclado que dispensam o uso do mouse. Entre os programas mais conhecidos e difundidos no Brasil, destacamos:

DOSVOX: sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios, além de agenda, chat e jogos interativos. Pode ser obtido gratuitamente por meio de *download* a partir do site do projeto DOSVOX[2].

VIRTUAL VISION: é um software brasileiro desenvolvido pela Micropower, concebido para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente Windows. É distribuído gratuitamente para usuários cegos.

JAWS: software desenvolvido nos Estados Unidos e mundialmente conhecido como o leitor de tela mais completo e avançado. Possui uma ampla gama de recursos e ferramentas com tradução para diversos idiomas, inclusive para o português. No Brasil, não há alternativa de subvenção ou distribuição gratuita do JAWS.

Existem, ainda, outras ferramentas que possibilitam a produção de livros em formato digital, em áudio e em Braille. É o caso, por exemplo, de scanner, de programas de reconhecimento óptico de caracteres para a digitalização de textos e de programas que permitem converter o texto digitalizado em arquivo de áudio. Além disso, há programas magnificadores de tela, geralmente conjugados com síntese de voz, desenvolvidos para quem tem baixa visão. É necessário que essas ferramentas estejam disponíveis no âmbito do sistema escolar, nos serviços e centros de apoio que visam promover a inclusão escolar e social. Os laboratórios de informática, os telecentros e os programas de inclusão digital devem contar com meios informáticos acessíveis para pessoas cegas e com baixa visão, porque o uso de computadores e de outros recursos tecnológicos são tão fundamentais para elas quanto os olhos são para quem enxerga.

[2] http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox.

3.2.6 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

A deficiência múltipla é a ocorrência de duas ou mais deficiências simultaneamente. Essas deficiências podem ser de origem intelectual, física, neurológica, sensorial ou emocional. Os casos podem variar de nível leve a severo, porém comumente atrasam o desenvolvimento global da criança, dificultando sua aprendizagem e sua autonomia. De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), o que define deficiência múltipla é o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, de interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais de cada aluno.

A deficiência múltipla pode ser agrupada pelas seguintes condições: 1) Física e psíquica, quando associa a deficiência física à deficiência intelectual ou aos transtornos mentais; 2) Sensorial e psíquica: deficiência auditiva ou visual associada à deficiência intelectual ou aos transtornos mentais; 3) Sensorial e física: deficiência auditiva ou visual associada à deficiência física; 4) Física, psíquica e sensorial: onde se associam as deficiências físicas com a deficiência intelectual e umas das deficiências sensoriais; 5) Deficiência múltipla sensorial: associação da deficiência auditiva e visual.

O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial define que a pessoa com Deficiência Múltipla Sensorial - Visual (MDVI - denominação internacional) é aquela que tem a Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira) associada a uma ou mais deficiências (intelectual, física/motora) ou a Distúrbios Globais do Desenvolvimento e Comunicação e que necessita de programas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades funcionais visando ao máximo de independência e a uma comunicação eficiente.

> Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus. Levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e ao meio ambiente, ter acesso às informações, ter uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (MAYA et al., 2010).

Segundo Maia (2004), a classificação pode ocorrer quanto ao período de surgimento:

Surdocegueira pré-linguística: é a criança que nasce surdocega e ou adquire a surdocegueira na mais tenra idade, antes da aquisição de uma língua (Português ou Libras). Também conhecida como surdocegueira congênita, ou seja, a perda de visão e audição ocorre durante a gestação. O exemplo mais frequente desse tipo de população são as pessoas que têm sequelas da rubéola congênita.

Surdocegueira pós-linguística: é a criança, o jovem ou o adulto que adquire a surdocegueira após a aquisição de uma língua (Português ou Libras). Nessa classificação, temos:

• Surdos congênitos com cegueira adquirida: fazem parte deste grupo pessoas que nascem surdas que adquirem posteriormente a deficiência visual. Neste grupo incluem-se as pessoas com Síndrome de Usher.

• Cegos congênitos com surdez adquirida: a deficiência visual ocorre durante a gestação e posteriormente ocorre a perda auditiva.

• Surdocegueira adquirida: pessoas que adquiriram a perda da visão e auditiva após a aquisição de uma língua.

No material de apoio do MEC *Saberes e práticas da inclusão*: Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial (2006) encontra-se a seguinte descrição:

> A criança surdocega é portadora de características únicas, que resultam do efeito combinado das deficiências auditiva e visual. As características clínicas que definem a criança, do ponto de vista oftalmológico e audiológico, são insuficientes para prever o quanto poderá se desenvolver quando imersa num ambiente que proporcione uma estimulação adequada às suas necessidades (CADER & COSTA, 2001 apud BRASIL, 2006f).

A característica da interação da criança com deficiência primária no ambiente, frequentemente marcada pela carência de estímulos, pode desencadear um desenvolvimento atípico, compatível com os limites impostos pela combinação das deficiências auditiva e visual.

Assim, enquanto o surdo utiliza o campo visual-espacial como principal via de acesso às informações e ao estabelecimento de interações com o meio, o cego utiliza o campo auditivo-temporal (CADER, 1997). Já o surdocego necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescentes e/ou os resíduos auditivos e visuais para o estabelecimento de trocas significativas e necessárias à sua participação efetiva no ambiente.

A falta de audição faz com que a criança surdocega não possa responder usando a fala ou o movimento do corpo (ex: voltar-se para a pessoa que a chama). Outras vezes, o comprometimento visual pode restringir os movimentos da criança na exploração sensório-motora de seu ambiente físico e humano.

As implicações das limitações visuais e auditivas nas interações podem ser minimizadas com a introdução do toque. Muitas crianças parecem não gostar de serem tocadas por não conseguirem identificar a origem e o significado do toque. Nesses casos, a utilização de objetos e/ou toques familiares à criança poderão ser usados como meio intermediário entre a criança e o professor. Esse é um fator importante no sucesso das interações.

Na ausência desses cuidados, a criança surdocega poderá apresentar comportamentos inadequados socialmente, ou seja, pode desenvolver comportamentos indesejáveis, como movimentar aleatoriamente as mãos e/ou corpo, emitir sons, direcionar o olhar compulsivamente para luz, provocar sons em locais com vibrações mais intensas e tatilmente perceptíveis, balançar, bater os pés, apertar os olhos, agredir-se, entre outros. Esses comportamentos reativos são geralmente recursos utilizados pela criança para substituir a falta dos estímulos adequados e dão aos educadores informações importantes quando interpretados em uma perspectiva comunicativa.

O fato de as crianças surdocegas apresentarem, frequentemente, comportamentos como: dificuldades em elaborar a consciência da relação dos segmentos corporais em si e destes com objetos (fase comum a todas as crianças), limitações para o movimento e funcionamento do próprio corpo, insegurança pessoal e atraso no desenvolvimento motor e afetivo pode ser atribuído à qualidade e à quantidade das interações mantidas com o ambiente. Afinal, enquanto as crianças normais usam a audição e a visão para direcionar sua ação, e com isso aprendem, por exemplo, que seu comportamento e movimento têm consequências determinadas e que objetos e crianças que não podem ser vistos continuam a existir, a criança surdocega não possui condições para responder e compreender as demandas do meio, precisando, por isso, que esses aspectos lhes sejam ensinados.

O papel do professor, intérprete ou guia-intérprete junto à criança surdocega será o de suprir sua carência de funcionamento sensorial com estímulos organizados e significativos, promovendo a construção de sua consciência e

imagem corporal, seu desenvolvimento motor e afetivo, e também sua autonomia (ERIKSON, 2002).

As informações do mundo deverão chegar à criança de forma estruturada e sistematizada, para que ela possa começar a construir seu universo. Esse procedimento a auxiliará na construção do conhecimento como um todo, uma vez que a carência de informações sensoriais tão básicas, como a visão e a audição, fazem com que cada criança, quando exposta a um estímulo, consiga absorver apenas parte dessa informação. Apenas a repetição de estímulos em contextos significativos poderá assegurar que ela venha a ser capaz de assimilar a estimulação como um todo.

As crianças surdocegas podem apresentar perfis distintos em função de vários aspectos: 1) Características da interação que mantém com o meio, decorrentes do comprometimento dos sentidos de distância (audição e visão) e da disponibilidade do meio para interagir com elas, utilizando formas adaptadas às suas necessidades; 2) Grau de perda auditiva; 3) Grau de perda visual; 4) Outros comprometimentos associados, entre eles o motor e o neurológico; 5) Período de aquisição da surdocegueira.

As características do meio socioeconômico e cultural no qual a criança está inserida podem desencadear atrasos no seu processo inicial de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, as capacidades apresentadas por elas podem ser decorrentes não da deficiência em si, mas da relação entre a forma, o método e o conteúdo das interações vivenciadas, ou seja, a aprendizagem vai ser dependente do modo como a criança surdocega estabelece seu contato com o meio e este com ela, de qual o recurso utilizado na comunicação e da sua capacidade de ser compreendida e de compreender as demandas do seu universo familiar, escolar, social e cultural.

O processo de aprendizagem da via de comunicação exige atendimento especializado com estimulação específica e individualizada. Quando a criança é estimulada precocemente, ela adquire comportamentos sociais mais adequados e também poderá desenvolver e aprender a usar seus sentidos remanescentes melhor do que aquela que não recebeu atendimento.

ESCOLARIZAÇÃO

De acordo com Mcinnes (1999), indivíduos com surdocegueira demonstram dificuldade em observar, compreender e imitar o comportamento de membros da família ou de outros que venha entrar em contato, devido à combinação das perdas visuais e auditivas que apresentam. Por isso, as técnicas "mão sobre mão" (a mão do professor é colocada em cima da mão do aluno, de forma a orientar o seu movimento; o professor tem o controle da situação) ou a "mão sob mão" (a mão do professor é colocada em baixo da mão do aluno, de modo a orientar o seu movimento, mas não a controla, convida a pessoa com deficiência a explorar com segurança) são importantes estratégias de intervenção para o estabelecimento da comunicação com a criança com surdocegueira. A defesa tátil é a forma como a criança experimenta e reage de maneira negativa e emocionalmente às sensações do tato.

É necessário incentivar e ensinar a pessoa com surdocegueira a usar sua visão e audição residuais, assim como outros sentidos remanescentes, provendo-as de informações sensoriais necessárias que suscitem sua curiosidade.

A aprendizagem incidental ocorre com menor frequência no caso da pessoa com surdocegueira. As perdas parciais ou totais dos sentidos de distância, ou seja, audição e visão fazem com que a informação do meio lhe venha entrecortada e algumas vezes sem nexo, o que faz com que a pessoa se retraia. A necessidade de uma pessoa para mediar e trazer essas informações de maneira integral e coerente se torna imprescindível.

Sem os sistemas adequados de comunicação, o avanço nos estágios de desenvolvimento da linguagem pode levar mais tempo para ocorrer. Além disso, o progresso é mais lento, mas não é necessariamente uma evidência de que a pessoa com surdocegueira tem um baixo potencial, mas sim lhe faltam os recursos de comunicação para responder significativamente ao meio ambiente.

O ambiente deve ser planejado e organizado adequadamente para inserção da pessoa com surdocegueira, favorecendo a interação com pessoas e objetos. Isso a auxilia a realizar antecipações, obter pistas e escolher com quem quer estar e quais as atividades deseja fazer. Durante o processo de comunicação, o professor ou outro interlocutor tem a função de: antecipar o que vai acontecer ou o local em que vai acontecer a atividade; estimular a pessoa para se comunicar e explorar o ambiente; confirmar se ela está interpretando as informações e a todo o momento comunicar o que ocorre no ambiente.

A pessoa com surdocegueira apresenta uma habilidade reduzida para antecipar eventos futuros por pistas do ambiente. Por exemplo, a mãe entrando no quarto não significa de imediato o conforto, a comida ou o carinho.

A redução na quantidade de estimulação recebida do mundo externo pode resultar em hábitos substitutivos e inapropriados de autoestimulação pela pessoa com surdocegueira. Como, por exemplo: movimentação contínua, balanceio, mexer os dedos na frente dos olhos, olhar fixo para fontes de luz ou a repetição ritualística de atividades específicas. Se uma comunicação efetiva não for estabelecida na infância, a pessoa pode, ao crescer, tornar-se um jovem ou adulto com comportamentos inadequados para se comunicar. Pode utilizar, assim, às vezes de força física para poder dizer que não quer algo, como, por exemplo, empurrar a pessoa ou retirar da mão de uma pessoa algo que deseja.

As pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla que não apresentam graves problemas motores precisam aprender a usar as duas mãos. Isso para servir como tentativa de minorar as eventuais estereotipias motoras e pela necessidade do uso de ambas para o desenvolvimento de um sistema estruturado de comunicação.

Devido às dificuldades fonoarticulatórias, motoras ou mesmo neurológicas, é comum nessas pessoas algum tipo de limitação na comunicação e no processamento e na elaboração das informações recolhidas do seu entorno. Isso pode resultar em prejuízos no processo de simbolização das experiências vividas, por acarretar carência de sentido para as mesmas.

Prioritariamente deve-se, portanto, disponibilizar recursos para favorecer a aquisição da linguagem estruturada no registro simbólico, tanto verbal quanto em outros registros, como o gestual, por exemplo. Mesmo quando a deficiência predominante não é na área intelectual, todo trabalho com o aluno com deficiência múltipla e com surdocegueira implica em constante interação com o meio ambiente. Esse processo interacional é prejudicado quando as informações sensoriais e a organização do esquema corporal são deficitárias. Prever a estimulação e a organização desses meios de interação com o mundo deve fazer parte do Plano de AEE.

A seguir, estão listados alguns recursos indicados para promover a aprendizagem de alunos com surdocegueira e deficiências múltiplas:

1) Objetos de referência: são objetos que têm significados especiais, os quais têm a função de substituir a palavra e, assim, podem representar pessoas, objetos, lugares, atividades ou conceitos associados a ele.

2) Objetos de referência das atividades: um boné, por exemplo, pode ser, para um aluno com surdocegueira, um objeto que antecipa a atividade de orientação e mobilidade. Objetos concretos colados em placas de madeira (escova de dente, chaveiro, miniatura de uma jarra, saboneteira e peça de um jogo).

3) Caixas de antecipação: as caixas de antecipação devem ser utilizadas com crianças que ainda não têm nenhum sistema formal de comunicação. Ela permite conhecer os primeiros objetos de referência que anteciparão as atividades e o conhecimento das primeiras palavras.

4) Calendários: são instrumentos que favorecem o desenvolvimento da noção de tempo e que ajudam os alunos a estabelecer e compreender rotinas. Os calendários também são úteis no desenvolvimento da comunicação, no ensino de conceitos temporais abstratos e na ampliação do vocabulário.

5) Iluminação: os alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla que tem baixa visão precisam do máximo de contraste possível entre os materiais que leem e o ambiente. Existem, no entanto, outras condições que exigem uma quantidade menor de luz ambiente (como, por exemplo, o albinismo - falta de pigmentação nos olhos e que pode afetar a visão no que diz respeito à luz e a sensibilidade). A luz solar pode ser utilizada - ela funciona bem para alunos com baixa visão, ao contrário da luz fluorescente, que é a menos apropriada, porém a mais comum em salas de aula. Recomenda-se o uso das lâmpadas incandescentes. As adequações neste recurso incluem: monitorar a quantidade de luz para que o nível de iluminação (maior ou menor) seja adequado à necessidade do aluno; monitorar e diminuir o reflexo de todas as fontes de iluminação, principalmente das janelas (as persianas e/ou cortinas ajudam nesse aspecto); providenciar uma lâmpada portátil para ser colocada na carteira do aluno, para que o aluno consiga ler melhor, adequando o espaço de trabalho com maior quantidade de luz; colocar o aluno e o professor em posições estratégicas para que o reflexo proveniente das janelas não atrapalhe a visão; monitorar mudanças rápidas na exposição à luz (por exemplo, a saída de um lugar escuro para um mais claro, ou a saída de uma sala iluminada para adentrar em um local com iluminação fraca); monitorar outros fatores de iluminação, tais como reflexos na parede, no teto, no chão, entre outros.

6) Posição e distância: a avaliação da visão residual do aluno demonstra a que distância e em que posição ele consegue enxergar melhor os objetos e as outras pessoas. Além disso, potencializa a aprendizagem, se o professor se certificar de que os materiais e os alunos estejam em uma posição favorável, eficiente e confortável.

Além dos reflexos vindos das janelas, outros fatores podem atrapalhar o uso da visão residual. Principalmente se tratando de alunos com perdas significativas da audição, a posição em que se encontra dentro da sala de aula é fundamental. Um aluno com perda da visão central terá dificuldades para enxergar a distância bem como os alunos com atrofia óptica ou miopia. Talvez precisem sentar-se muito próximos ao professor, a fim de ter acesso mais fácil às atividades e às informações visuais provenientes da região central da sala. Diferente de um aluno com surdocegueira que, devido à síndrome de Usher, em geral, possui boa visão central, eles devem se sentar do meio para o fundo da sala, nas fileiras centrais, pois nessa posição irão virar-se menos em direção aos colegas para receber alguma informação e conseguirão ver bem o professor.

Se for acompanhado de um guia-intérprete, este deve se posicionar a fim de que o aluno receba toda e qualquer informação relevante das atividades que serão realizadas na escola. O professor deve se manter no campo de visão do aluno o máximo possível. Também é importante estar com os colegas a fim de facilitar a interação. Quando necessário, distribuir os alunos na sala para que ele não se sinta isolado.

Se o aluno utiliza, além do resíduo auditivo, a leitura labial para se comunicar, ele precisa estar bem posicionado na sala e sentar-se, no máximo, a três 3 metros de distância da principal fonte da atividade, que, na maioria das vezes, é o professor, pois a leitura labial é possível a essa distância - facilita o uso dos resíduos visuais.

Um aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla que tenha resíduo auditivo deve sentar-se em um lugar que lhe proporcione acesso às fontes de som mais importantes. Quando se trata de um aluno com deficiência múltipla com comprometimento motor (Paralisia Cerebral), seu bom posicionamento será fundamental para alcançar melhores resultados na aprendizagem.

7) Movimentação do professor: o professor geralmente anda por toda a sala, o que, muitas vezes, para os alunos com surdocegueira e/ou com deficiência

múltipla torna-se um desafio, pois eles não conseguem seguir as orientações tanto visuais quanto auditivas que o professor está dando para todos. É necessário lembrar-se dos locais que produzem reflexos e tentar evitá-los.

Quando um aluno com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla participa de um grupo, grande ou pequeno, a interação entre os colegas que enxergam e ouvem plenamente deve ser modificada para que ele possa ter acesso a todas as informações. Um dos alunos ou o guia-intérprete ou o professor deve ser orientado para passar as instruções pelo tato (Libras Tátil, por exemplo) ou por meio do resíduo visual, mas a uma distância mais curta ou, ainda, por meio de objetos de referência, pistas táteis e outros sentidos remanescentes. É importante ressaltar que, ainda que possua visão e audição residuais, o aluno com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla, se necessário, precisa obter as informações com a ajuda de um mediador.

Diversas adequações específicas devem ser feitas para atender aos alunos com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla. Elas estabelecem os parâmetros da interação, proporcionam a esses alunos informações a respeito de quem está falando e mais tempo para processar as informações, facilitando a comunicação.

Atividades em grupos grandes ou pequenos são importantes para a aprendizagem. Poucas vezes o professor interage com um aluno individualmente. As adequações feitas e aplicadas nas atividades em grupo definem o grau e a qualidade da participação do aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla na interação.

8) Material didático: os materiais didáticos, em geral, são visuais, auditivos ou uma combinação dos dois: figuras, fitas de vídeo e áudio, filmes, CD, materiais escritos e outros.

9) Materiais com figuras: para que o aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla possa aprender de forma satisfatória, alterações devem ser feitas nos materiais quanto: à cor, ao contraste, ao tamanho, ao ângulo e à distância.

10) Alterações na cor: as cores vibrantes e as primárias são as mais fáceis de discriminar e ajudam o aluno com baixa visão a distinguir detalhes, principalmente se a cor é um fator importante da própria figura, por exemplo, a maçã é vermelha (a forma da maçã também contribui para a distinção). As crianças pequenas percebem, primeiramente, as cores laranja e vermelho.

11) Alterações no contraste: materiais com cores contrastantes são mais fáceis de serem percebidos. Assim, símbolos ou figuras nas cores, azuis marinhos e pretos contra um fundo branco ou bege são ótimos para a maioria dos alunos com baixa visão, enquanto figuras amarelas, por exemplo, colocadas contra o branco não são uma boa opção. Para alunos com surdocegueira que apresentam sequelas de catarata congênita por Síndrome de Rubéola Congênita, os melhores contrastes são: o amarelo com azul royal ou laranja com azul royal. Quando necessário, para aumentar o contraste, pode-se passar acetato amarelo sobre o material. As mesmas especificidades citadas devem se necessárias se utilizadas para os alunos com deficiência múltipla com problemas visuais.

12) Alterações no tamanho: figuras pequenas ou grandes demais, dependendo das necessidades visuais do aluno, são difíceis de serem identificadas, tornando-se, muitas vezes, necessário que sejam levadas para mais próximo ou mais longe do seu campo visual. Portanto, não é muito indicado utilizar figuras que sejam de difícil interpretação visual e/ou com muitos detalhes.

13) Alterações no ângulo e na distância: materiais visuais são mais facilmente percebidos e identificados pelos alunos se estiverem a uma distância razoável e a um ângulo que o aluno não necessite que se façam movimentos corporais que causem fadiga. Recomenda-se que os alunos usem carteiras inclinadas ou cavaletes de mesa para melhor se acomodarem. O tamanho das figuras é proporcional à distância entre elas e o aluno. No entanto, dependendo do campo de visão que lhes resta, "alguns deles podem ter perda de algum campo de visão específico" (WATSON; BERG, 1983, p. 335 apud BRASIL, 2006f), necessitando que os materiais fiquem não no centro, mas ao seu lado.

14) Alterações na complexidade: figuras com muitos detalhes e com movimento (imagens de computador, fitas etc.) são mais difíceis de serem identificadas. Para o aluno com surdocegueira, é preciso garantir, por meio do guia-intérprete ou do professor, que ele tenha todas as informações das ilustrações, slides, filmes etc. No caso dos alunos com deficiência múltipla com comprometimento motor ou intelectual, a mesma observação é pertinente, principalmente com relação ao tempo de processamento da informação.

15) Materiais e escritos: as adequações dos materiais escritos são feitas no sistema Braille, os quais devem ser ampliados. Nos materiais impressos, os itens referentes à cor, ao contraste, à distância/ao ângulo, à complexidade precisam estar

de acordo com as necessidades visuais do aluno, sobretudo quanto ao tamanho. Quando as adequações são feitas à mão, é indicado utilizar canetas hidrográficas de ponta grossa. No computador, deve-se fazer uso de fontes grandes ou de softwares específicos. Ainda existem os recursos de ampliação de fotocópias e do uso de Tecnologia Assistiva, no caso a televisão de circuito fechado (CCTV).

O uso de lupas deve ser recomendado por um especialista. Segundo Prickett & Prickett (1991 apud BRASIL, 2006f), os materiais impressos podem ter o tamanho correto, mas o contraste inapropriado, como, por exemplo, fotocópias muito claras, dificultando a visualização para o aluno com baixa visão. Esse tipo de problema pode ser resolvido de forma simples, ou seja, reforçando o contorno das informações com caneta hidrográfica escura. Se o professor não dispõe de muito tempo, pode ser feita a fotocópia dos materiais novamente, em um padrão de cópia mais escuro, e utilizar um acetato amarelo sobre os materiais.

Alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla que são cegos precisarão do sistema Braille para acompanhar as aulas. Podem-se transcrever os materiais no sistema Braille: 1) Usando computadores com *softwares* de leitura do sistema Braille ou periféricos que possibilitam a conversão de um trabalho feito no sistema Braille para a forma escrita comum. O aluno poderá imprimir suas tarefas e entregá-las ao professor, mesmo que este não saiba ler o sistema Braille; 2) Utilizando computadores com programas de tradução em Braille e uma impressora Braille, assim o aluno poderá imprimir textos e lê-los; 3) Usando Tecnologia Assistiva para a escrita no Sistema Braille, como a máquina de escrever Perkins e/ou a reglete; 4) Usando rotuladores que permitem escrever no sistema Braille em plástico.

16) Guias-intérpretes, instrutores e monitores: geralmente os alunos com surdocegueira ou com deficiência múltipla recebem dos ambientes escolares comuns as informações necessárias, principalmente auditivas, com a assistência de outra pessoa. A maioria precisa de ajuda para obter as informações completas a fim de compreender a comunicação e participar efetivamente das aulas, ou seja, receber as informações no seu sistema de comunicação. Para esses alunos, são necessários os serviços de: guia-intérprete e de instrutor-mediador, para guiar, interpretar e mediar a comunicação. Os monitores podem apoiar em atividades extra-sala.

17) Adequações táteis: muitos alunos com surdocegueira ou com deficiência múltipla, até mesmo os que possuem resíduo visual, utilizam, de alguma forma, o

tato como uma ferramenta para o aprendizado, pois as informações táteis lhes são essenciais ao desenvolvimento de conceitos. Adequações táteis em materiais didáticos (exceto o sistema Braille) podem ser feitas com criatividade e com materiais que já se encontram na própria escola. Podem-se adaptar mapas, gráficos e outros materiais visuais de duas maneiras diferentes: aplicando-se marcadores ou materiais táteis (incluindo sistema Braille, se houver palavras no material e se a criança souber ler) diretamente nos recursos; desenvolvendo um novo recurso, inteiramente tátil e não necessariamente parecido com os materiais visuais que representa, mas que tatilmente representa aquele local, por exemplo, na região amazônica, utilizar um material que tatilmente passe a sensação térmica da floresta ou dos rios.

Adequar recursos visuais já existentes com características táteis leva pouco tempo e proporciona à criança com surdocegueira ou com deficiência múltipla com dificuldades visuais o uso do mesmo material que os seus colegas - por exemplo, os leitores de Braille geralmente têm dificuldade com informações expressas por meio de tabelas com linhas e colunas, já que no sistema Braille as informações são lidas linearmente.

3.2.7 TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS

Os Transtornos Funcionais Específicos da aprendizagem caracterizam-se na origem, pela formação do indivíduo durante a gestação, momento em que as anormalidades adquiridas no desenvolvimento do cérebro do feto ficarão camufladas até a hora em que a criança frequentar a escola e manifestar suas habilidades e competências das situações de aprendizagem.

Os transtornos específicos da aprendizagem diferem-se das dificuldades de aprendizagem, pois esta última é de origem escolar, pedagógica, muitas vezes resultado de metodologias de ensino inapropriadas apresentadas pelo professor, falta de adaptação do aluno junto à classe, entre outros (FONSECA, 1995).

Os três tipos de transtornos específicos de aprendizagem, seguindo as classificações dos manuais clínicos, são: transtorno da leitura (dislexia), transtorno da escrita (disgrafia e disortografia) e transtorno da matemática (discalculia).

1) Disgrafia: etimologicamente, a disgrafia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), ou seja, é “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia” (Torres; Fernández, 2001, p. 127).

A criança com disgrafia apresenta uma escrita desviante em relação à norma/padrão, isto é, uma “caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas”, a chamada “letra feia” (Fernandez, 2001). Obviamente que uma criança em processo de aprendizagem da escrita apresenta, naturalmente, dificuldades no traçado das letras. Assim, durante esse período, o professor deverá revelar especial atenção e fornecer as orientações necessárias para que os alunos realizem adequadamente a escrita, evitando, desse modo, na ausência de outras problemáticas associadas à permanência de traçados incorretos, que possam evoluir para um quadro de disgrafia. O estudo das causas da disgrafia é complexo, pois são muitos os fatores que podem levar a uma escrita alterada.

TORRES e FERNÁNDEZ (2001) agrupam em três tipos as causas da disgrafia: maturativas, carateriais e pedagógicas. As primeiras estão relacionadas com perturbações de lateralidade e de eficiência psicomotora (motricidade, equilíbrio). Essas crianças são desajeitadas do ponto de vista motor (geralmente possuem idade motora inferior à idade cronológica) e apresentam uma escrita irregular ao nível da pressão, velocidade e traçado, bem como perturbações de organização perceptivo-motora, estruturação/orientação espacial e interiorização do esquema corporal. As causas carateriais estão associadas a fatores de personalidade, que podem, consequentemente, determinar o aspecto do grafismo (estável/instável, lento/rápido) e também a fatores psicoafetivos, pois o sujeito reflete na escrita o seu estado e tensão emocionais. As últimas, causas pedagógicas, podem estar relacionadas, por exemplo, com uma instrução/ensino rígido e inflexível, com uma mudança inadequada de letra de imprensa para letra manuscrita e/ou uma ênfase excessiva na qualidade ou rapidez da escrita.

CINEL (2003) apresenta-nos cinco grupos de causas promotoras da disgrafia: 1) Distúrbios na motricidade ampla e fina, relacionados com a falta de coordenação entre o que a criança se propõe fazer (intenção) e o que realiza (perturbações no domínio do corpo); 2) Distúrbios na coordenação visomotora, associada à dificuldade no acompanhamento (visual) do movimento dos membros superiores e/ou inferiores; 3) Deficiência na organização têmporo-espacial

(direita/esquerda, frente/atrás/lado e antes/depois); 4) Problemas na lateralidade e direcionalidade (dominância manual); 5) Erros pedagógicos, relacionados com falhas no processo de ensino, estratégias inadequadamente escolhidas pelos docentes ou mesmo desconhecimento desse problema.

Vários autores têm sugerido características comuns às crianças com disgrafia. Contudo, é importante saber que a apresentação de apenas um ou dois dos comportamentos que se seguem não é suficiente para confirmar essa problemática; a criança deverá revelar o conjunto (ou a quase totalidade) das seguintes condições: letra excessivamente grande (macrografia) ou pequena (micrografia); forma das letras irreconhecível (por vezes distorcem, inclinam ou simplificam tanto as letras que a escrita é praticamente indecifrável); traçado exagerado e grosso (que vinca o papel) ou demasiado suave e imperceptível; grafismo trêmulo ou com uma marcada irregularidade, originando variações no tamanhos dos grafemas; escrita demasiado rápida ou lenta; espaçamento irregular das letras ou das palavras, que podem aparecer desligadas, sobrepostas, ilegíveis ou, pelo contrário, demasiado juntas; erros e borrões que quase não deixam possibilidade para a leitura da escrita (embora as crianças sejam capazes de ler o que escrevem); desorganização geral na folha/texto; utilização incorreta do instrumento com que escrevem (AJURIAGUERRA et al., 1973; CASAS apud CRUZ, 2009; TORRES; FERNÁNDEZ, 2001).

2) Disortografia: etimologicamente, disortografia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “orto” (correto) + “grafia” (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por “um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia” (VIDAL apud TORRES; FERNÁNDEZ, 2001, p. 76), pois uma criança disortográfica não é, forçosamente, disgráfica.

> Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica (PEREIRA , 2009, p. 9 apud COELHO, 2015).

Citoler (apud CRUZ, 2009) apresenta como fatores potencialmente justificativos das dificuldades disortográficas: problemas na automatização dos procedimentos da escrita, que se traduzem na produção deficiente de textos;

estratégias de ensino imaturas ou ineficazes, com a consequente ignorância das regras de composição escrita; desconhecimento ou dificuldade em recordar os processos e subprocessos implicados na escrita (carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controle dessa atividade).

Para TORRES; FERNÁNDEZ (2001), por outro lado, as causas da disortografia estão relacionadas com aspectos perceptivos, intelectuais, linguísticos, afetivo-emocionais e pedagógicos. As causas de tipo perceptivo estão associadas a deficiências na percepção, na memória visual e auditiva e/ou a nível espaço-temporal, o que traz consequências na correta orientação das letras e na discriminação de grafemas com traços semelhantes, por exemplo.

Quanto às causas de tipo intelectual, estão associadas a um déficit ou imaturidade intelectual; um baixo nível de inteligência geral pode levar a uma escrita incorreta porque a criança não domina as operações de caráter lógico-intelectual necessárias ao conhecimento e distinção dos diversos elementos sonoros.

Problemas de linguagem (pronúncia/articulação) e/ou deficiente conhecimento e utilização do vocabulário (código restrito) são apontados como causas de tipo linguístico. Relativamente às de tipo afetivo-emocional apontam para baixos níveis de motivação e atenção, que podem fazer com que a criança cometa erros ortográficos (mesmo que conheça a ortografia das palavras).

Por último, as causas de tipo pedagógico remetem para métodos de ensino inadequados: por exemplo, quando o professor se limita à utilização frequente do ditado, que não se ajusta às necessidades individuais dos alunos e não respeita os seus ritmos de aprendizagem.

Uma criança com disortografia demonstra, geralmente, falta de vontade para escrever e os seus textos são reduzidos, com uma organização pobre e pontuação inadequada. A sua escrita evidencia numerosos erros ortográficos de natureza muito diversa (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001): 1) Erros de caráter linguístico-perceptivo: omissões, adições e inversões de letras, de sílabas ou de palavras; troca de símbolos linguísticos que se parecem sonoramente (“faca”/“vaca”); 2) Erros de caráter visuoespacial: substitui letras que se diferenciam pela sua posição no espaço (“b”/“d”); confunde-se com fonemas que apresentam dupla grafia (“ch”/“x”); omite a letra “h”, por não ter correspondência fonêmica; 3) Erros de caráter visoanalítico: não faz sínteses e/ou associações entre fonemas e grafemas, trocando letras sem qualquer sentido; 4) Erros relativos ao conteúdo: não separa sequências gráficas

pertencentes a uma dada sucessão fônica, ou seja, une palavras (“ocarro” em vez de “o carro”), junta sílabas pertencentes a duas palavras (“no diaseguinte”) ou separa palavras incorretamente; 5) Erros referentes às regras de ortografia: não coloca “m” antes de “b” ou “p”; ignora as regras de pontuação; esquece-se de iniciar as frases com letra maiúscula; desconhece a forma correta de separação das palavras na mudança de linha, a sua divisão silábica, a utilização do hífen.

De uma forma geral, a característica mais comum nas crianças com disortografia é, sem dúvida, a ocorrência de erros ortográficos, sejam estes de caráter linguístico-perceptivo, visuoespacial, visoanalítico, de conteúdo ou referentes às regras de ortografia.

3) Dislexia: etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras).

> É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2003 apud TELES, 2009).

Fonseca (apud MOURA, 2011) acrescenta tratar-se de uma “dificuldade duradoura” que surge em "crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente”.

De origem neurobiológica, a dislexia afeta, portanto, a aprendizagem e utilização instrumental da leitura, resultando de problemas ao nível da consciência fonológica[3], independentemente do Quociente de Inteligência (QI) dos indivíduos. Contrariamente ao que alguns julgam, a dislexia não está associada a um baixo nível intelectual; pelo contrário, um disléxico pode revelar padrões acima da média, para a sua faixa etária, em outras áreas que não a leitura. Não há acordo

[3] Consciência Fonológica é a “habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem” (Martins, 2011); é perceber, de forma consciente, que os sons associados às letras são os mesmos da fala e que estes podem ser manipulados. “O termo consciência fonológica foi definido como a percepção de que as palavras são construídas por diversos sons. Tal conceito diz respeito tanto à compreensão de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular esses segmentos”. (Medeiros; Oliveira apud Martins, 2011). Segundo Martins (2011), podemos distinguir dois níveis de consciência fonológica: 1) a segmentação da língua: a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas; 2) as unidades segmentadas repetem-se em diferentes frases, palavras e sílabas.

quanto à identificação de uma causa exclusiva para a dislexia. Alguns autores afirmam mesmo que se trata de uma perturbação de causas múltiplas.

Na área da genética, há quem defenda tratar-se de um problema hereditário, fundamentando a asserção em estudos que revelam que os disléxicos apresentam, pelo menos, um familiar próximo com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Ainda nessa perspectiva, outros investigadores apontam as mutações de alguns cromossomas como causa do problema, nomeadamente nos cromossomas 6 e 15 (SALLES et al., 2004) e, mais recentemente, no cromossoma 2 (CRUZ, 2009).

Há, ainda, autores que afirmam que a dislexia é mais comum em indivíduos do gênero masculino; contudo, Shaywitz (apud CRUZ, 2009) sugere que essas conclusões estão relacionadas com a forma como são identificados. Nos seus estudos, Shaywitz evidencia uma proporção semelhante na distribuição dessa problemática por gênero.

Na área da neurobiologia, também têm surgido algumas conclusões. Como se sabe, as diferentes partes do cérebro desempenham funções específicas. A área esquerda do cérebro, por exemplo, é responsável pela linguagem; nesta zona, foram identificadas três subáreas distintas: uma delas processa fonemas - vocalização e articulação das palavras (região inferior frontal), outra analisa palavras - correspondência grafema-fonema (região parietal-temporal) e a última reconhece palavras e possibilita a leitura rápida e automática (região occipital-temporal).

Os disléxicos parecem ter dificuldade em acessar as áreas localizadas na parte posterior do cérebro, isto é, as regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura, recorrendo a outras zonas do lado direito do cérebro, que fornecem pistas visuais.

Na área da psicolinguística, constata-se a "evidência de que os indivíduos que apresentam um atraso na aquisição da linguagem experimentam dificuldades na leitura com uma frequência seis vezes superior àqueles com desenvolvimento normal" (CITOLER apud CRUZ, 2009, p. 160). Foi ainda comprovado que as crianças que revelam altos índices de eficiência na linguagem oral em idades precoces apresentam maior probabilidade de se tornarem bons leitores. A criança disléxica geralmente demonstra insegurança e baixa autoestima, culpabilizando-se e sentindo-se, muitas vezes, triste. Muitas dessas crianças recusam-se a realizar atividades ligadas à leitura (e, por vezes, à escrita também) com medo de revelarem os erros que cometem. Esses alunos podem apresentar

algumas ou várias das seguintes dificuldades (NIELSEN, 1999; TORRES; FERNÁNDEZ, 2001; CRUZ, 2009; MOURA, 2011):

1) Na expressão oral: têm dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicar (tanto a nível oral como escrito); revelam pobreza de vocabulário; elaboram frases curtas e simples e têm dificuldade na articulação de ideias.

2) Na leitura/escrita: fazem uma soletração defeituosa (leem palavra por palavra, sílaba por sílaba, ou reconhecem letras isoladamente sem conseguir ler); na leitura silenciosa, murmuram ou movimentam os lábios; perdem a linha de leitura; apresentam problemas de compreensão semântica (na interpretação de textos); revelam dificuldades acentuadas no que diz respeito à consciência fonológica, isto é, na tomada de consciência de que as palavras faladas e escritas são constituídas por fonemas; confundem/invertem/substituem letras, sílabas ou palavras.

3) Na escrita espontânea: (composições/redações) mostram severas complicações (dificuldades na composição e organização de ideias).

Outras características identificadas em crianças com esse transtorno são observadas quando apresentam dificuldades em guardar e recuperar nomes, palavras, objetos e/ou sequências ou fatos passados: letras do alfabeto, dias da semana, meses do ano, datas, horários; não conseguem orientar-se no espaço, sendo incapazes de distinguir, por exemplo, a direita da esquerda (o que dificulta a orientação com mapas, globos); têm dificuldades nas disciplinas de História (em captar as sequências temporais), de Geografia (no estabelecimento de coordenadas) e Geometria (nas relações espaciais); têm dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua; apresentam falta de destreza manual e, por vezes, caligrafia ilegível; apresentam dificuldades com a matemática, sobretudo na assimilação de símbolos e em decorar a tabuada.

A dislexia pode estar associada a cada uma das outras dificuldades específicas (disgrafia, disortografia e/ou discalculia). Há autores que analisam a dislexia e a disortografia em conjunto, pois uma criança com dificuldades na leitura vai, com certeza, revelar problemas também na escrita.

4) Discalculia: etimologicamente, discalculia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “calculare” (calcular, contar), ou seja, é “um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspectos, são normais” (Rebelo, 1998a, p. 230). Assim, trata-se de “uma

desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números" (FILHO, 2007).

Muitos alunos que revelam dificuldades com essa disciplina não compreendem os enunciados dos problemas, outros demoram muito tempo a perceber se precisam somar/dividir/multiplicar e alguns não conseguem concluir uma operação aparentemente simples. É importante referir, no entanto, que essas dificuldades podem não estar associadas a fatores como a preguiça/desmotivação/desinteresse (como alguns pais/professores julgam), mas relacionadas à discalculia.

Não existe uma causa única e simples que possa justificar o aparecimento da discalculia. Os estudos efetuados nessa área são recentes e as conclusões não podem, ainda, ser generalizadas. No entanto, têm sido feitas investigações em vários domínios, como a neurologia, a linguística, a psicologia, a genética e a pedagogia (Silva, 2008b).

O desenvolvimento neurológico é caracterizado pelas diferentes funções do sistema nervoso que se vão estabelecendo ordenada, progressiva e cronologicamente, ou seja, cada nível etário de maturação corresponde ao desenvolvimento de novas funções (percepção, espaço-temporal, lateralidade, ritmo) resultantes de experiências que produzam estímulos adequados.

Nessa linha, distinguem-se três graus de imaturidade neurológica que permitem a definição de graus de discalculia correspondentes (Romagnoli, 2008): 1) Grau leve, quando a criança discalcúlica reage favoravelmente à intervenção terapêutica; 2) Grau médio, que coexiste com o quadro da maioria dos que apresentam dificuldades específicas em matemática; 3) Grau limite, quando se verifica a existência de uma lesão neurológica gerada por traumatismos que provocam um déficit intelectual.

No domínio da linguística, Cazenave (apud Silva, 2008b) afirma que a compreensão matemática só é possível com a assimilação da linguagem, que tem um papel fundamental na evolução do intelecto de cada ser humano. Assim, um discalcúlico apresenta deficiente elaboração do pensamento devido às dificuldades no processo de interiorização da linguagem. Essas crianças revelam déficits na compreensão de relações e também na sua reversibilidade e/ou generalização; apresentam, ainda, dificuldades na resolução de problemas, mais especificamente

no simbolismo numérico (correspondência número-quantidade), bem como na sua representação gráfica.

Na área da psicologia, as conclusões apontam para o fato dos indivíduos portadores de alterações psíquicas se tornarem mais propensos a apresentar problemas de aprendizagem, pois o aspecto emocional interfere no controle de determinadas funções - caso da memória, da atenção e da percepção, por exemplo.

Existem também explicações de base genética apontando para a determinação de um gene responsável pela transmissão dos transtornos relativos a cálculos. Embora existam registros significativos de antecedentes familiares de crianças com discalculia que também apresentam dificuldades na matemática, os estudos de hereditariedade/genética carecem ainda de aprofundamento e comprovação.

Por último, as conclusões na área da pedagogia vêm apontar a discalculia como uma dificuldade diretamente relacionada aos fenômenos que sucedem no processo de aprendizagem, como métodos de ensino desadequados, inadaptação à escola, entre outros.

As crianças com discalculia revelam um ritmo de trabalho muito lento, usando, muitas vezes, os dedos para contar. São ansiosas, desmotivadas e têm receio de fracassar, consequência do menosprezo ou repressão por parte dos colegas de turma, professores e/ou pais/familiares. Uma criança discalcúlica apresenta dificuldades em vários níveis, como: na compreensão e memorização de conceitos matemáticos, regras e/ou fórmulas; na sequenciação de números (antecessor e sucessor) ou em dizer qual de dois é o maior; na diferenciação de esquerda/direita e de direções (norte, sul, leste, oeste); na compreensão de unidades de medida; em tarefas que impliquem a passagem de tempo (ver as horas em relógios analógicos); em tarefas que implicam lidar com dinheiro; na resolução de operações matemáticas por meio de um problema proposto (podem compreender “3+2=5”, mas são incapazes de resolver , por exemplo: A Maria tem três bolas e o João tem duas; quantas bolas têm no total?); na correspondência um a um/correspondência recíproca; na conservação de quantidades; na utilização do compasso ou até mesmo da calculadora (reconhecimento dos dígitos e símbolos matemáticos). Essas dificuldades podem conduzir, em casos extremos, a uma fobia à matemática.

ESCOLARIZAÇÃO

Disgrafia

O educador deve, primeiramente, estabelecer uma boa relação com a criança e fazê-la perceber que a sua presença é importante para apoiá-la quando mais precisa.

É fundamental saber quando e qual a ajuda que deve providenciar a cada momento, não deixando de elogiar a criança pelo seu esforço, mesmo que os resultados nem sempre estejam de acordo com o esperado; no entanto, deve também ter a capacidade de perceber quando o aluno revela desmotivação e desinteresse e, se necessário, alterar a intervenção, adequando procedimentos visando a incentivar a criança.

Outro aspecto bastante importante é o reforço positivo da caligrafia da criança. Lembre-se que ela se esforça bastante para escrever corretamente e, mesmo que não observe grandes progressos, vá elogiando os (escassos) resultados. Afirmações como “Esse «p» ficou mesmo perfeito!”; “Teve o cuidado de não ultrapassar a margem, muito bem!”; ou “Hoje a sua letra está mesmo bonita!” poderão surtir efeitos extraordinários! O processo de aprendizagem da escrita é lento e longo e a criança é a primeira a achar a sua letra horrível. Deve-se evitar, por isso mesmo, forçá-la a modificar abruptamente a sua caligrafia. Deve-se, também, contemplar os aspectos psicomotores que determinam a capacidade gráfica do indivíduo.

Para Camargo (2008), a reeducação do grafismo está relacionada com três fatores fundamentais: desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento do grafismo em si e especificidade do grafismo da criança.

Para o desenvolvimento psicomotor, deve-se treinar aspectos relacionados com a postura, controle corporal, dissociação de movimentos, representação mental do gesto necessário para o traço, percepção espaço-temporal, lateralização e coordenação visomotora.

Quanto aos aspectos relacionados com o grafismo, o educador deve preocupar-se com o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas à escrita, distinguindo atividades pictográficas (pintura, desenho, modelagem) e escriptográficas (utilização do lápis e papel - melhorar os movimentos e posição gráfica). Deve-se, também, corrigir erros específicos do grafismo, como a

forma/tamanho/inclinação das letras, o aspecto do texto, a inclinação da folha e a manutenção das margens/linhas.

TORRES e FERNÁNDEZ (2001) acrescentam ainda a necessidade de se contemplarem técnicas de relaxamento global e segmentar, que podem ajudar a criança a reduzir os índices de ansiedade, stress, frustração e também baixa autoestima. Como sabemos, essas crianças são, na sua generalidade, alunos tímidos, sossegados (mas inquietos internamente), com motivação e interesse pela escola reduzidos e com baixos níveis de autoestima e autoconceito.

Disortografia

A intervenção junto aos alunos com disortografia não deve obedecer a um único modelo, mas sim a uma variedade de técnicas que tenham em conta não apenas a correção dos erros ortográficos, mas também a percepção auditiva, visual e espaço-temporal, bem como a memória auditiva e visual.

TORRES e FERNÁNDEZ (2001) salientam duas áreas importantes na reeducação da disortografia: a intervenção sobre os fatores associados ao fracasso ortográfico e a correção dos erros ortográficos específicos.

No que diz respeito à primeira, são importantes os aspectos relacionados à percepção, à discriminação e à memória auditiva (exercícios de discriminação de ruídos, reconhecimento e memorização de ritmos, tons e melodias) ou visual (exercícios de reconhecimento de formas gráficas, identificação de erros, percepção figura-fundo); as características de organização e estruturação espacial (exercícios de distinção de noções espaciais básicas, como direita/esquerda, cima/baixo, frente/trás); a percepção linguístico-auditiva (exercícios de consciencialização do fonema isolado, sílaba, soletração, formação de famílias de palavras, análise de frases); e também exercícios que enriqueçam o léxico e vocabulário da criança.

Quanto à intervenção específica sobre os erros ortográficos, atentar particularmente nos de ortografia natural (exercícios de substituição de um fonema por outro, letras semelhantes, omissões/adições, inversões/rotações, uniões/separações); de ortografia visual (exercícios de fonemas com dupla grafia, diferenciação de sílabas, reforço da aprendizagem); e de omissão/adição do “h” e das regras de ortografia (letras maiúsculas/minúsculas, “m” antes de “b”/“p”, “r”/“rr”).

Por outro lado, é importante, também, que se diferenciem os erros de ortografia das falhas na compreensão e, consequentemente, da possibilidade de elaboração de respostas. No momento da avaliação, é importante dar mais tempo para responder às questões e/ou certificar-se de que os enunciados/questões foram compreendidos; privilegiar a expressão oral também poderá ser uma boa estratégia.

Discalculia

A matemática é uma disciplina extremamente importante para o dia a dia, uma vez que se lida com números e realizam-se cálculos em inúmeras situações do cotidiano. Desse modo, o primeiro aspecto a ter em conta na intervenção com uma criança com discalculia é, precisamente, fazê-la perceber o quão importante é dominar esse pretenso "bicho de sete cabeças" fornecendo-lhe exemplos das vantagens obtidas no seu dia a dia: a ver televisão (reconhecimento dos canais televisivos); a jogar computador (número de níveis concluídos/alvos abatidos); a jogar bola (contar o número de gols/analisar distâncias para a marcação dos pênaltis); a brincar de casa das bonecas (dimensões dos quartos/cozinha).

O educador deve, sempre que possível, planear atividades que facilitem o sucesso do aluno e que o ajudem a melhorar o seu autoconceito e a sua autoestima. Pode, por exemplo, recorrer à utilização de jogos e outros materiais concretos que promovam a manipulação por parte da criança: é importante que a criança possa observar, tocar, mexer em um cubo quando está, por exemplo, a aprender os sólidos geométricos, caso contrário será difícil compreender as noções de lado, vértice e aresta.

O uso da calculadora deve ser permitido, bem como a consulta à tabuada, pois essas crianças têm, tal como já foi referido, dificuldades de memória; assim, podem ser capazes de resolver um exercício (raciocínio correto), mas incapazes de realizar as operações matemáticas necessárias para a sua conclusão.

Para finalizar, e recorrendo às palavras de Sacramento (2008), resta acrescentar o fato de que o diagnóstico de discalculia é sempre (e apenas) uma descrição do atual período de desenvolvimento, aplicável por um período máximo de um ano.

Como a criança está em constante desenvolvimento, as dificuldades que existem no ano anterior podem ser minimizadas no ano seguinte. Se o aluno receber

a intervenção adequada, a possibilidade de desenvolvimento das capacidades matemáticas é grande. No entanto, muitas vezes algumas dessas dificuldades permanecem de uma forma suave (recordar dados numéricos, por exemplo) por toda a sua vida.

Dislexia

Essas crianças revelam um ritmo de trabalho mais lento, quando comparado com o restante dos colegas, e muitas vezes incongruente, por isso não é de espantar que em um dia se consiga ler três frases, mas no dia seguinte apresente graves dificuldades na leitura de uma palavra. A que dar tempo ao tempo e, acima de tudo, motivá-las e reforçá-las sempre (por mais escassos que sejam os resultados positivos) - lembre-se que a leitura lhes exige um esforço enorme e se elas não fazem melhor é porque não conseguem, e não porque não querem ou porque são preguiçosas. Quando errar, devem ser corrigidas imediatamente e deve ser explicado o motivo do erro e como evitar repeti-lo. Deve evitar-se, ainda, obrigá-las a ler em voz alta em frente dos familiares/colegas - a não ser que elas mostrem vontade de fazê-lo; esta poderá ser uma tarefa bastante dura e com repercussões drásticas para o seu futuro desempenho.

Na sala de aula, a criança disléxica deve estar sentada em uma mesa próxima do professor (e não no fundo da sala), para que este possa auxiliá-la sempre que haja necessidade e para que ela se sinta mais confortável quando pretende esclarecer alguma dúvida. Deve-se, ainda, reduzir possíveis focos de distração, como algum colega mais conversador ou algum outro barulho que a possa distrair; essas crianças já estão pouco motivadas para se concentrar, então se distrações ambientais puderem ser evitadas, tanto melhor, para ela e também para o professor.

No momento da avaliação, questões longas e complicadas devem ser evitadas, pois a criança poderá demorar mais tempo a tentar compreender a pergunta do que a dar a resposta. Pode, por exemplo, ler as perguntas ou pedir auxílio ao professor de ensino especial e/ou a um colega de turma, para que a criança compreenda o que é solicitado.

A esse respeito, HENNIGH propõe o recurso aos pares ou a tutoria entre alunos de diferentes idades. Desse modo, a criança disléxica recebe “a assistência

de que pode necessitar quando o professor não está disponível para um ensino individualizado" e "as crianças apreciam o processo de aprendizagem quando interagem com outros alunos da sala de aula ou de outras salas de aula" (2003, p. 69). Essa poderá ser uma forma de promover um bom relacionamento da criança com os colegas, por exemplo, e/ou de auxiliar o professor, quando tem uma turma com um grande número de alunos e, obviamente, lhe é difícil chegar a todos.

3.2.8 TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

Como definição geral, pode-se considerar que os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) envolvem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotipias motoras. O atraso do desenvolvimento neuropsicomotor pode ser definido como um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento, nomeadamente ao nível da motricidade fina/grosseira, da linguagem, da cognição, das competências pessoais/sociais e das atividades da vida diária.

Com relação à interação social, crianças com TGD apresentam dificuldades em iniciar e manter uma conversa. Algumas evitam o contato visual e demonstram aversão ao toque do outro, mantendo-se isoladas. Podem estabelecer contato por meio de comportamentos não verbais e, ao brincar, preferem ater-se a objetos no lugar de movimentarem-se junto das demais crianças. As ações repetitivas são bastante comuns.

Quanto à comunicação verbal, essas crianças podem repetir as falas dos outros, fenômeno conhecido como ecolalia, ou, ainda, comunicar-se por meio de gestos ou com uma entonação mecânica, fazendo uso de jargões.

Estereotipia é um termo utilizado para classificar um movimento que ocorre com bastante frequência, repetidamente e com pouca variação. Quando esses movimentos são executados pela criança causando dano físico são denominados como autolesões ou comportamentos autolesivos. As estereotipias costumam implicar uma região completa do corpo em um movimento integrado como a cabeça, o tronco ou as mãos.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento também causam variações na atenção, na concentração e, eventualmente, na coordenação motora. Mudanças de

humor sem causa aparente e acessos de agressividade são comuns em alguns casos. As crianças apresentam seus interesses de maneira diferenciada e podem fixar sua atenção em uma só atividade, como observar determinados objetos, por exemplo.

O DSM-5 agrupou e incluiu quatro das cinco categorias do DSM-4 na condição de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Foram elas: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. De acordo com o DSM-5, esses transtornos não terão mais validade em termos de condições diagnósticas distintas. Assim, passarão a ser considerados no mesmo espectro do autismo. O transtorno de Rett, no DSM-5, tampouco foi considerado como um dos TEA, e sim como uma doença distinta. Para o diagnostico de Transtorno do Espectro do Autismo, no DSM-5, é necessário preencher os critérios estabelecidos que apontem para: déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais; déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social; falta de reciprocidade social; incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns; excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento; interesses restritos, fixos e intensos. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

O Transtorno Autista (TA) se caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Pode haver, também, ecolalia e uso de linguagem estereotipada. As pessoas com Transtorno Autista apresentam dificuldades no estabelecimento de relações sociais, preferindo atividades mais solitárias. Também apresentam dificuldades sociais para compartilhar interesses, iniciar ou manter interações sociais; possuem dificuldades em compreender expressões faciais de sentimentos e afetos. Comportamentos estereotipados são observados (como bater palmas ou *flapping* - movimentar os braços como que batendo asas). Os interesses são limitados e há dificuldade em

mudar rotinas, dentre outras alterações. Os primeiros sinais do transtorno podem ser identificados antes dos três anos de idade.

O Transtorno de Asperger é apresentado como um transtorno que ocasiona de leves a graves prejuízos na interação social, restrição de interesses e atividades, adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais, alteração da prosódia (entonação da fala) e comportamentos repetitivos. Uma diferença clínica que existe entre o Transtorno de Asperger e o Transtorno Autista é que, neste último, geralmente têm sido identificados atrasos de linguagem e atrasos expressivos nas habilidades cognitivas e de autocuidado, diferentemente do que ocorre em pessoas com Transtorno de Asperger.

O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID-SOE) é o quadro clínico caracterizado por prejuízos severos na interação social e na comunicação verbal e não verbal e por comportamentos estereotipados que não satisfazem o critério de TA devido ao seu início tardio. Para esse diagnóstico ser adotado, o critério deve ser o de exclusão de TA. O autismo atípico encontra-se nesse transtorno, pois ao mesmo tempo em que não cumpre os requisitos para ser entendido como autismo típico, por conta da idade tardia de seu início, apresenta algumas características do transtorno.

O Transtorno Desintegrativo da Infância é um transtorno que se manifesta por meio de uma regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, o que ocorre após os dois primeiros anos de vida. Até esse período, a criança apresenta um desenvolvimento normal da comunicação verbal e não verbal, assim como dos relacionamentos sociais, dos jogos e dos comportamentos adaptativos, os quais são considerados, segundo a lógica do DSM, apropriados à idade. Entretanto, antes dos 10 anos a criança com TDI perderá habilidades já adquiridas em pelo menos duas das seguintes áreas: linguagem expressiva ou receptiva; habilidades sociais ou comportamento adaptativo; controle esfincteriano; jogos e habilidades motoras.

As áreas de maior comprometimento do Transtorno do Espectro do Autismo são:

1) **Área da interação social:** dificuldades em interpretar sinais (expressões faciais, expressões verbais); dificuldades em interpretar e entender as intenções dos outros. Essa falta de habilidade social as mantém distantes de outras crianças, já que elas não sabem o que fazer para manter relacionamentos. Essas crianças

podem apresentam traços característicos: apresentam prejuízos na qualidade da interação social com os amigos; não conseguem estabelecer contato visual direto ou, quando olham, não mantêm o olhar; têm dificuldade em compartilhar momentos e situações com os outros; preferem objetos e animais a pessoas; podem usar pessoas como ferramentas e/ou instrumentos para demonstrar o que desejam; apresentam risos inadequados e/ou fora de contexto.

2) **Área da Comunicação:** a comunicação não verbal é uma das habilidades que o ser humano desenvolve antes mesmo de desenvolver repertórios verbais. A linguagem é necessária para as relações sociais e para a aprendizagem, assim como ajuda a interpretar expressões faciais. Crianças com TEA apresentam prejuízos na comunicação, tanto na linguagem verbal quanto na não verbal. Muitas vezes, não conseguem entender expressões emocionais, gestos, símbolos e metáforas. Crianças com TEA, muitas vezes, emitem palavras e/ou frases sem a intenção de se comunicar. Por exemplo, repetem diálogos de filmes, ecoam palavras faladas por professores, colegas, pais etc. (ecolalia).

As ecolalias presentes em muitas crianças com TEA podem ser: ecolalias imediatas - repetição de frases que acabam de ouvir; ecolalias tardias - repetição de frases antigas guardadas na memória. Outra dificuldade e outro prejuízo presentes em crianças com TEA se referem à fala na terceira pessoa. Muitas crianças têm um discurso monotônico, como se fossem robozinhos programados. Mais uma característica que muitas crianças com TEA apresentam é a pouca curiosidade social; não relatam como foi seu dia espontaneamente nem perguntam sobre o dia dos outros. Desse modo, não conseguem manter uma conversa coerente e muitas vezes retornam ao assunto do seu interesse. Crianças com TEA gostam de monologar (falar só para si) e muitas vezes não permitem que os outros entrem na conversa; também não entendem ironias nem metáforas, assim como respondem monossilabicamente àquilo que foi perguntado.

3) **Área do Comportamento:** comportamentos motores estereotipados e repetitivos; comportamentos disruptivos, como rituais e rotinas, interesses restritos, aderência rígida a uma regra, entre outros.

Muitos desses prejuízos cognitivos associados a problemas de comportamento e de comunicação interferem consideravelmente na adaptação de uma criança à escola e aos contextos sociais e familiares em geral. As crianças apresentam dificuldades para resolver problemas da vida diária, para comunicar-se

de maneira eficaz, para manter relacionamentos sociais e para lidar com imprevistos e dificuldades diárias. De forma variada, as crianças podem ter dificuldades para segmentar tarefa; organizar o tempo de trabalho durante longos períodos até uma meta final; compreender informação/instrução relacionadas a uma tarefa; planejar e organizar e, quando necessário, solicitar ajuda ao professor.

Desse modo, crianças com transtornos de desenvolvimento apresentam diferenças e merecem atenção com relação às áreas de interação social, comunicação e comportamento. Na escola, mesmo com tempos diferentes de aprendizagem, esses alunos devem ser incluídos em classes com os pares da mesma faixa etária. É importante estabelecer rotinas em grupo e ajudar o aluno a incorporar regras de convívio social para garantir o desenvolvimento na escola. Boa parte dessas crianças precisa de ajuda na aprendizagem da autorregulação.

> As crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido. Podem por falta de sentido, de direção, porque não são utilizadas para enlaçá-las no Outro desaparecer, ou se transformar em estereotipias. Assim, a freqüência à escola acaba sendo um instrumento crucial, se não de crescimento, ao menos de conservação das capacidades cognitivas já adquiridas (KUPFER e PETRI, 2000, p. 116).

O fato de uma criança com TEA estar na escola pode significar a possibilidade de buscar o reordenamento simbólico para que venha conseguir constituir laços sociais. Dessa forma, se uma criança construiu vínculos e se familiarizou com o ambiente, é correto afirmar que ela concretizou aprendizagens, uma vez que essas habilidades são indispensáveis para que a criança encontre subsídios para progredir em seu desenvolvimento.

A socialização que, às vezes, é considerada como uma conquista menor é o primeiro e grande avanço quando nos referimos a escolarização de crianças com TGD, tendo em vista as dificuldades de estabelecer vínculos que esses educandos trazem consigo. A importância do ambiente escolar nesse aspecto é fundamental.

Vigotski ressalta que o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural, em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. Assim, os processos elementares de origem biológica redimensionam-se na realidade da interação, favorecendo o desenvolvimento dos

processos superiores ou psicológicos mais complexos, de origem sociocultural - o que reforça a concepção de Vigotski de que o desenvolvimento se dá a partir das constantes interações com o meio social em que se vive, em especial, pela mediação do outro; é na ocorrência das mediações que as crianças se aproximam do que a história humana construiu, passando então a internalizar essas construções, o que permitirá ao indivíduo realizar, sozinho, atividades que antes precisavam ser mediadas.

A perspectiva histórico-cultural propõe trocas e relações que potencializam o sujeito, em um processo de significação da sua presença no mundo a partir dessa relação estabelecida com o outro, tomando como base o pressuposto de que a relação com o outro constitui o sujeito e potencializa o seu desenvolvimento, em um processo de significação da sua presença no mundo (VIGOTSKI, 1998). O aluno com TEA não é só incapacidade; para além dos rótulos, é necessário ver a criança que está na escola e precisa de mediações que respeitem suas características individuais e sua história de vida, já que a educação representa uma experiência pessoal, social e política. Assim, as oportunidades educacionais desempenham papel essencial para o desenvolvimento e a inclusão social dos alunos com TEA em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento de si como sujeito no seu ambiente sociocultural. No trabalho com crianças TEA, é necessário termos a sensibilidade para observar as minúcias e os indícios de seus comportamentos, proporcionando interações ampliadas com os outros, provocando um movimento contrário ao que se encontra cristalizado e tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e de propiciar sua inserção na cultura.

Os alunos que compõe o espectro autístico talvez sejam aqueles que levam o professor a questionar suas próprias habilidades, suas certezas e o papel do educador na escola e frente à sociedade. Os desafios são acompanhados de dúvidas e inquietações e uma delas é se esse aluno, que tem um comportamento diferenciado e “vive”, muitas vezes, em um mundo que não compreendemos se deveria estar no espaço da classe comum, que ganhos ele pode ter e o que o professor, que tem a atribuição de educar, pode fazer.

Muitos são os medos e os desafios que adentram a escola com a chegada dos alunos com TGD, pois o desconhecido pode abalar as estruturas mais sólidas no processo de construção da educação inclusiva. Mas se o lugar comum de todos os alunos é a escola, o lugar do aluno com TGD, que certamente faz parte do todo,

também o é. E é com esse desafio de educar a todos que a educação é construída, com desconstrução e dificuldades para dar espaço a uma nova proposta, em que aprender na mesma sala de aula, além de legítimo, passa a ser enriquecedor para todos da escola.

Algumas estratégias podem ser utilizadas pelos professores para que os alunos com TEA participem das aulas junto com os demais:

1) Diante da dificuldade de atenção, é necessário fragmentar a instrução ou informação em partes menores para aumentar a concentração, usar estratégias visuais para ajudar a criança a obter atenção e entendimento e ensinar como usar os olhos e o corpo para ouvir.

2) Quando a criança com TGD apresenta dificuldade em entender o todo, ou seja, não consegue entender, muitas vezes, o tópico de uma conversa, acaba se prendendo a detalhes e perde o principal conceito/tema. Ao escrever ou ler, pode negligenciar aspectos essenciais, então é necessário fragmentar as informações em pequenas partes (visuais), fragmentar as informações e conceitos e ajudar o aluno a encaixá-los para, assim, ver o todo e ensinar como ele pode entender a ideia principal.

3) Quando é dificuldade em abstração e inferência - ou seja, não consegue interpretar o significado de algumas palavras, apresenta limitações para inferir e interpretar o significado de textos, livros ou conversação - é literal nas suas interpretações e comunicação, é necessário ter consciência de que os alunos poderão apresentar respostas esquisitas quando não conseguirem interpretar. Por isso, é necessário trabalhar o entendimento e a interpretação do aluno com relação aos colegas e, com historinhas e estímulos visuais, apresentar um quadro com o nome e a representação ilustrativa de emoções, para que a criança as associe à expressão da emoção.

4) Quando apresenta dificuldade em empatia, se colocar no lugar do outro ou em entender a perspectiva do outro, dificuldade em entender e compreender textos, dificuldade em se comportar na sala de aula, dificuldade em trabalhar em grupos, é necessário estimular o aluno a entender o conceito de se colocar no lugar do outro, além de entender que existirão muitas dificuldades de compreensão e de interpretação por conta desse déficit, ajudar com estímulos visuais.

5) Quando apresenta pobre iniciação de comunicação ou ação, ou seja, a criança não inicia interação social apropriada e não começa a trabalhar em uma

atividade, não pede ajuda, enquanto outros alunos fazem e cumprem a instrução, a criança com TEA não faz o que foi pedido. Quando em grupo - a criança provavelmente não participe ou não saiba como se dirigir aos outros - é necessário ensinar uma resposta clara de iniciação, recompensar sucessos, ajudar o aluno a ter acesso a novas informações e a novos comportamentos, demonstrar para a criança que, quando ela diz uma palavra inteira (ou frase, a depender da criança), de forma clara, ela consegue mais rapidamente o que quer do que quando faz gestos ou diz outras palavras não relacionadas ao que quer - combinar o interesse da criança com a atividade. Fazer cartazes com o nome, desenhos e/ou figura das atividades; deixar a criança escolher qual ela quer realizar ou a ajudar na escolha; realizar atividades juntos. Quando a criança estiver motivada, tentar fazê-la repetir o comando da atividade solicitada.

É fundamental que se observe os interesses do aluno com TGD, de modo a favorecer o envolvimento do mesmo com as atividades ofertadas. Essencial também é a compreensão de que serão as propostas pedagógicas que deverão ser adaptadas para o aluno e não esperar que o aluno se adapte às propostas pedagógicas. A estruturação da rotina escolar tem como intuito diminuir os possíveis níveis de angústia, ansiedade e frustração frente às situações desconhecidas ou inesperadas, de modo a favorecer que o aluno situe-se no espaço e no tempo. Para o aluno com TGD, essa rotina significa organização e planejamento. A organização do ambiente e do que irá ocorrer torna-se uma referência para a organização do aluno, favorecendo a sua autorregulação. A rotina escolar antecipará ao aluno o que irá acontecer no dia a dia das aulas. Quando houver alguma proposta pedagógica que seja diferente das ofertadas comumente ou que não façam parte do cotidiano da sala de aula, tais como visitas, mudanças de sala, atividades extras, mudanças de horário de alguma atividade, obras na escola, ausência ou substituição de algum professor, ou acontecimentos importantes escolares, em um futuro próximo, como festas, solenidades, jogos, é importante que seja realizado com a turma um trabalho de planejamento das ações para que o aluno possa se organizar e antecipar as possíveis mudanças da rotina.

3.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMBÉ

3.3.1 IDENTIFICAÇÃO

3.3.1.1 INGRESSO NA ESCOLA

A identificação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ocorre primeiramente no ato da matrícula escolar, por meio do preenchimento da ficha do aluno junto à secretaria da unidade escolar, realizando-se a coleta de documentos junto aos responsáveis, quando estes já conhecem o histórico de vida da criança e seus antecedentes pessoais. Quando isso não acontece no momento da matrícula, essa identificação ocorrerá por meio de acompanhamento do desenvolvimento escolar do aluno, feito pela equipe pedagógica da escola, e posterior supervisão da equipe do setor de educação inclusiva.

Na atual ficha de matrícula, utilizada pela rede municipal de Cambé, considerando-se a implantação do sistema de informatização de dados da SEMED, ocorrida a partir de 2013, encontram-se listadas as necessidades educacionais especiais que devem ser assinaladas de acordo com a documentação apresentada (laudos, relatórios, pareceres médicos, especialistas). Nessa relação de itens, estão especificadas as deficiências (baixa visão; cegueira; deficiência auditiva; deficiência física; deficiência intelectual; surdez; surdocegueira; deficiência múltipla); os Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo Infantil; Síndrome de Asperger; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância) e as Altas Habilidades/Superdotação, seguindo o cadastro utilizado pelo MEC para o Censo Escolar e mapeamento dos alunos com necessidades especiais que estão matriculados no ensino regular. Com o objetivo de aprimorar a identificação de alunos que necessitam de práticas educacionais inclusivas (transitórias ou permanentes), ampliou-se a listagem, inserindo também os casos de alunos identificados com: Síndrome de Down, Transtornos Funcionais Específicos; Transtornos Mentais e de Comportamento e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - embora os dados cadastrais desses casos não migrem para o levantamento de informações referente ao Censo Escolar anual do Ministério da Educação.

3.3.2 QUEIXAS ESCOLARES

Quando não é feita no ato da matrícula a identificação da necessidade educacional especial, ou por ausência de informações fornecidas incialmente, ou por se tratar de situação ainda não reconhecida ou identificada, o próprio processo de escolarização do aluno propicia o aparecimento de indicativos de dificuldades observadas no aluno, no cotidiano escolar, que precisam ser investigadas. As chamadas queixas escolares são as primeiras pistas fornecidas pela equipe escolar para aprofundar o conhecimento a respeito dos possíveis fatores que estejam causando comprometimentos no desenvolvimento escolar do aluno. As equipes gestoras (direção e coordenação) necessitam receber direcionamentos específicos a respeito de cada caso surgido, considerando as especificidades e as diversidades das necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, são feitas orientações para levantamento de informações junto aos professores e aplicação de instrumentos de triagem inicial, que propiciará o estudo e monitoria do caso apresentado. Essas informações possibilitam os direcionamentos posteriores quanto às decisões e estratégias que precisam ser tomadas frente ao caso, envolvendo tanto a equipe escolar como também os responsáveis pelo aluno e os serviços de atendimentos, quando se fizerem necessários, para além do âmbito escolar.

3.3.3 PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Após o estudo inicial do caso, e com o objetivo de garantir a identificação da necessidade educacional especial que possa estar presente no alunado, é necessário que sejam realizadas as avalições individuais de cada caso para planejar os procedimentos posteriores. A formalização desses procedimentos é de responsabilidade conjunta do setor de educação inclusiva e da equipe escolar, envolvendo posteriormente os responsáveis no acompanhamento do aluno nas avalições que serão realizadas.

Uma parte significativa dos casos é avaliada pelo próprio setor de educação inclusiva, que atualmente conta com profissionais de Pedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia. Nos casos em que é necessária a avalição clínica de especialidades

médicas, são realizados encaminhamentos para a rede básica de saúde após a compreensão, aceitação e participação dos responsáveis pelo aluno.

Há também uma parcela de alunos que são primeiramente identificados/diagnosticados com alguma necessidade educacional especial por especialistas clínicos e que realizam o encaminhamento de documentação/laudos, informando as especificidades do caso, indicações de atendimentos e medicações utilizadas, quando necessário. Essas informações possibilitam a tomada de decisões quanto aos direcionamentos educacionais que são necessários para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento escolar do aluno.

3.3.4 ENCAMINHAMENTOS

O processo de avaliação individual de cada caso conduz posteriormente aos encaminhamentos educacionais, tendo em vista a necessidade educacional que foi identificada. Desse modo, o aluno passará a receber atendimento educacional especializado no turno e/ou contraturno, de acordo com o plano de ação proposto, envolvendo a equipe escolar e os responsáveis quanto ao comprometimento de frequência aos atendimentos em horários extraescolares ou em outros locais.

Considerando que as salas de recursos multifuncionais, instaladas atualmente no município, estão regionalizadas para possibilitar a cobertura geral de demanda, indica-se que o aluno que necessita desse atendimento seja encaminhado para a sala implantada na unidade escolar mais próxima de sua residência, buscando facilitar a frequência ao programa.

A Rede Municipal de Ensino também realiza encaminhamentos para Centros de Atendimentos Especializados (CAE). Atualmente, existem dois centros de atendimento no município (para surdos oralizados e para alunos com baixa visão/cegueira), que foram implantados em escolas da rede estadual e estão sob a supervisão da SEED/PR.

Também ocorrem encaminhamentos muito específicos, considerando a gravidade do caso identificado, para frequência em escolas especiais (Instituto dos Cegos de Londrina; ILES - Instituto Londrinense de Educação de Surdos; APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Cambé).

As etapas aqui descritas configuram-se em uma sistematização de ações que já se encontram incorporadas no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Ensino (Centros de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental) visando a promover a identificação de todos os alunos que possam apresentar algum tipo de necessidade educacional especial. Essa identificação resulta não apenas no cadastramento no Censo Escolar anual, como também, prioritariamente, no planejamento de ações educacionais inclusivas durante todo o período de escolarização do aluno na Rede Municipal de Ensino.

3.3.5 PROGRAMAS

As ações educacionais inclusivas precisam ser diariamente realizadas no cotidiano escolar, visando a acolher todos os alunos identificados ou não com necessidades educacionais especiais e propiciando a todos o acesso e a aquisição de conhecimentos nas suas formas mais evoluídas. Destaca-se, porém, a seguir, os programas específicos que estão diretamente voltados ao alunado da Educação Especial.

3.3.6 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

De acordo com a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir do ano de 2009, a Rede Municipal de Ensino aderiu à implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, no sentido de ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar a escolarização, aos alunos identificados com alguma das necessidades educacionais (NEE) descritas anteriormente. O atendimento complementar é ofertado no período alternado à frequência ao ensino regular.

A implantação ocorreu de modo gradativo, buscando cobrir todas as escolas da rede de ensino, instalando-as de acordo com as normatizações exigidas pelo MEC e pela SEED/PR. Atualmente, encontram-se implantadas e funcionando regularmente seis salas de recursos multifuncionais Tipo I (Área da Deficiência

Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Funcionais Específicos e Deficiência Física Neuromotora).

Importante observar que os casos de alunos identificados com Transtornos Funcionais Específicos também recebem atendimento educacional especializado no contraturno, embora não apareçam cadastrados no Censo Escolar, sendo este um diferencial nas ações da educação inclusiva desta rede de ensino.

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), considera-se que:

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas em sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Também em consonância com a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, destacam-se os seguintes artigos:

> Art.9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.
> Art.13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos aluno, promovendo autonomia e participação;estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Para que as atribuições acima descritas possam ser executadas, é necessário que os professores recebam formação continuada específica, direcionada para área de atuação, assim como supervisão constante das ações educacionais que estão sendo realizadas junto aos alunos com necessidades especiais, visando ao aperfeiçoamento constante da prática educativa e o consequente avanço na aquisição do conhecimento e aprendizagem.

3.3.7 PROFESSOR DE APOIO PERMANENTE

O trabalho educacional do professor de apoio permanente está direcionado ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no horário regular de frequência escolar. Trata-se de uma ação permanente, exercida no contexto escolar, que é disponibilizada pela rede de ensino quando identificada a necessidade individual do aluno quanto aos cuidados pessoais de alimentação, higiene, locomoção e comunicação, que comprometem sua autonomia e independência, interferindo em seu desenvolvimento pessoal e social.

O professor de apoio permanente participa junto ao professor da classe comum, orientando e realizando as adaptações que permitem o acesso ao currículo, desde a indicação para remoção de barreiras arquitetônicas até modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo aluno e pelo professor.

São atribuições do Professor de Apoio Permanente:

- Ter conhecimento prévio dos conteúdos curriculares e das disciplinas da proposta curricular do município;
- Conhecer o planejamento de aula pelo professor regente, promovendo, a partir deste, as adaptações que permitam ao aluno com N.E.E. o acesso ao currículo;
- Promover as modificações necessárias na organização da sala, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo aluno, para remoção de barreiras que dificultam o aprendizado escolar, de acordo com peculiaridades do aluno acompanhado;
- Atuar como mediador do processo de ensino e aprendizagem, priorizando as capacidades do aluno e adotando estratégias metodológicas voltadas para potencializar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social;

- Planejar, elaborar e aplicar, de acordo com as especificidades de cada aluno, as atividades avaliativas do processo de aprendizagem, considerando o conteúdo curricular, em consonância com o professor regente e equipe pedagógica;

- Viabilizar e acompanhar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e interação no ambiente escolar;

- Participar junto à equipe escolar de reuniões pedagógicas e discussão de planejamento de ações educativas que promovam aprendizagem e o desenvolvimento do aluno acompanhado;

- Prestar os cuidados necessários ao aluno que requeira atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social (locomoção, higiene e alimentação) de acordo com as especificidades de cada caso.

3.4 Permanência

3.4.1 Adaptações curriculares

Conforme proposto no documento *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (MEC, 2006d, p. 19), são consideradas adaptações curriculares todo o processo formal de identificação das flexibilizações curriculares necessárias para atender ao conjunto de necessidades educacionais especiais dos alunos, partindo-se do princípio de que uma escola para todos requer também uma dinamicidade curricular.

A formalização dos procedimentos que permitam as adaptações curriculares aos alunos identificados com necessidades educacionais é de responsabilidade de toda rede de ensino, não podendo ser deixado apenas para a iniciativa do professor fazê-las ou não, constituindo-se em prática educacional comum a todos os envolvidos no processo de escolarização desse alunado.

Destaca-se que não é possível pensar em adaptações curriculares gerais, pois se compreende que estas devem ser pensadas, planejadas, sistematizadas e implementadas a partir de cada situação particular e não enquanto propostas universais, levando-se em consideração todo o contexto em que cada aluno se encontra. Esse contexto envolve: o próprio aluno e sua necessidade educacional especial; histórico do caso; os professores; suas experiências; a instituição escolar;

as regulamentações escolares; os conteúdos e planejamentos curriculares; a família e suas expectativas, entre outros.

As adaptações ou adequações curriculares são caracterizadas basicamente em dois grandes grupos: adequações de grande porte e adequações de pequeno porte.

> Adaptações curriculares de grande porte são aquelas que implicam decisão política e gerenciamento de verba, a direção da escola deve desenvolver ações junto à Secretaria de Educação, solicitando sua implementação. A solicitação deve se constituir das adequações, da justificativa quanto a sua necessidade e da descrição dos efeitos que estas terão para o acesso do aluno à aprendizagem.
> Caso o custo para implementar todas as adequações necessárias ultrapassem as possibilidades orçamentárias do momento, recomenda-se que se elabore um plano formal de implementação, com metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazos.
> Deve-se, ainda, enfatizar que, mesmo nos casos em que somente algumas adequações possam ser realizadas de imediato, o plano de implementação deve ser considerado, por ocasião da elaboração do plano orçamentário do município no ano seguinte e ser rigorosamente seguido, respeitando-se os prazos estipulados para as diferentes metas (BRASIL. MEC, 2006d, p. 21).

Importante observar que é a acessibilidade física o primeiro requisito para possibilitar o acesso e permanência de alunos com necessidade educacional especial à escola. As adaptações que envolvem o espaço escolar visam a garantir que o aluno possa chegar à escola, circular e utilizar suas dependências, podendo realizar as diferentes atividades escolares ofertadas aos demais alunos.

Nesse sentido, a Rede Municipal de Ensino tem realizado, desde 2008, a construção de escolas acessíveis seguindo a Lei Federal de Acessibilidade (Lei nº 9050 de 30/06/2004), tanto quanto reformas e adequações nas escolas construídas anteriormente.

Com relação às adaptações de pequeno porte que estão diretamente relacionadas às práticas educacionais que possibilitam o acesso ao conhecimento, ou seja, ao conteúdo curricular, é preciso primeiramente considerar alguns aspectos:

1) A atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos com necessidades educacionais;

2) A identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados na rede, para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à educação destes;

3) A flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;

4) A possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros no cotidiano escolar, que contribuam para o processo de escolarização dos alunos com necessidade educacionais.

Também é preciso considerar que, em situações específicas, sejam garantidos os recursos que possibilitam a implantação das adaptações curriculares direcionadas a aquisição do conhecimento, tais como: professor ou instrutor da Língua de Sinais para o ensino de alunos surdos; professor de Braille; equipamentos e materiais especiais (reglete, sorobã, livro didático em Braille, máquina de datilografia em Braille, computador, *softwares* para deficiência visual, tais como leitores de tela) para o ensino de alunos cegos; equipamentos e materiais especiais para o ensino de alunos com baixa visão (lupa, livros didáticos com letras ampliadas, cadernos adaptados); equipamentos de informática e de *softwares* educacionais para o ensino de alunos com dificuldade de comunicação oral; mobiliário adequado para alunos com dificuldades motoras.

Recomenda-se, no sentido de facilitar as ações inclusivas de acesso ao currículo e ao conhecimento escolar, que sejam preservadas as seguintes práticas:

1) Flexibilidade: não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento em um tempo determinado;

2) Acomodação: consideração de que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades educacionais especiais e contemplá-las na programação;

3) Trabalho simultâneo, cooperativo e participativo: participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais alunos, embora não o façam com a mesma intensidade, de igual modo, ou com a mesma ação e grau de abstração;

4) Suporte técnico-científico: garantia de suporte, orientação, supervisão e monitorias para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula - disponibilizado pela coordenação pedagógica e/ou equipe técnica da rede de ensino.

No cotidiano escolar, é observada uma multiplicidade de situações que envolvem as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos curriculares, relativo aos alunos com necessidades especiais. Nesse contínuo de situações, algumas são

leves e transitórias, sendo resolvidas no fazer do trabalho pedagógico, e que não exigem, da equipe escolar, significativas adaptações curriculares. Porém, há também situações graves e persistentes que requerem o uso permanente de recursos especiais e adequações graduais e progressivas, para que seja alcançado êxito no processo de aquisição do conhecimento e avanços na escolarização

Reafirmando a função social da escola enquanto transmissora de conhecimento e a importância da apropriação dos conceitos científicos no ensino regular, faz-se necessário destacar que as adaptações curriculares, apesar de visarem a adequar o ensino e o currículo às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, não devem abrir mão dos conteúdos escolares formais, provocando apenas o efeito de esvaziamento, empobrecimento e redução curricular. Nessa direção equivocada, ao defender a flexibilização/adaptação curricular, pode-se estar legitimando processos de exclusão no cenário da educação que se queria inclusiva, como afirmam CENCI e DAMIANI:

> Se os conceitos científicos são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos, não se justifica balizar o ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais em práticas de repetição sem reflexão, por se acreditar que estes alunos não avançariam até níveis mais altos na aprendizagem. Ora, se é a própria aprendizagem (principalmente dos conceitos científicos) que alavanca o desenvolvimento, é nela que se devem investir os esforços. É imperativo superar a defesa de uma escola inclusiva apenas porque nela se aprende a conviver com a diferença; a luta deve ser por uma escola inclusiva onde, de fato, se aprenda - se aprenda conteúdos (2013, p. 723-724).

3.5 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

É a partir da identificação do aluno com necessidade educacional especial e do reconhecimento das suas possibilidades e limitações que são estabelecidas as estratégias e ações educativas necessárias para a promoção da aprendizagem escolar, e quais serão as adequações curriculares indicadas frente à especificidade de cada situação.

A avaliação educacional de alunos especiais, nesse contexto, está voltada para a seleção intencional das técnicas e instrumentos mais indicados para avaliar a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento escolar alcançado por eles durante o processo de escolarização. Essas escolhas devem ser feitas pelo professor, com

supervisão da coordenação pedagógica, e ter também o auxílio do professor de apoio permanente, nos casos que recebam esse tipo de acompanhamento. Para os alunos que estão em atendimento educacional especializado, é indicada, nas situações em que isso for possível, a troca de informações com o professor da sala de recursos multifuncionais, que poderá contribuir quanto à identificação das estratégias mais favoráveis de avaliação, considerando as especificidades de cada aluno e as características da necessidade educacional especial. Nos casos em que forem encontradas dificuldades para o estabelecimento das estratégias avaliativas por parte da equipe escolar, faz-se pertinente a colaboração da equipe técnica do setor de Educação Especial, que assessora as práticas pedagógicas da rede municipal nessa modalidade.

Para obtenção de êxito quanto à seleção de instrumentos para avaliar a aquisição de conhecimentos de alunos com necessidades especiais, assim como todo o aluno exposto a avaliação educacional, é prioritário ter garantido uma adequada avaliação diagnóstica inicial, que indique, de modo objetivo, as possibilidades e limitações presentes, e que permita traçar as trajetórias posteriores de ensino dos conhecimentos a serem adquiridos.

A partir da articulação, entre limites e possibilidades de aprendizagem do aluno, é necessário que se elaborem propostas de avaliação tomando como referência a relação dialética que se estabelece entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, ressaltando a importância de que o aluno supere os conceitos cotidianos e se aproprie dos conceitos científicos, que caracterizam o conhecimento formal, obtido por meio da escolarização. Desse modo, pode-se avaliar passo a passo o processo de aprendizagem, analisando as ampliações conceituais e os sentidos atribuídos, pelo aluno, aos conceitos aprendidos. Ressalta-se, porém, que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não são uniformes. Eles se caracterizam por avanços e retrocessos, e, nessa perspectiva, a avaliação escolar adquire sentido diagnóstico e prognóstico, pois permite, ao professor, condições de analisar e proporcionar situações em que os alunos consolidem suas potencialidades, ao invés de ficarem reclusos apenas a suas limitações, sejam elas de natureza física, sensorial ou intelectual.

3.6 TERMINALIDADE

Considerando que a Rede Municipal de Ensino oferta a escolarização abrangendo as etapas que compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais, 1º ao 5º ano) é preciso garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais a continuidade do processo de frequência escolar a partir das situações específicas de cada caso.

O encaminhamento para a continuidade dos estudos aos alunos que concluíram o 5º ano do Ensino Fundamental ocorre com a matrícula na rede estadual de ensino, que oferta as etapas posteriores da Educação Básica brasileira (Ensino Fundamental - Anos Finais, 6º ao 9º ano e Ensino Médio). Nesses casos, seguem, junto à documentação escolar do aluno, os relatórios de avaliação e atendimento educacional especializado, realizados durante o período de permanência na rede municipal, no horário complementar (Sala de Recursos Multifuncionais) e no horário regular, para os casos que receberam atendimento de professor de apoio permanente, assim como as observações pertinentes a continuidade desses acompanhamentos educacionais. Porém há casos em que, apesar das práticas educacionais realizadas para desenvolvimento da escolarização do aluno com necessidade especial, observa-se uma significativa disparidade entre a série e a idade cronológica, que ainda não concluiu o 5º ano do Ensino Fundamental. Nessas situações, pode ser indicada a frequência escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada no período noturno em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEREDA, A. i SASTRE, S. La superdotación. Madrid: síntesis, 1998.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado**. 1991. 145f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Educação Inclusiva*: a escola. 2. Ed./ organização Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto. v.3. n.2. p. 63-70. Ago. 1995.

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva.* Texto complementar distribuído em cursos Tecnologia Assistiva. Disponível em www.assistiva.com.br, RS, 2006.

BLANCO, Leila de Macedo Varela. *Falando sobre necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro. SME-Rio/Instituto Helena Antipoff, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação**. Educação especial no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Diretrizes sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 1995b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n°2, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Identificando e atendendo às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação – Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brsilia: MEC/SEESP, 2002c.

BRASIL. Decreto n° 5626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. In: **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas

habilidades/superdotação. In: **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora. In: **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. In: **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Recomendações para a construção de escolas inclusivas. In: **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006d.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006e.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. In: **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006f.

BRASIL. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para atendimento educacional especializado na educação básica, 2008.

BRASIL. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para atendimento educacional especializado na educação básica, 2009.

BRASIL. Decreto n° 6571, de 11 de setembro de 2008.

BRASIL. Políticas Nacional de Educação Especial na Pespectiva da Educação Inclusiva. Brasilia: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução n° 4, de 02 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial:** área de deficiência mental. Brasília, DF: MEC, 1995a.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial/ Secretaria de Ensino a Distância/ Ministério da Educação e Cultura. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física, Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007a.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial/ Secretaria de Ensino a Distância/ Ministério da Educação e Cultura. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Visual, Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007b.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial/ Secretaria de Ensino a Distância/ Ministério da Educação e Cultura. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com Surdez, Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007c.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial/ Ministério da Educação e Cultura**. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Surdocegueira e Deficiência Múltipla, Brasília/DF: SEESP/MEC, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n° 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

British Society of Audiology. Recommendation. Descriptors for pure-tone audiograms. Br J Audiol. 1988;22(2):123.

CADER, Fatima Ali Abdalah Abdel. **Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa de intervenção com crianças surdas**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

CAMARGO,M.J.G. Disgrafia Motriz. Acedido a 9 de Fevereiro de 2011 em http://www.neuropediatria.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=93: disgrafia-motriz&catid=59: transtorno-deaprendizagem-escolar&Itemid=147. 2008

CASTELLÓ, Antoni; MARTÍNEZ, Mercè. *Alumnat excepcionalment dotat intel-lectualment.* Identificació i intervenció educativa. Documents d'Educació Especial. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1999.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 26. n. 47. set./dez. 2013.

CIASCA, Silvia Maria; CAPELLINI, Simone Aparecida; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: CIASCA, Silvia Maria (Org.). *Distúrbios de aprendizagem:* proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CINEL, Nora Cecília Bocaccio. Disgrafia – Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. **Revista do Professor**. Porto Alegre. v. 19 (74), p.19-25. abr./jun. 2003

COELHO, Diana Tereso. *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. Porto: Areal Editores, 2015.

CORREIA, Luís de Miranda. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.* Porto – Portugal: Editora Porto, 1999.

COSTA, Dória Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Revista Psicopedagogia. São Paulo. v.23. n.72. 2006

CRUZ, V. *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda, 2009

DESSEN, Maria Auxiliadora; SILVA, Nara Liana Pereira. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília. v. 17. n. 2. p. 133-141. 2001.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília. v. 19. n.2. abr./jun. 2013.

ERIKSON, Linda. *A importância da intérpretes para pessoas surdo cegas.* In: MASINI, Elcie F. S. (org). *Do sentido…pelos sentidos...para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002.

ERICKSON, Milton; ROSSI, Ernest Lawrence. *O homem de fevereiro.* Campinas: Livro Pleno, 1997.

FACION, José Raimundo; SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira. Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. In: FACION, José Raimundo (Org.) *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: IBPEX, 2005.

FEITH, D. S., & ALENCAR, E. M. L. S.*Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula.* Psicologia Teória e Pesquisa. 2005.

FERREIRA, Marlus Vinícius Costa. *A hipnose médica na prática clínica*. São Paulo: Atheneu, 2006.

FILHO, C. R. C. Jogos Matemáticos para estimulação da inteligência nos distúrbios de Discalculia. Acedido a 9 de março de 2011 em http://www.webartigos.com/articles/2067/1/JogosMatemaacuteticos-Para-Estimulaccedilatildeo-Da-Inteligecircncia-Nos-Distuacuterbios-De-Discalculia/pagina1.html#ixzz1JnDUXM53. 2007

FONSECA, Vitor. *Introdução às dificuldades de Aprendizagem.* Porto Alegre. Artmed. 1995

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva Cultura e Cotidiano Escolar. GLAT, Rosana (Org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

GUIMARÃES, Ana Lídia Felipe; ALEXANDRE, Ana Lúcia Andrade; TAVEIRA, Cristiane Correia et al. *Orientações para promover a aprendizagem do aluno com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na sala de aula e na escola.* Rio de Janeiro. SME-Rio/Instituto Helena Antipoff, 2010.

HENNIGH, Kathleen Anne. *Compreender a Dislexia*: um guia para pais e professores. Porto: Porto Editora, 2003.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. (Org.). *Caminhos Pedagógicos da educação especial*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

KHOURY, Laís Pereira; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues et al. *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar.* São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2014

KUPFER, M. C. M. *Porque ensinar a quem não aprende? In: Estilos da Clínica.* São Paulo, vol V, nº 9, 2º semestre de 2000.

MAIA, Shirley Rodrigues. **Educação do Surdocego**: diretrizes Básicas para pessoas não especializadas. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

MAIA, Shirley Rodrigues et al. Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. Disponível em:http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83:caminhos-pedagogicos-da-inclusao&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17. Acesso 10 de junho de 2016.

_____. *Diferenciar para incluir*: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2011. Disponível em: <http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=42&/diferenciar_para_incluir_a_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva>. Acesso em 15 de junho de 2016.

_____. *Inclusão escolar:* o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. *O direito à diferença na Igualdade de direitos.* 2009. Disponível em < http://www.bengalalegal.com/mantoan>. Acesso em 12 de junho 2016.

MANZINI, José Eduardo. (Org). **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília. Disponível em < http://www.scielo.br/revistas/rbee/paboutj.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

MCINNES, J. M. *Deaf.blind infants and children: A development guide.* Toronto, Ontario, Canadá: University of. Toronto Press, 1999. Apud BRASIL. *A educação especial na perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla.*

MARQUES, D. M. C. Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil. São Carlos: UFS car, 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) programa de pós graduação Centro de Educação de Ciências humamas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I**: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula. 2013. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

MARTINS, H. Consciência Fonológica e Oralidade. Acedido a 30 de dezembro de 2011 em http://www.helomartins.com.br/temas/consciencia-fonologica.html. 2011

MAS DE VALL, Maria Tereza Gomes et al.*Estratègis d' intervención amb alumnat de NEE per altas capacitats, dins 1' escola inclusiva*. Madrid: Narcea, 2009.

MAS DE VALL, Maria Tereza Gomes et al*. Propuestas de intervención en el aula:* técnicas para lograr un clima favorable en la classe. Madrid: Narcea, 2010.

MOURA, O. Portal da Dislexia. Acedido a 19 de dezembro de 2011 em **http://www.dislexia-pt.com**. 2011

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuição de Vygotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo.** Maringá. v. 13. n.2. p. 307-316. abr./jun. 2008.

OLIVEIRA. Cynthia Garcia. **Altas habilidades na perspectiva da subjetividade.** 2007. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento – um processo sóciohistórico. São Paulo. Scipione, 2000.

PAULA, Daniela da Silva. *A importância da prática educativa e psicopedagógica no processo de ensino-aprendizagem da criança com Deficiência Intelectual*. Lorena. UNISAL, 2011. 77f.

PEDRO, Mayra Ketilin; PALUDO, Karina Inês; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Programa de atenção a alunos precoces com indicadores de altas habilidades (PAPAHS). In: VIII Encontro da Associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013. Anais. p. 2985-2992.

PÉREZ, S. G. P. B. *Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu entendimento.* Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, volume 2 n 22, página 45 – 59, 2013.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental*: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1994.

QUADROS, R. N. *A educação de surdos: enfoque bilíngue com pressupostos linguísticos. 1996* apud. BRASIL, *Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização surdez.*

REBELO, J. A. (1998a). Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: as suas relações com problemas emocionais. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia, 2, 227-249.

REIS, Rosangela Leonel dos; ROSS, Paulo Ricardo. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília. v. 17. n.2. p. 133-141. mai./ago. 2001.

RICARDO, Caroline. **A inclusão escolar de alunos com transtornos globais do desenvolvimento em uma classe terapêutica:** asas ou gaiolas. 2009. 48f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROMAGNOLI, G. C. (2008). *Discalculia: Um desafio na Matemática. Trabalho realizado para obtenção do grau de especialista em Distúrbios de Aprendizagem*, Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 39 pp.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de Surdos: o caminho do bilinguismo*. Niterói: Eduff, 1999.

SÁ, Elizabeth Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial/Secretaria de Educação a Distância, 2007.

SACRAMENTO, I. (2008). Dificuldades de Aprendizagem em Matemática – Discalculia. Acedido a 30 de dezembro de 2011 em http://www.artigonal.com/educacao-artigos/dificuldades-de-aprendizagem-em-matematica-discalculia-860624.html.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P & MACHADO, S. S. (2004). *As dislexias de desenvolvimento: aspetos neuropsicológicos e cognitivos*. Brasília: Interacções, vol. IX, 17, 109-132.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos.** 1995. Disponível em: http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm Acesso em: 2 de agosto de 2015.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Autismo**: mediações em tempo de inclusão. 2011. 60f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão). Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, M. C. (2008a). Dificuldades de Aprendizagem em atemática: manifestação da discalculia. Acedido a 3 de dezembro em http://proftina.pbworks.com/f/A0427.pdf.

SASSAKI, Romeu Kazumi. A postura inclusiva de toda a Comunidade escolar. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo. mar./abr. 2005.

SCHMIDT, Carlo; Bosa, Cleonice. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo**. Interação em Psicologia.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul**.** 7 (2), p. 111-120. jul./dez. 2003.

SHAYWITZ, Sally. *Entendendo a dislexia*: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Maria Aparecida Santiago; TULESKI, Silvana Calvo. Dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia. **Interfaces da Educação.** Parnaíba. v.5. n.14. p. 177-199. 2014.

SKLIAR, Carlos. Prefácio: A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite; TESKE, Ottmar (Org). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Meditação, 2003.

SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). **Linguagens, Educação e Sociedade** Teresina. Ano 12. n.16. jan./jun. 2007.

SOLER, Reinaldo. Educação física Inclusiva na escola: em busca de uma escola plural. **Revista FACED**. Salvador. n. 20. jul./dez. 2011

TELES, P. *Dislexia: Método Fonomímico - Abecedário e Silabário*. Lisboa: Distema. 2009

TORRES, Rosa Maria. & FERNÁNDEZ, Pilar. Dislexia, Disortografia e Disgrafia. In: COELHO, Diana Tereso. *Dificuldades de aprendizagem específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto/PT: Areal Editores, 2014.

TULESKY, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007

UNESCO, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VASQUES, Carla; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: um discurso sobre possibilidades. In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, com o tema Identidade, diferença e mediações. Florianópolis, 2003.

VAZ, Michelle. Vygotsky e a Psicologia da Educação. Disponível em: http://www.psicologiamsn.com/2013/03/vygotsky-e-a-psicologia-da educacao.html. Acesso em 15 de junho de 2016.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989b.

_____. *Obras escogidas* V. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

ARTE



4. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: ARTE

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS: O ENSINO DE ARTE EM CAMBÉ

Viviane Mascarenhas Almeida
Consultores: Isaac Antonio Camargo
Newton Duarte

"A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades deste material."
(Vigotski)

A história do ensino de arte em Cambé não é recente, tem seu início na segunda metade da década de 1990. Sua inserção no município justificou-se pela obrigatoriedade ao cumprimento de duas leis: a que institui o ensino de Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica e a que assegura a hora-atividade aos professores.

Para assumir a disciplina, a diretora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação - SEMED oferecia, em primeira mão, as vagas aos professores regentes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que eram formados na área. Como o número de professores era muito pequeno, o convite se estendia aos professores formados em diferentes licenciaturas. Esse quadro deficitário perdurou por aproximadamente quinze anos.

A designação da disciplina nesse período era Educação Artística e o ensino pautava-se em atividades práticas, visando prioritariamente o desenvolvimento da coordenação motora, uma herança de políticas educacionais voltadas para o preparo de mão de obra trabalhadora. As atividades redundavam entre desenhos prontos para colorir e "técnicas artísticas" (recorte e colagem, dobraduras, cartões e alegorias referentes a datas comemorativas, entre outros similares). A prática educativa era desvinculada dos conteúdos da arte, os alunos não tinham acesso aos conhecimentos desta área. Os argumentos, que reforçavam esses equívocos, se fundamentavam na falta de formação dos professores.

O trabalho de assessoria pedagógica com os professores da disciplina teve início no ano de 1996, com José Anésio Montini, diretor do departamento artístico da

Secretaria Municipal de Cultura, atual Fundação Cultural de Cambé - FUNCAC. Com a supervisão de Glória Maria Garcia, coordenadora geral da equipe de ensino da SEMED, Montini realizava reuniões e oficinas pedagógicas. Nesse período, não havia um coordenador específico para o ensino de arte na Secretaria de Educação. Os cursos e oficinas eram realizados após os períodos de recesso escolar, ou seja, no início do primeiro e do segundo semestre do ano letivo. Os professores recebiam orientações para realizarem planejamento didático e atividades com seus alunos. O rodízio constante dos docentes inviabilizava uma formação consistente.

Em 2003, José Anésio Montini, convidado pelo secretário de educação, José Garcia Gonzáles Neto, assumiu a coordenação de Arte na SEMED. Permanecia vinte horas semanais na Secretaria Municipal de Cultura e vinte horas na Secretaria de Educação.

No mesmo ano, Viviane Mascarenhas Almeida[4], então aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina - UEL, cumpria estágio supervisionado na SEMED e realizou um trabalho conjunto com Anésio. As principais ações foram: levantamento e catalogação de acervo bibliográfico de Arte existente nas escolas municipais; levantamento de imagens para montagem de acervo; análise de textos e materiais para início da elaboração do currículo de arte do município; organização da formação continuada anual para os professores da disciplina; organização de arquivo teórico; reuniões com o corpo docente; organização e entrega aos professores dos conteúdos programáticos de artes visuais; realização de um cadastro dos professores de arte e educação infantil e organização e realização da I Jornada do Ensino de Arte de Cambé.

A I Jornada do Ensino de Arte ocorreu nos dias 29 e 30 de julho do ano de 2003, no Centro de Múltiplo Uso do município. Na ocasião, foram disponibilizadas oficinas de teorias da arte: história da arte, estética e poéticas e oficinas de experiências estéticas: bidimensional, tridimensional, corpo e movimento e materiais alternativos.

Como ministrantes, foram convidados os seguintes professores dos departamentos de Artes Visuais e Cênicas da Universidade Estadual de Londrina - UEL: Prof. Dr. Isaac Antonio Camargo, Prof. Me. Renan dos Santos Silva, Prof. Esp. Carlos Alberto Campos, Prof. Esp. José Anésio Montini e Profa. Ma. Ceres Vitturi

[4] Viviane Mascarenhas Almeida é professora da Rede Municipal de Educação de Cambé desde o ano 2000.

Silva. Na oportunidade, os professores de Educação Infantil do município também participaram da Jornada. O trabalho com um coordenador de arte na SEMED se estendeu até ao final de 2003, porém a parceria com José Anésio Montini perdurou até o ano de 2005.

A partir do ano de 2006 até o ano de 2008, os professores passaram a se encontrar periodicamente para realizarem trocas de experiências. As reuniões eram organizadas pela assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Vânia Aparecida Buranello.

Vânia recebeu autorização, da então secretária de educação Cleusa Alves Foristieri, para convidar a professora Viviane Mascarenhas Almeida, que havia concluído a graduação, para presidir as reuniões. Com esse trabalho, os professores receberam orientações acerca de como realizarem planejamento e sistematização didático-pedagógica, curadoria educativa, mediação cultural, leitura de imagens e auxílio quanto à elaboração e execução de projetos educativos.

Com as orientações desse período e as trocas de experiências, no final de 2008 foi possível observar mudanças na prática pedagógica dos professores.

No ano de 2009, após as eleições municipais, o senhor João Dalmácio Pavinato tomou posse da administração pública municipal e, com a mudança de governo na prefeitura, a professora Claudia Aparecida Paschoal de Souza assumiu as responsabilidades da Secretaria Municipal de Educação, recebendo autorização do prefeito para compor sua equipe de trabalho. Claudia convidou a professora Viviane Mascarenhas Almeida para assumir a coordenação de ensino de Arte do município. Nesse mesmo ano, após reunião coletiva da secretária de educação com o departamento pedagógico e após aprovação do prefeito João Dalmácio Pavinato, decidiu-se realizar concurso público para professores especialistas em arte, com licenciatura em artes visuais. Essa foi uma decisão corajosa e pioneira.

Em 2012, o senhor João Dalmácio Pavinato foi reeleito para o segundo mandato e, com isso, a secretária de educação permaneceu no cargo com a maioria de sua equipe - a ampliação do tempo da gestão possibilitou a conclusão de diversos processos.

Enquanto os procedimentos necessários para a realização do concurso eram providenciados, os professores municipais licenciados em diferentes áreas ainda assumiram a disciplina e receberam assessoria pedagógica da coordenadora.

O primeiro concurso para professores de arte do município foi concluído e, no mês de abril de 2010, os professores assumiram turmas nas escolas e centros municipais de Educação Infantil. Até o ano de 2015, foram realizados três concursos para professores especialistas, totalizando 45 contratados. Novo concurso foi solicitado para suprir a demanda existente. A qualidade do processo de ensino e aprendizagem em arte com os professores especialistas é referência para toda a região.

A Prefeitura de Cambé, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação abastece anualmente as unidades escolares com material teórico para enriquecimento de pesquisas conceituais e materiais artísticos específicos para as atividades práticas.

Outra ação importante, que acontece anualmente na cidade, desde o ano de 2011, é a *Mostra do Ensino de Arte de Cambé***,** montada no Centro de Eventos, no mês de novembro, com funcionamento das 9 às 18 horas. Integram a exposição produções realizadas nas unidades escolares, sendo: desenhos, gravuras, pinturas, instalações e esculturas. Toda população é convidada a participar.

A proposta de continuidade da *Mostra do Ensino de Arte* visa assegurar, gradativamente, uma mudança histórica e cultural acerca do comportamento, conhecimento e fruição dos participantes, uma transformação que pela Arte pode ser alcançada.

O trabalho escolar dentro das condições apropriadas e asseguradas suas especificidades pode de fato potencializar o processo de ensino e aprendizagem e promover a finalidade maior do referencial teórico contemplado neste currículo, o máximo desenvolvimento humano.

4.2 ASPECTOS LEGAIS

Nas últimas décadas do século XX, aconteceram consideráveis transformações no ensino de Arte, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As preocupações em torno da sua finalidade provocaram significativas reflexões, estas por sua vez, lançam luz para a compreensão de tais implicações na dinâmica da escola atual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, promulgada em

20/12/1996, no seu art. 26, § 2º afirma: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Revogada na legislação anterior, a denominação “ensino de Arte” passa ser utilizada no lugar de “Educação Artística” conforme vinha sendo chamada esta disciplina escolar desde a LDB 5.691/71.

Embora o ensino de Arte no Brasil evidencie uma grande caminhada, isso não significa que tenha alcançado um lugar de reconhecimento nas instituições escolares. A existência da obrigatoriedade não garante a sua efetivação e revela a grande distância que há entre o que é previsto na lei e aquilo que vemos na realidade das escolas brasileiras.

A distância entre os argumentos de defesa e a realidade da educação estética na escola gerou problemas na construção do currículo em Arte. A partir da LDB - 9394/96, os professores da disciplina são convidados a refletir e a reconsiderar seu papel como educadores e, ainda, a rever o ensino de Arte na contemporaneidade, considerando que é preciso, coletivamente, unir forças para que se efetive legalmente.

No tocante à Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que acrescenta o parágrafo 6º ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e trata da obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas, os conteúdos de Música se fazem presente neste currículo. Tais conteúdos são ministrados pelos professores da rede municipal, incluindo os de Arte. O encaminhamento metodológico, objetivos e avaliação para Música seguem as diretrizes que embasam o currículo de Arte.

Para atender aos propósitos expressos na indicação das leis: Lei 10. 639/03 e Lei 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, dentro da disciplina de Arte, os conteúdos encontram-se inseridos nas linguagens: artes visuais, música, teatro e dança e seguem os encaminhamentos propostos para a disciplina.

4.3 CONCEPÇÃO DO ENSINO DA ARTE

No percurso da história humana, viver somente para a sobrevivência passou a não satisfazer as necessidades do homem. A complexificação das relações, o acúmulo dos bens gerados pela transformação da natureza e os decorrentes desdobramentos dessa ação possibilitaram um grande desenvolvimento em todas as áreas da vida. Nesse contexto, a arte, a filosofia e as ciências se constituem como acervo, gradativamente acumulado, que deve ser transmitido às gerações.

Observar a vida com diferentes olhares, atribuir sentidos, ressignificar nossas experiências, projetar sonhos, inventar modos de ser e estar no mundo são proposições da arte.

Embora seja bastante complexa a definição da arte, pois conceituações simplistas, recortadas ou de senso comum podem equivocadamente negligenciar a amplitude que lhe é característica, é possível afirmar que a arte é uma produção humana e que seu surgimento na história tenha principiado pela esfera da vida cotidiana, ou seja, para suprir as necessidades imediatas dos indivíduos, no entanto, no decorrer do tempo e atualmente, suas manifestações e linguagens ultrapassaram os âmbitos pragmáticos da vida.

Grande parte da população, infelizmente, não tem acesso à arte. Fruir, conhecer e frequentar espaços e lugares onde a arte está é privilégio de poucos - uma sociedade dividida em classes, como atualmente se configura nossa realidade, não propicia que todas as pessoas tenham a oportunidade de usufruir dessa riqueza.

E quanto aos demais conhecimentos produzidos pela humanidade, todas as camadas sociais têm ao seu alcance? A realidade mostra que não. A partir dessa constatação, faz-se necessária a tomada de decisão.

Repensar que sociedade e que ser humano queremos formar, que educação almejamos para as futuras gerações, demanda ingresso em uma luta por uma escola que garanta formação ampla e consistente, como nos incentiva Duarte:

> E, para isto, temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade. Devemos lutar intransigentemente contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o

> conhecimento, que destituem os cursos de formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida. Nós precisamos discutir o conhecimento e a vida humana tendo como referência não o cotidiano alienado de cada um de nós, mas as riquezas do gênero humano. (DUARTE, 2013, p. 69).

Com essa convicção que este currículo foi organizado. Queremos que nossos alunos tenham garantidos seus direitos de se apropriarem do conhecimento mais desenvolvido - nesse caso, o conhecimento da arte.

Sabemos, conscientemente, que é grande nosso desafio - trabalhar em uma perspectiva de superação, tendo ainda tantos obstáculos a serem transpostos, diferentes fatores contribuem para que haja enfraquecimento das expectativas. Porém, projetar tanto o olhar como o pensamento para que haja uma mudança de fato é uma necessidade que não pode ser perdida.

O presente currículo manifesta nossa defesa pela escola, pelo professor, pela transmissão dos conhecimentos, pelo ensino sistematizado dos conteúdos escolares e dos conceitos, visando a qualidade da educação e a promoção do desenvolvimento de seus participantes. E mais: não apresenta um ranqueamento das disciplinas, em que algumas são postas em destaque e outras relegadas ao segundo plano - superar essa ideia é um dos maiores desafios desta proposta.

O desenvolvimento humano, fundamentado na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, está diretamente ligado às qualidades das apropriações pelos indivíduos, por meio da mediação dos signos e instrumentos produzidos pela humanidade e dos conhecimentos produzidos ao longo da história e existentes objetivamente no mundo. Para que a escola promova o desenvolvimento dos alunos, os processos de aprendizagem devem ser conscientemente dirigidos e intencionalmente definidos, como esclarece Vigotski:

> Aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2012, p. 115)

A arte como uma linguagem do mundo não é vista como um luxo, mas como uma necessidade. Sua presença na escola se justifica, uma vez que a apropriação

de seus conteúdos e conceitos específicos pode promover a humanização dos sentidos e o desenvolvimento estético de modo amplo e rico.

A concepção da disciplina fundamentada no materialismo histórico dialético compreende a arte como resultado do processo de humanização. A ação humana na natureza, com vistas à sua sobrevivência, desencadeou a produção de instrumentos, ou seja, a materialidade socialmente produzida e, nesse processo, a humanidade passou a desenvolver formas mais complexas de vida.

O ser humano precisa conhecer a realidade para dominá-la, transformá-la. O conhecimento objetivo da realidade foi se ampliando ao longo da história, culminando no pensamento científico, filosófico e artístico - o exercício dessa forma de pensamento pode promover desenvolvimento e nos fazer enxergar para além da realidade cotidiana. Para Duarte (2013, p.11), “a humanização avança à medida que a atividade social e consciente produz objetivações que tornam possível uma existência humana cada vez mais livre e universal”.

Temos que compreender o desenvolvimento histórico das diferentes atividades humanas até onde chegamos para, consequentemente, avançarmos, pois a sociedade pode ser modificada.

O ser humano se constituiu por meio da atividade, ou seja, cada ser carrega em si atividade social. A atividade não é somente aquilo que realizamos no presente, mas tudo que foi elaborado historicamente.

No materialismo histórico, a realidade determina o ser e o ser determina a consciência, pois não existe a consciência a não ser na forma do ser consciente. Consciência, para o materialismo, é a expressão da realidade objetiva, a mente é um produto da realidade. Guiado por esse reflexo da realidade, o ser humano age movido por objetivos conscientes, age para que a ideia se materialize produzindo, dessa forma, por meio da atividade, a transformação, tanto da realidade objetiva como da consciência. No materialismo, a realidade é construída historicamente pela prática social e não pela mera adaptação, pela relação entre ser e consciência dentro da história.

Cultura é aquilo que não é produzido pela natureza, por exemplo: a pedra lascada é cultura, produto da atividade transformadora do homem, é antes de tudo, material. Ao produzir cultura material o ser humano produz, simultaneamente e no mesmo processo, a cultura não material, ou seja, produção que agrega intelecto, razão, sentimentos, emoções e afeto.

A cultura não material, como afirma Saviani refere-se à "produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades" (2011, p. 12). A escola trabalha com a socialização da cultura não material e, mais especificamente, com o saber sistematizado, com a riqueza humana condensada nos conteúdos escolares, que carrega a prática social cheia de atividade enriquecida.

Segundo Agnes Heller (1994), objetivações são tudo aquilo que o ser humano produz, ou seja, o que não existe na natureza e que carrega experiências humanas acumuladas, cultura. No livro *Individualidade para si* (2013), Newton Duarte, ao apresentar a teoria de Heller acerca das relações entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social, mostra que, para a autora, em todas as culturas humanas, inclusive nas mais primitivas, há o desenvolvimento de três tipos de objetivações cotidianas: os objetos/utensílios, a linguagem e os costumes, estas emergem espontaneamente do dia a dia dos grupos.

As objetivações cotidianas, necessárias para a sobrevivência e humanização do ser, são denominadas de objetivações *em si*, por atenderem uma finalidade mais imediata, ou seja, pragmática, e também porque emergem sem um planejamento rigoroso e sistematizado.

Ainda em seu livro, Duarte (2013) aponta que Heller apresenta outra classe de objetivações, as objetivações *para si* - estas pertencem às esferas não cotidianas. Tais esferas produzem objetivações que exigem uma relação mais consciente em relação ao gênero humano, muitas vezes se formam de modo contraditório, não podem se desenvolver do mesmo modo que as cotidianas, pois requerem inevitavelmente um método. Nas palavras de Duarte:

> Tanto no plano da humanidade em seu conjunto como no plano individual o início do desenvolvimento humano ocorre na forma de surgimento espontâneo das forças, das necessidades e das capacidades. Mas a continuidade desse desenvolvimento exige que os seres humanos assumam o domínio consciente das forças colocadas em movimento pela prática social (DUARTE, 2013, p. 63).

A Arte está inserida nas objetivações da esfera não cotidiana. Duarte, ao tratar das produções artísticas, afirma: "a obra de arte reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade" (2008, p. 2). Assim, a arte não é mera cópia da realidade, ela cria algo novo por meio da representação simbólica; sendo o homem

um ser simbólico, constrói, assim, um mundo também simbólico, o qual requer significados para que seja possível compreendê-lo.

Pensar a arte nesse contexto demanda novos modos de perceber e compreender sua função, que é a de humanizar os sentidos e promover desenvolvimento estético, compreendendo o sujeito como elemento concreto e ativo no processo de desenvolvimento histórico e social. Se por um lado os homens produzem objetivações, por outro temos as apropriações, ou seja, as possibilidades de usufruir e participar de todas as criações e bens gerados.

Como patrimônio cultural da humanidade, é direito de todo ser humano ter acesso aos bens e conhecimentos artísticos. Assim, podemos afirmar que a arte deve estar inserida nos currículos escolares.

O ensino de Arte, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, considera que a escola tem uma função e um papel na sociedade que não é o de reproduzir as desigualdades existentes; nem considera que a escola está alheia aos problemas sociais, mas compreende a importância dessa instituição na transformação e superação da sociedade e na possibilidade de desenvolvimento de todos os indivíduos, independente da classe social.

Nessa perspectiva, a arte emerge dos contextos sócioculturais fundamentalmente humanos, apresentando suas contradições e não estando a serviço de interesses de determinados grupos, mas sim engajada em uma visão ampla e promotora da humanidade como um todo.

Apresentar aos educandos as máximas elaborações das artes visuais, música, teatro e dança pode favorecer o desenvolvimento dos alunos, mas é preciso entender que, em uma sociedade dividida em classes, a lógica que impera é a destituição dos trabalhadores de todos os bens culturais. As unidades educativas, ainda que com condições limitadas de ação, podem figurar como espaço e tempo de apropriação da cultura.

4.4 Encaminhamento metodológico

Muitos dias atrás, minha porta, quer dizer, janela, estava fechada, eu não conseguia ver o mundo de cores lá fora, mas minha primeira professora de arte me ensinou a criar o meu mundo, a segunda a colorir o meu mundo e você, a explorar esse mundo. Não sei como agradecer

> *por você me mostrar tudo que estava escondido e eu não conseguia achar, as cores, os desenhos, a arte. Você me inspira a ser artista, você me faz querer ser![5].*

O encaminhamento metodológico para a disciplina de Arte está aliançado com os pressupostos teóricos que orientam as atividades pedagógicas no município de Cambé e presentes neste currículo. Nossa proposta é direcionar o trabalho educativo, tendo como objetivo principal a formação dos sentidos humanos e o desenvolvimento estético.

Ao discorrermos sobre as proposições acerca do processo de ensino e aprendizagem da arte, queremos responder às seguintes perguntas: a arte deve estar presente na escola? É possível ensinar e aprender arte? A arte pode, de fato, promover desenvolvimento?

A arte é importante na escola, porque pode favorecer o desenvolvimento humano em suas formas mais elevadas. A apresentação da riqueza artística concentrada nas artes visuais, na música, no teatro e na dança favorece a humanização dos sentidos, ou seja, a formação da humanidade em cada indivíduo singular. Essa afirmação explica, por um lado, nossa compreensão de que a arte não é um dom, os indivíduos não nascem com capacidades inatas para produzir arte, e, por outro, que todos podem ser fruidores e conhecedores da arte, sem, contudo, tornarem-se artistas. Também é necessário entender que a arte tem maneiras específicas de manifestações, conteúdos, conceitos, linguagens, produções, materialidades e técnicas que lhe são próprios, e isso deve ser ensinado e, consequentemente, aprendido.

Nascemos em um mundo culturalmente produzido. À medida que vivemos, tomamos conhecimento e entramos em contato com a história social das produções culturais, ou seja, desde a infância, vamos desenvolvendo nossa percepção, nosso gosto, nosso entendimento pelas imagens, pelos movimentos, pelas músicas, pelas falas, pelas informações etc. No dia a dia, vamos aprendendo a admirar, selecionar, julgar e apreciar os objetos e manifestações artísticas, e, nesse processo, mesmo que inconscientemente, vamos nos formando esteticamente. Mas é na escola que esse percurso se consolida de forma consciente, recebendo um rigor e tratamento

[5] Mensagem de aluna enviada a uma professora da rede Municipal de Ensino, no ano de 2015, com adaptações do texto original.

intencional e sistematizado que promoverá efetivamente a compreensão e as aprendizagens dos conhecimentos artísticos e estéticos.

Não negamos que em alguns ambientes mediadores, como museus, bienais, institutos, fundações culturais e outros, esse ensino possa se efetivar, no entanto, tais lugares não estão ao alcance de toda a população. A educação escolar, por ser obrigatória, pode garantir, a todas as classes, o acesso à arte - e é esse acesso que defendemos.

Ferraz e Fusari (1993) afirmam que a arte deve mobilizar a educação escolar em arte, ou seja, se assumirmos que a arte pode ser ensinada e aprendida na escola, a arte deve estar presente nas salas de aula e, para isso, temos que compreender os encaminhamentos e a organização pedagógica para que de fato esse processo se concretize. Como assinalado acima, as vivências artísticas em artes visuais, música, teatro e dança fora dos bancos escolares devem ser consideradas, mas na escola os conhecimentos devem avançar, quantitativa e qualitativamente, mediados pela aprendizagem dos conteúdos.

A formação dos sentidos ocorre pela compreensão da realidade objetiva e representada pela consciência. Segundo as palavras da professora Lígia Márcia Martins (2013), a realidade é captada pelos sentidos humanos e representada pela consciência a qual cabe a tarefa de torná-la cognoscível ao sujeito. A consciência forma-se e desenvolve-se nas relações entre indivíduos e a realidade objetiva, que é, ao mesmo tempo, formada pela ação humana e formadora dos seres humanos. Para a autora “a realidade objetiva não é estática e idêntica em si mesma, mas uma miríade de fenômenos que resultam da matéria em movimento, de processos naturais e sociais que se transformam continuamente” (MARTINS, 2013, p. 273).

Ensinar os conteúdos escolares implica entender que formamos, em nossa consciência, uma imagem da realidade objetiva - nesse processo, humanizamos nossos sentidos. Assim, a escola deve apresentar o conhecimento objetivo, entendendo este como “o grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2013, p. 274). A escola tem uma dupla função: humanizar os indivíduos e promover a transmissão dos conhecimentos, ou seja, promover o desenvolvimento humano pela socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas, artísticas e filosóficas.

Afirmarmos que o ser humano é social, que sua atuação na natureza ao longo de sua história o transformou, assim como a própria natureza, leva-nos a assumir as proposições da Psicologia Histórico-Cultural, a qual defende que, embora o indivíduo nasça com características da espécie humana, sua formação resultará somente pela apropriação da cultura criada pela humanidade. Para que ocorra a transformação do ser, é necessária a internalização de signos, assim como postula Vigotski (2001) nesse caso, especificamente, a apropriação dos signos da arte. Tal apropriação pode, de fato, promover desenvolvimento que ultrapasse os âmbitos cotidianos. Saccomani, ao tratar das apropriações dos signos para além do imediatismo da vida diária, afirma:

> O papel da educação escolar é justamente a superação das funções psíquicas elementares legadas pela natureza em direção à apropriação dos signos culturais, isto é, possibilitar que os indivíduos conquistem psiquismos aptos a suplantar as fusões imediatas (estímulo-resposta), comuns aos seres humanos e animais. Tratar de superação de imediatismos pressupõe levar em consideração as mediações. Assim, faz-se necessária a apropriação de um universo simbólico que se interponha como mediação para romper o caráter imediato. Apenas por meio da apropriação de estímulos artificiais, isto é, de signos culturais, o ser humano rompe a fusão com o imediatamente dado, "[...] posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo" (MARTINS, 2013, p.44). Esse emprego de instrumentos mediadores é o que Vigotski (1999b) denominou como ato instrumental (SACCOMANI, 2014, p. 44).

Assim, a educação escolar no município de Cambé propõe que os encaminhamentos metodológicos, para o trabalho educativo, superem o desenvolvimento das funções elementares e avancem na conquista das funções e capacidades superiores, dentre as quais apontamos: controle consciente do comportamento, atenção e percepção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e lógico, capacidade de planejamento, imaginação criadora etc. O ensino sistematizado e intencional dos signos da arte favorecerá tal desenvolvimento. Outro aspecto que precisa ser considerado quanto aos signos artísticos é que o contato com estes deve promover experiências estéticas, ou seja, momentos de sensibilização e suspensão momentânea das experiências cotidianas.

Martins, Picosque e Guerra, ao tratarem a arte como uma linguagem possuidora de signos próprios, explicam como devemos nos relacionar com as obras:

> Como toda obra de arte é uma forma sensível que chega a nós pela criação de "formas simbólicas do sentimento humano" (Langer, 1980), a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 43).

Ao almejarmos o desenvolvimento estético, referimo-nos a transformações que podem ocorrer em decorrência das experiências com a arte, isto é, do contato, da apreciação, da fruição das produções artísticas.

Portanto, o desenvolvimento estético é compreendido como processo de conhecimento e compreensão da arte por meio das apreciações e/ou produções pelas quais os indivíduos passam ao longo da vida. Nesse processo, ocorrem sucessivas mudanças, as quais os teóricos denominam de estágios ou níveis. Os níveis mais avançados de desenvolvimento estético somente podem ser alcançados por meio de experiências com a arte. Assim, cabe ao professor ter esse entendimento e assegurar as condições para que este ocorra.

O desenvolvimento estético trata também da produção das emoções pelos fenômenos da arte presentes nas diferentes linguagens e técnicas, na criação, na relação entre matéria e formas, nos aspectos acerca do sublime ou do execrável, da beleza ou da ausência da beleza, entre outros. Na escola, o ensino de arte deve avançar na complexidade das estruturas artísticas para compreensão dos significados e dos sentidos atribuídos às obras. As formas com que nos relacionamos com a arte devem caminhar para a autonomia, a saber, compreender, interpretar e dar significados à essa objetivação e suas diferentes manifestações. Esse é um processo que pode se complexificar à medida que nossas experiências forem enriquecidas.

Como já assinalado neste texto, na conquista do desenvolvimento do psiquismo, o ser humano criou e cria signos para que estes ajam sobre o seu psiquismo; estes signos são dispositivos artificiais que objetivam o domínio dos próprios processos psíquicos. Vigotski (2001) dá como exemplo as obras de arte - estas podem agir na subjetividade dos sujeitos. As obras de arte intencionam produzir efeitos nas pessoas - o grau do efeito que gerará é impreciso, mas as obras são criadas para afetarem os fruidores. A arte tem ação sobre os sentidos para desenvolvê-los, transformá-los, para interferir no psiquismo.

Quando uma pessoa se coloca diante de uma obra de arte, está em frente a uma representação da realidade, e isso produz algo diferente nela e ela sabe disso, essa experiência é importante para sua vida. Tal contato a coloca perante o humano de um modo distinto daquele que lhe impõe os limites do dia a dia. A arte exige imersão, suspensão, catarse, que nos transformam em grau maior ou menor dependendo da situação. Precisamos ensinar às crianças a experienciarem, por meio das diferentes manifestações da arte, a suspensão momentânea da vida diária, fato que também as ajudam a manter o foco, contrapondo-se a dispersão tão presente nas atividades cotidianas. Ao tratar da experiência estética, Duarte Jr. assinala: "nossos sentimentos são tocados, despertados pelas formas dos objetos e então vibram, dando-se a conhecer a nós mesmos" (1987, p. 52). Ainda nas palavras do autor:

> No momento desta experiência ocorre como que uma "suspensão" da realidade cotidiana: o mundo prático é colocado entre parênteses e nos envolvemos com a realidade da obra... Nesta "nova realidade", então, nossa consciência posta-se de forma diferente da usual, distinta daquela maneira de ela se dar no dia a dia. A percepção cessa de ser utilitária e se torna estética... (DUARTE JR, 1987, p. 54).

Para a promoção desse desenvolvimento, o ensino da arte terá como ponto de partida os conteúdos e os conceitos da disciplina, respaldado, além das bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, também nas bases da Pedagogia Histórico-Crítica. Tais fundamentos se estabelecem como uma oportunidade de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, conduzindo-se pela compreensão de que os conhecimentos, denominados por Saviani como clássicos, devem estar disponíveis nas aulas de modo a favorecer o desenvolvimento humano em sua plenitude. Nas palavras de Saviani:

> o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o primário e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de "clássico". [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (SAVIANI, 2003, p. 13).

Na revisitação dos conteúdos outrora existentes na organização curricular da Rede Municipal de Ensino, para inserção neste currículo, tivemos a preocupação de manter o essencial, o primário, o fundamental, o clássico. Para isso, os elementos de articulação interna, isto é, a unidade lógica e harmônica das partes, a unidade conceitual, a coerência interna, a boa articulação e a complexificação gradativa no decorrer das séries escolares se fizeram presentes. Entendemos que tomar os conteúdos e os conceitos referenciais, matriciais, ao longo de vários anos não é repetir conteúdos e sim uma tentativa de garantir a apropriação dos mesmos.

Quanto ao ensino dos conceitos, será necessário esforço e constante aprimoramento do professor para que seu trabalho junto aos alunos avance dos conceitos espontâneos para os conceitos artísticos. Trabalhar com os conceitos pode favorecer maior desenvolvimento psíquico. Todo conceito faz parte de um sistema teórico, ou seja, uma estrutura de generalizações, e encerra juízos acerca do objeto, julgamentos, avaliações e análises que se expressam de modo condensado. Um determinado conceito é uma síntese impregnada de conhecimentos históricos. Trabalhar nessa perspectiva é elevar o processo educativo do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica. Na explicação de Saviani:

> Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 1985, p. 10).

A assimilação dos conceitos pelos alunos não é imediata. O professor deve favorecer apropriações de modo que eles possam gradativamente avançar em seus conhecimentos e propiciar momentos de tensão problematizadora, ou seja, apresentar questionamentos, explicações e contextualizações, de modo que, ao perceber aquilo que o aluno não sabe, prossiga até o ponto em que ele passe a dominá-lo. Lígia Márcia Martins explica que “o pensamento por conceitos torna-se o guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo” (2013, p. 221). O professor precisa conservar esse foco.

No início do ano letivo e nos momentos posteriores em que o professor considerar necessário, deve-se realizar avaliação diagnóstica para reconhecer

aquilo que o aluno apreendeu ou não, para então prosseguir de modo intencional e sistematizado.

Não é possível desconsiderar as condições objetivas que a realidade nos impõe e as condições de desigualdades, observadas em todos os âmbitos da vida, estas também promovem condições desiguais de humanização. A escola pode ser um espaço privilegiado de superação dessas desigualdades e para alcançar essa superação é que nos pautamos nas proposições filosóficas e metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica. Quanto ao método da Pedagogia, o professor Dermeval Saviani afirma:

> Não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. Não se deve pensar, porém, que os métodos acima indicados terão caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos. Não. Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais. (SAVIANI, 2009, p. 62-63)[6]

Sendo assim, o ensino de arte, nas orientações da Pedagogia Histórico-Crítica, estará interessado em procedimentos didáticos que o tornarão eficaz, que favorecerão a iniciativa dos professores e alunos, oportunizando diálogos entre ambos e destes com o patrimônio cultural, em ações que promoverão o processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento pleno, a partir da compreensão dos vínculos entre educação e sociedade. Como resultado, professores e alunos são compreendidos como “agentes sociais”.

[6] Texto publicado pela primeira vez na revista Ande de 1982, conforme informa Saviani 2009, p.1.

Adotar a Pedagogia Histórico-Crítica também é compreender a escola a partir dos condicionantes objetivos, ou seja, como resultado de determinações econômicas e sociais. É considerar que professores e alunos, frequentadores desse espaço, estão inseridos em uma determinada sociedade como membros de uma classe social e condicionados também pelos mesmos determinantes. Com essa visão, cabe a nós trabalharmos coletivamente para suplantar as desigualdades há muito enraizadas em nossa sociedade.

Ainda sobre o método da Pedagogia Histórico-Crítica, queremos ressaltar a catarse como um momento essencial na formação dos alunos. Este consiste em saltos que o indivíduo dá em termos de incorporação à sua individualidade, das riquezas do gênero humano. A criança nasce e é integrante do mundo, porém quanto mais ricas forem suas experiências, mais incorporará as objetivações humanas.

Na catarse, a relação do sujeito com o mundo muda, a relação dele consigo mesmo e com seus pares se torna mais complexa. Para Saviani, esse é um momento de ascensão “da cotidianidade para as formas elaboradas, do homem disperso nas condições da cotidianidade para a sua integração, o seu pertencimento ao gênero humano” (2015, p. 194). No processo catártico podem ocorrer também microcatarses - estas são em níveis menores, tanto individualmente como em grupos - ou grandes catarses do indivíduo e do grupo. Esse processo se caracteriza, como outra vez afirma Saviani, na formação da segunda natureza no homem, a pessoa se objetiva como indivíduo porque incorporou riqueza humana, ascendeu para níveis mais elevados.

Na escola, o contato com as obras de arte, as experiências estéticas, os conhecimentos artísticos e as produções realizadas objetivam promover catarses, isto é, proporcionar mudanças qualitativas irreversíveis nos sujeitos envolvidos. Em outras palavras, trata-se da organização do ensino de arte de maneira a se potencializar o efeito transformador da subjetividade que está contida nas objetivações artísticas. Segundo Lukács:

> A influência modificadora se orienta predominantemente ao comportamento geral da pessoa inteira na vida. Todas as peculiaridades da obra [...] influem nessa direção, exercendo efeitos por vezes tênues, quase imperceptíveis, outras vezes visivelmente sacudidores do mais essencial [...] Sem a transformação do comportamento do ser humano com a vida não pode haver nenhuma

> transformação séria da realidade, nenhum progresso social (LUKÁCS, 1996, p. 538-539 apud DUARTE, 2015, p. 10).

Antes de iniciarmos as questões acerca das especificidades metodológicas para a disciplina no município, consideramos importante apontar, resumidamente, alguns aspectos históricos acerca das metodologias do ensino da arte no Brasil. Principiamos dizendo que, em cada tempo histórico, ações, ideologias políticas, econômicas e culturais influenciaram as concepções concernentes à educação, levando muitas vezes à ausência de ensino dos conhecimentos específicos à arte.

O marco inicial para o ensino de Arte foi a chegada da Missão Artística Francesa[7], em 1816. Os encaminhamentos decorrentes da Missão eram pautados em referenciais acadêmicos, internacionais e principalmente europeus; os frequentadores da Academia de Arte eram pessoas de posses e o acesso era restrito, tal condição perdurou até o início do século XX. A primeira metade desse século foi marcada pelas contribuições dos modernistas e suas preocupações quanto à produção de uma arte independente das influências estrangeiras. A produção dos estudantes era pautada na livre expressão, ou seja, a história e as obras de arte não eram disponibilizadas nas aulas para não "comprometerem" ou "interferirem" nas produções. Na segunda metade do século XX, o ensino permanecia circunscrito à superficialidade e ao treino das habilidades técnicas e manuais, com a execução de atividades soltas e desvinculadas da arte.

Na década de 1980, em meio às lutas dos movimentos pelo retorno da democracia, os arte-educadores (denominação usada em referência aos professores da disciplina) começaram a se organizar para estabelecer propostas de valorização da arte e novos encaminhamentos para o seu ensino nas escolas. Nesse contexto, destaca-se a professora Ana Mae Barbosa e a proposta da Metodologia Triangular.

[7]Em 26 de março de 1816 aporta no Rio de Janeiro um grupo de artistas franceses, liderados por Joachim Lebreton (1760-1819), secretário recém-destituído do Institut de France. Acompanham-no o pintor histórico Debret (1768-1848), o paisagista Nicolas Antoine Taunay (1755-1830) e seu irmão, o escultor Auguste-Marie Taunay (1768-1824), o arquiteto Grandjean de Montigny (1776-1850) e o gravador de medalhas Charles-Simon Pradier (1783-1847). O objetivo da chamada Missão Artística Francesa, como ficou conhecida, era fundar a primeira Academia de Arte no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Historicamente, além da importância da Missão Artística Francesa como fundadora do ensino formal de artes no Brasil, pode-se dizer que durante o tempo em que esses artistas permanecem no país, dentro ou não da Academia, eles ajudam a fixar a imagem do artista como homem livre em uma sociedade de cunho burguês e da arte como ação cultural leiga no lugar da figura do artista-artesão, submetido à Igreja e seus temas, posição predominante nos séculos anteriores. Disponível em http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa214530/grandjean-de-montigny.

A Metodologia aborda três eixos para o ensino e a aprendizagem em arte: apreciar, contextualizar e fazer.

A partir dessa abordagem, a história da arte, artistas e obras passaram a fazer parte das aulas e, como procedimento, os professores propunham leitura das obras e contextualizações em diferentes âmbitos: histórico, social, cultural, econômico, atual, geral, coletivo, subjetivo entre outros. Os professores, após as leituras e contextualizações, disponibilizavam diferentes materiais e suportes para que os alunos realizassem suas produções. Cabe ressaltar que a falta de entendimento acerca das proposições do método reduziu o fazer artístico à prática de releituras de obras como cópia das mesmas. Embora cientes dos equívocos cometidos, é necessário considerar a importância da Metodologia Triangular, pois estabeleceu um novo paradigma para o ensino de arte no cenário nacional. Devido às suas proposições, os alunos passaram a ter maior acesso aos artistas e às obras, encaminhamentos que até então eram desconsiderados efetivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Nos anos posteriores, outras metodologias surgiram, embasadas principalmente no lema "aprender a aprender"[8] - estas circularam pelas instituições, sistemas e redes de ensino, contudo o foco para esses métodos não é o ensino de conceitos e conteúdos da arte.

Nesse contexto, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Instaurada a Lei nº 9394/96 e retomados os debates para a consolidação de um currículo unificado no território nacional, os PCNs se apresentaram como referenciais para a educação, elaborados para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos. No Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (antigo Ensino Fundamental de oito anos), os parâmetros se apresentaram nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia,

[8] Duarte (2000) defende a tese de que as pedagogias centradas no lema "aprender a aprender" contêm, em sua essência, uma atitude de desvalorização do ato de ensinar. O autor sintetiza essa atitude em quatro princípios defendidos por tais pedagogias:

1) Aprender por si mesmo seria melhor do que ser ensinado;
2) O método de construção do conhecimento seria mais importante do que os conhecimentos socialmente existentes;
3) As atividades verdadeiramente educativas seriam aquelas guiadas por necessidades e interesses espontâneos dos alunos;
4) A educação deve se limitar a formar nos alunos a capacidade de adaptação ao *status quo.*

Arte e Educação Física. E com os temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e educação sexual.

No PCN de arte é possível encontrar, ainda que não assumida, uma proximidade com a metodologia triangular e proposições baseadas na compreensão da arte como expressão e comunicação, com destaque na recepção e transmissão de emoções. Embora as capacidades a serem alcançadas sejam identificadas, estas ficam circunscritas ao cotidiano dos alunos e secundarizadas pela ênfase no trabalho com os temas transversais. A criação dos PCNs não promoveu a qualidade do ensino de arte.

No Estado do Paraná, o início da década de 1990 foi marcado pela elaboração de diversos documentos, os quais tinham como propósito a reorganização da escola pública - destacamos especialmente o Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná - CB, pois este busca fundamentar-se na Pedagogia Histórico-Crítica. Sobre as orientações do documento quanto ao ensino de arte, Stori e Subtil explicam:

> Em termos conceituais, no texto do CB de Educação Artística é assumido um fundamento teórico baseado na pedagogia histórico-crítica, no qual a presença da Arte na escola visa à formação da visão e audição crítica, com o objetivo de favorecer a interpretação da realidade, a fim de possibilitar ao educando a ampliação das possibilidades de fruição e expressão artística (PARANÁ, 1990, p. 130). De fato, a adoção da pedagogia histórico-crítica nesse documento se caracterizou como a contextualização das discussões sobre a educação, e em particular sobre o ensino de Arte no momento histórico de redemocratização do país. Assim, em termos de política pública, passou-se de uma concepção tecnicista para uma concepção de educação emancipadora da alienação provocada pelo sistema capitalista, e essa concepção se estende ao ensino de Arte na então disciplina de Educação Artística (STORI; SUBTIL, 2014, p. 74).

Este sucinto levantamento histórico intentou mostrar o percurso metodológico para a disciplina ao longo dos anos no território brasileiro e culminou com o Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná pelo fato deste conduzir o trabalho educativo a partir da mesma matriz teórica presente nesses encaminhamentos para o município. As orientações contidas no CB se constituíram em um dos materiais de pesquisa para o presente documento.

Como é possível observar nas linhas acima, a arte passou a entrar nas salas de aula somente no final do século XX, uma perda irreparável na formação de brasileiros. Na tentativa de superarmos essa situação e avançarmos nas conquistas, reafirmamos que a arte deverá estar presente nas escolas de Cambé.

Neste currículo, a metodologia do ensino da arte contempla dois momentos da ação pedagógica: **educação para a compreensão crítica** e **trabalho artístico.** Tais momentos abarcam seis dimensões[9]. A educação para a compreensão contempla as dimensões: da fruição, da estesia, da crítica e da reflexão e o trabalho artístico contempla as dimensões: da criação e da expressão. As dimensões não seguem uma hierarquização nem uma linearidade entre si.

A **compreensão crítica** busca um ensino que favoreça o estabelecimento de conexões entre as manifestações culturais e a compreensão que cada pessoa e os diferentes grupos (culturais, sociais etc.) elaboram. Nessa abordagem, a interpretação passa a ir além do "o quê" e começa a colocar os "porquês" das representações, sendo as finalidades da educação para a compreensão comparar e gerar novos significados.

A necessidade de se buscar uma mudança educativa à luz da compreensão crítica vem assegurar que o trabalho com as obras de arte esteja nas salas de aula, no entanto este não deve permanecer somente nas dimensões da fruição e da estesia, é importante que seja estabelecida uma sistematização que vincule as possíveis interpretações e os novos significados e conhecimentos que a arte pode conter com a compreensão e a interpretação dos fenômenos da realidade que foram elaborados no decorrer da história da humanidade. Assim, as demais dimensões passam a ser contempladas também.

O ensino de Arte permite que os alunos desenvolvam níveis mais elevados de reflexão e, consequentemente, de elaboração de ideias cujos desdobramentos invadem outras áreas do conhecimento.

As pesquisas acerca da compreensão como uma função mental de ordem superior e como processo de construção simbólica encontram apoio na obra de Vigotski. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, passou-se a dar grande

[9] Estas dimensões estão amparadas nas orientações da Base Comum Nacional. A Base é um documento organizado pelo Ministério da Educação (MEC) - a versão final não está concluída, no entanto consideramos importante mencionar parte de suas orientações, apresentadas na segunda versão revisada, no currículo para a disciplina de Arte de Cambé.

importância às relações sociais no desenvolvimento das atividades mentais denominadas de complexas. As pesquisas relacionadas a essa psicologia apresentam fatores decisivos que permeiam a problemática da compreensão: o conhecimento base, portanto o conhecimento que um indivíduo já possui, as apropriações advindas dos bancos escolares e as estratégias, disposição e mecanismos que são utilizados para efetivar novas aprendizagens.

Ao considerarmos que a escola é um ambiente educativo, um lugar de conhecimento para a humanização e consolidação da aprendizagem, desse modo, um espaço democrático, o professor precisa, necessariamente, apresentar produções artísticas realizadas em diferentes épocas, culturas e lugares. Isso requer a articulação entre conhecimentos de outras disciplinas - estes ampliam as aprendizagens e podem favorecer o aparecimento de estratégias para a realização, com diferentes meios e recursos, de produções artísticas. Nesse contexto, as leituras das imagens se tornam um procedimento obrigatório. A seleção e o uso das imagens, tanto reprodução de obras como imagens da cultura visual, necessitam de um tratamento rigoroso pelo professor, uma vez que não são quaisquer imagens que devemos apresentar aos alunos e muito menos realizar uma escolha aleatória.

As dimensões ligadas à compreensão crítica são assim definidas:

- Dimensão da fruição: trata da relação com as produções artísticas e culturais, procedentes das mais diversas épocas, lugares, grupos e pessoas. Circunstâncias que envolvem o encantamento, o deleite, o prazer ou o estranhamento, o desprazer, a aversão. Momento e disposição para ser afetado durante a participação em atividades artísticas e culturais.

- Dimensão da estesia: refere-se à experiência sensível. Aos momentos de suspensão provenientes do contato com a arte nas suas diferentes linguagens, isto é, das experiências com a imagem, o som, o espaço, o tempo, a ação, o próprio corpo e a manipulação de materiais. O corpo é constituído de sensibilidade, percepção, emoção, intelecto, intuição etc. a relação com a arte pode favorecer o desenvolvimento sensível de cada uma dessas funções, dentre outras, objetivando conhecer a si mesmo, ao outro e ao mundo.

- Dimensão da crítica: prevê o estabelecimento de conexões entre as manifestações culturais e artísticas e a compreensão e interpretação dos porquês dessas representações, com a finalidade de comparar e gerar novos significados,

relacionando aspectos da vida humana e das relações sociais, de modo a conhecer os fenômenos da realidade para além das aparências.

- Dimensão da reflexão: remete ao exercício do pensamento. Desenvolvimento de níveis mais complexos do pensar. Momento para exercitar análises, argumentações, ponderações e conexões a partir das experiências vivenciadas com a arte: o sentir, o fruir, o criar etc. nas linguagens: artes visuais, música, teatro e dança. Considerando as apropriações dos conhecimentos em seus aspectos materiais e imateriais, visuais, sonoros, corporais, vivenciados subjetiva e coletivamente.

Quanto ao **trabalho artístico** dos alunos, este deixa de ser uma mera atividade manual e aleatória para ser integrado como estratégia de criação e expressão, significa possibilitar aos alunos experiências artísticas quanto às produções que abrangem: desenho, pintura, escultura, dança, canto, teatro, produção fotográfica, elaboração de vídeos, entre outras. Sua importância não reside apenas no resultado final, mas se apresenta igualmente no processo pelo qual se chega àquele resultado.

O conjunto dos encaminhamentos metodológicos almeja o desenvolvimento da poética própria dos alunos, a materialização artístico-estética de sua subjetividade. Para uma pessoa alcançar um nível significativo de compreensão dos fatos e das produções artísticas é necessário que se estabeleça, desde a sua infância, uma relação constante e gradativa de familiarização com os signos, os códigos e as linguagens da arte.

O trabalho artístico, na educação para compreensão, revela-se como um processo que ocorre em contextos muito específicos para cada indivíduo. Diferentemente da concepção biológica de aquisição de conhecimento, em que a mente se adapta ao mundo, nesse contexto, a cultura e a materialidade possibilitam novas aprendizagens.

O trabalho artístico envolve as dimensões criação e expressão, estes são momentos imbricados que se reforçam mutuamente. As definições para estas dimensões são:

- Dimensão da criação: implica na ação criativa, no trabalho artístico, com vistas ao desenvolvimento da poética pessoal, isto é, a materialização da subjetividade, embasada nos conhecimentos artísticos e estéticos. Ação intencional e intuitiva que requer investigações, decisões, negociações, conflitos, invenções,

representações, de modo a conferir materialidade às ideias, às imaginações, aos sentimentos, aos desejos e aos demais aspectos que envolvem o fazer artístico.

- Dimensão da expressão: trata da manifestação dos conhecimentos e das experiências estéticas individuais ou coletivas, resultantes dos contatos com as linguagens da arte: artes visuais, música, teatro e dança, e das apropriações dos conceitos, conteúdos, temas, materialidades (instrumentos, ferramentas, materiais) etc.

O ensino de arte na educação para a compreensão precisa propiciar aos aprendizes um desenvolvimento amplo e sólido para que, na caminhada até a maturidade, possam manter uma postura crítica frente aos fenômenos da vida, ou seja, frente à realidade.

O professor ciente dessa metodologia prosseguirá com o planejamento das aulas - tal procedimento se apresenta como ação estratégica para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Fundamentado nas bases teóricas do currículo, o docente organizará suas aulas selecionando e sequenciando os conteúdos, estabelecendo os objetivos a serem alcançados, elencando artistas, reprodução de obras, para realização das leituras de imagens, encadeando as contextualizações e apresentando as propostas de trabalhos artísticos. E, ainda, considerará as condições objetivas de trabalho: o tempo, o espaço, os instrumentos, materiais etc.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem deve antecipar o desenvolvimento, logo, a intervenção docente deve ser intencional. Isso exige conhecimento acerca dos períodos de desenvolvimento infantil, um posicionamento comprometido e um trabalho competente, e, como apontam Ferraz e Fuzari, “é preciso saber arte e saber ser professor de arte junto às crianças” (1993, p. 36).

Também é tarefa do professor analisar imagens, sons, cenas, etc. para explorar as riquezas de possibilidades das linguagens artísticas e obter conhecimento aprofundado sobre o percurso da história da arte, isto é, saber transitar da pré-história à contemporaneidade. Quanto maior for o conhecimento do professor, melhor será sua atividade de ensino, pois, como nos assinala Saviani, “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática (2007, p. 109)”.

No município de Cambé, os planejamentos dos professores são organizados em cadernos, fichários ou outros suportes - esses instrumentos foram denominados

pelo corpo docente de “Diários de Percurso”. Os diários localizam separadamente a série (anos iniciais do Ensino Fundamental), o(s) dia(s) da semana, o mês, o ano letivo, o(s) tema(s)[10] de trabalho, o elenco dos conteúdos, os objetivos, o desenvolvimento da aula com procedimentos, técnicas, atividades teóricas e práticas e o campo denominado parecer crítico, no qual se apresentam os resultados da aula. Além desses campos, os professores podem inserir outros, como: pesquisas, imagens, produções próprias e de alunos, entre outros.

Outro procedimento que merece destaque nesses encaminhamentos é a mediação docente, entendendo por mediação a qualidade das intervenções pedagógicas junto aos alunos, tanto individual como coletivas. Entre as principais, destacamos: as observações, os apontamentos, os questionamentos, os direcionamentos, as orientações, os acompanhamentos, a apresentação de desafios, as ajudas, os incentivos, as reconduções e as sugestões. A qualidade das mediações determinará o resultado das aprendizagens.

Como já assinalado neste texto, as aulas de arte não eram obrigatórias na Educação Básica - historicamente esse fato inviabilizou políticas voltadas para o suprimento de suas necessidades e suas especificidades. Dentre algumas, queremos citar a falta de salas de arte, aparelhadas com armários, tanques, pias, mesas e cadeiras, espaço para projeção de imagens, painel de exposição e outros que potencializariam seu ensino. Não são todas as unidades municipais que contam com espaço próprio para as aulas da disciplina, assim, deixamos assinalado neste documento a necessidade de planejamento e viabilização de condições para superação dessa realidade, em nosso caso, no âmbito municipal.

Dentro das atuais condições de trabalho, em que são utilizadas salas convencionais, ressaltamos que esses espaços precisam receber a atenção necessária para o melhor desenvolvimento das aulas.

Se por um lado objetivamos que o processo de criação dos alunos seja desenvolvido, isto é, sua poética pessoal, por outro, não podemos desconsiderar a importância da divulgação desses trabalhos para toda a comunidade. A realização

[10] Os temas estão organizados em uma tabela denominada “Planilha de Temas” - esta é usada para o planejamento e o ensino de arte. Foi criada no ano de 2010 pela assessora de arte e os professores especialistas da rede municipal. Na planilha, além dos temas, constam: artistas visuais, músicos, atores, grupos, companhias, espetáculos etc. referentes às linguagens: artes visuais, música, teatro, dança. Os temas estão separados por série e por trimestre. Esse instrumento constitui-se na base comum para todo o município, unificando significativamente toda a rede.

de exposições dos trabalhos produzidos nas aulas da disciplina deve ser uma atividade corriqueira entre os professores. Precisamos criar necessidades, e uma delas é exatamente esta de levar os alunos a compreenderem que são capazes tanto de produzir trabalhos de arte em diferentes linguagens e técnicas como de expor estes trabalhos.

Ao intentar organizar uma exposição, muitas vezes não há um local apropriado. Tal fato demanda adaptações e os professores, após escolherem os espaços, devem prepará-los para receber as produções - o destaque deve ser dado a elas. Quando for possível, podem convidar os alunos para participarem.

A experiência de fruição e mostra de trabalhos são procedimentos de grande importância para a formação artística e estética das futuras gerações. Esse procedimento facilita o desenvolvimento de uma postura de apreciadores da arte e também ensina os comportamentos necessários frente às produções artísticas nos espaços de apresentações. E mais: ensina a valorizarem e prestigiarem essa atividade de enriquecimento da vida humana.

Outro assunto imprescindível que deve ser abordado é o da formação continuada. Entendemos que os conhecimentos advindos dos bancos acadêmicos não são suficientes para o desempenho das funções docentes, visto que precisam transitar entre as linguagens - artes visuais, música, teatro e dança. Assim, apontamos a relevância de oferta e da participação em cursos, palestras, seminários, reuniões, assessoria, entre outros momentos, para aprimoramento e melhoria do trabalho educativo.

Nessas últimas considerações, confirmamos nossa defesa pela escola pública e de qualidade, pela valorização da educação, pelo resgate da função da escola, da importância do professor e da transmissão dos conhecimentos. Cabe a nós, coletivamente e engajados, trabalharmos para atingirmos a tão almejada irreversibilidade, a qual propõe Saviani:

> Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade e isto, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto da irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados (SAVIANI, 2013, p. 92).

As orientações contidas neste currículo representam nossa visão acerca do mundo e da sociedade na qual queremos viver, menos injusta e excludente, e mais solidária e igualitária. E dos seres humanos que queremos formar, menos egoístas e insensíveis, e mais desenvolvidos pela apropriação das riquezas acumuladas. Portanto, pessoas transformadas integralmente, livres e universais.

4.5 AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE ARTE

> *"Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América!"*
> *(Vigotski)*

A avaliação em arte na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, mais do que medir ou avaliar, pressupõe transformar, superar, desenvolver e criar. A avaliação no ensino de arte objetiva consolidar a formação dos sentidos humanos e o desenvolvimento estético, ampliando a visão de mundo, a criticidade, a fruição e a expressão poética.

A avaliação não é um momento circunscrito em si mesmo, é um procedimento pedagógico implicado no processo de ensino e aprendizagem. A concepção acerca do ser humano que queremos formar, e como é possível alcançar esse desenvolvimento, é que determina a forma como avaliamos. A avaliação trabalha com produto e processo, priorizando o processo. Avaliar nessa perspectiva é saber olhar o presente, reportando-se ao passado, visualizando o futuro.

Toda avaliação aponta um olhar e temos que perceber qual é a direção que está o nosso olhar. É preciso compreender que o processo avaliativo se estabelece em função de determinados objetivos e essa não é uma tarefa fácil, temos que desenvolver a capacidade de ver para além das aparências.

A avaliação revela o trabalho do professor, seu planejamento, a sistematização e o ensino dos conteúdos e a qualidade de sua intenção pedagógica. Quanto mais claros forem os objetivos do professor, melhor será sua avaliação e melhor saberá organizar as aulas e observar as correções que deve fazer, ou seja, quantas e quais mudanças ocorrerão no processo, quais instrumentos serão utilizados, qual tempo dedicará ao ensino dos conteúdos e dos conceitos e verificará

os retornos dados pelos alunos. Sobre esse assunto de tamanha relevância, Martins, Picosque e Guerra dizem:

> Na verdade, uma avaliação é uma bússola de excelente qualidade para o professor se orientar. Ela é um diagnóstico dos alunos, do professor e do assunto tratado, fornecendo um mapa claríssimo dos interesses e necessidades da turma. É ponto de chegada e de partida; é meio, começo, fim e reinício (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 144).

A avaliação concebida em consonância com a proposta estabelecida neste currículo deve ser um instrumento a serviço da promoção do ensino e da aprendizagem, faz parte de todos os momentos da prática pedagógica e inclui a avaliação do aluno e do professor.

Na educação para a compreensão, com vistas ao desenvolvimento estético e a formação dos sentidos, as estratégias didáticas visam à apropriação e à ampliação dos conhecimentos. A avaliação, nesse caso, deve estabelecer metas e critérios precisos a serem alcançados, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, utilizando diversificados procedimentos e instrumentos, entre os quais podemos citar: observação dos alunos dentro e fora da sala de aula, conversas e entrevistas, produções artísticas realizadas individual e coletivamente, criação de diários de bordo, de cadernos de desenhos, de esboços de trabalhos. O professor pode ainda solicitar escrita sobre o que aprenderam, pedir para que relacionem um conteúdo com outros já estudados, que elaborem mapas conceituais, entre outros. É importante também analisar as apropriações e o retorno das propostas referentes às aprendizagens em música, teatro e dança.

No processo de complexificação das aprendizagens, podem ocorrer avanços e retrocessos, mas seguramente sobrevirão saltos qualitativos. A criança condensa, a cada período da vida, a história das aprendizagens que lhe foram transmitidas.

Os períodos de desenvolvimento humano também são parâmetros importantes que o professor deve considerar na avaliação. A atividade-guia é o princípio que impulsiona a formação de capacidades superiores.

Como nos orienta a professora Lígia Márcia Martins (informação verbal)[11], avaliar no processo é articular nível de desenvolvimento real e nível de

[11] Orientações proferidas no curso de formação para os professores da rede municipal de Cambé no mês de fevereiro de 2015, intitulado: *A avaliação como intersecção entre os processos de ensino e aprendizagem*.

desenvolvimento iminente. O equivoco é parar com as mediações no momento de desenvolvimento que a criança já alcançou, então se faz necessário perceber o que está em vias de acontecer para avançar. No nível de desenvolvimento iminente, as conexões interfuncionais ainda não estão estabelecidas pela criança, apontam algo pendente, inacabado, mas em vias de acontecer, e isso pode se concretizar pela ação do ensino. Trabalhar no nível de desenvolvimento iminente é processo, é ter visão aprofundada. Para o êxito das aprendizagens, os alunos requerem direção segura, firme e carinhosa - estabelecer um forte vínculo potencializará o resultado.

As orientações acerca da avaliação completam nossa proposta para ensino de arte da rede municipal de Cambé. Objetivamos que este documento norteie o trabalho docente e se constitua em um instrumento colaborador para todos que, de forma direta e indireta, relacionam-se com as questões educacionais.

Para concluir, queremos considerar a importância que certas atitudes podem ter em nossas vidas. Ter atitude é uma questão de decisão, precisamos equilibrar o pensar e o agir, e nessa relação os sentimentos precisam, necessariamente, estar presentes. Ou sentimos ou não mudamos. Para mudar, é preciso cultivar a coragem, coragem para aprender, refletir e se conscientizar; coragem para ter o entendimento e, também, o coração abertos. Coragem para agir.

Ter coragem é correr mais riscos, ou seja, dar um “Salto no vazio” (1960), como nos sugere Yves Klein (1928 - 1962). Então por que não ousar? Viver ousadamente, dar saltos no vazio, talvez seja a chave para abrir novas “portas” e quem sabe “fazer a história”.

O grande desafio deste currículo é propor a ousadia de permanecermos caminhando na contramão da multidão, focados na transformação da educação, das novas gerações, da nossa sociedade.

4.6 CONTEÚDOS ANUAIS DE ARTES VISUAIS – 1° AO 5° ANO

1º Ano		
Linguagem	**Conteúdos**	**Objetivos**
Artes Visuais	Elementos das Artes Visuais • Ponto ✓ Tipos: da natureza, gráfico, produzido nos planos bi e tridimensionais, luminosos, digital; ✓ Representação: forma, tamanho, cor; ✓ Densidade: um ponto, poucos pontos, muitos pontos;	• Reconhecer o elemento visual Ponto. Tipos: da natureza, gráfico, produzido nos planos bi e tridimensionais, luminosos, digital. Representação: forma, tamanho, cor e densidade: um ponto, poucos pontos, muitos pontos.
	• Linha ✓ Tipos: reta/curva/mista, forte/fraca, longa/curta, fina/grossa; ✓ Posição ou Direção Espacial: horizontal e vertical;	• Reconhecer o elemento visual Linha: Tipos: reta/curva/mista, forte/fraca, longa/curta, fina/grossa e Posição ou Direção Espacial: horizontal e vertical.
	• Plano ✓ Característica: bidimensional; ✓ Propriedades: altura e largura, sem espessura (profundidade);	• Reconhecer o elemento visual Plano: Característica: bidimensional. Propriedades: altura e largura, sem espessura (profundidade).

Artes Visuais	• Forma ✓ Tipos: natural/produzida (cultural), percebida/representada, figurativa/não figurativa, geométrica/orgânica; ✓ Ocupação no Espaço e suas Relações: forma grande (espaço pequeno e espaço grande), forma pequena (espaço pequeno e espaço grande); ✓ Relação Forma e Espaço: ▪ Figura e fundo; ▪ Posição: longe/perto, em cima/embaixo, central/lateral, horizontal/vertical; ▪ Proporção: tamanho; ▪ Movimento, Direção, Velocidade e Bipolaridade: esquerda/direita, para frente/para trás, para cima/para baixo, ordem/desordem, claro/escuro, transparência/opacidade, fino/grosso, rijo/mole, largo/estreito, leve/pesado, cheio/vazio; ▪ Pontos de Vista: frontal/traseiro, de topo/de base, de perfil;	• Reconhecer o elemento visual Forma: Tipos: natural/produzida (cultural), percebida/representada, figurativa/não figurativa, geométrica/orgânica. Ocupação no Espaço e suas Relações: forma grande (espaço pequeno e espaço grande), forma pequena (espaço pequeno e espaço grande). Relação Forma e Espaço: Figura e fundo. Posição: longe/perto, em cima/embaixo, central/lateral, horizontal/vertical. Proporção: tamanho. Movimento, Direção, Velocidade e Bipolaridade: esquerda/direita, para frente/para trás, para cima/para baixo, ordem/desordem, claro/escuro, transparência/opacidade, fino/grosso, rijo/mole, largo/estreito, leve/pesado, cheio/vazio e Pontos de Vista: frontal/traseiro, de topo/de base, de perfil.

Artes Visuais	• Volume ✓ Tipos: real (concreto), gráfico/pictórico (representado); ✓ Propriedade: altura, largura e profundidade; ✓ Estruturação dos Volumes no Espaço: estruturas vazias/cheias, pesadas/leves, transparentes/opacas, estáticas/em movimento, de encaixe;	• Reconhecer o elemento visual Volume: Tipos: real (concreto), gráfico/pictórico (representado). Propriedade: altura, largura e profundidade e Estruturação dos Volumes no Espaço: estruturas vazias/cheias, pesadas/leves, transparentes/opacas, estáticas/em movimento, de encaixe.
	• Cor ✓ Características: naturais/produzidas, (cor/natureza, cor/objeto); ✓ Propriedades: Tom/Matiz: nome da cor. Intensidade: pureza da cor: (saturação). Valor: tonalidade: clara/escura. Harmonia: transparência, opacidade;	• Reconhecer o elemento Cor: Características: naturais/produzidas, (cor/natureza, cor/objeto). Propriedades: Tom/Matiz: nome da cor. Intensidade: pureza da cor: (saturação). Valor: tonalidade: clara/escura. Harmonia: transparência, opacidade.
	• Textura ✓ Tipos/Categorias: natural/produzida, percebida/representada, visual ou tátil, decorativa, espontânea; ✓ Características (visual/tátil): lisa/áspera, fosca/polida,	• Reconhecer o elemento Textura: Tipos/Categorias: natural/produzida, percebida/representada, visual ou tátil, decorativa, espontânea e Características (visual/tátil): lisa/áspera, fosca/polida, macia/dura, simples/complexa.

Artes Visuais	macia/dura, simples/complexa; • Luz ✓ Tipos: natural/produzida, direta/indireta; ✓ Variações de Luz: claro/escuro/luzes coloridas; ✓ Efeitos sobre objetos: brilho, reflexo; ✓ Relações: luz/sombra, volume; ✓ Variações da Sombra: grande/pequena, curta/alongada, distorcida/não distorcida;	• Reconhecer o elemento Luz: Tipos: natural/produzida, direta/indireta. Variações de Luz: claro/escuro/luzes coloridas. Efeitos sobre objetos: brilho, reflexo. Relações: luz/sombra, volume e Variações da Sombra: grande/pequena, curta/alongada, distorcida/não distorcida. • Familiarizar-se com o vocabulário e com os elementos constitutivos específicos das artes visuais. • Criar trabalhos, dialogando sobre as produções e artistas estudados e também sua própria criação.
	Relações Compositivas	• Reconhecer e nomear os elementos constitutivos das artes visuais com atividades de apreciação, interpretação, experimentação, criação e contextualização, apropriando-se dos conhecimentos acerca dos elementos visuais para desenvolvimento da autonomia, inventividade e poética pessoal.

Artes Visuais	• Organização Espacial dos Elementos Visuais quanto: ✓ Direção: determinada pelas linhas, formas e cores; ✓ Contrastes e/ou Semelhanças: das cores, das formas, das linhas, da direção, dos elementos: equilíbrio/desequilíbrio; • Tipos: ✓ Bidimensional; ✓ Tridimensional; ✓ Figurativa; ✓ Não figurativa; ✓ Mista; ✓ Geométrica; ✓ Estática; ✓ Não Estática;	• Reconhecer diferentes composições visuais, relações e tipos para ampliação da compreensão, com atividades de apreciação, contextualização e desenvolvimento da criação artística individual e ou coletiva. • Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos. • Iniciar-se no processo de organização do ambiente para o trabalho com artes visuais, compreendendo a importância da utilização dos materiais e dos instrumentos, com responsabilidade e sustentabilidade. • Ampliar o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético dos estudantes através da criação e fruição de imagens.
	História das Artes Visuais	• Reconhecer as artes visuais como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história, contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando as produções visuais na contemporaneidade, assim como as do patrimônio cultural, apontando a existência de diferenças e variedades culturais e étnicas.

Artes Visuais		• Mobilizar conhecimentos já apropriados fora da escola, bem como aqueles adquiridos no processo de escolarização, tanto na exploração das diferentes formas de arte quanto na criação, na fruição e na argumentação sobre arte.
	Gêneros das Artes Visuais ✓ Retrato; ✓ Autorretrato; ✓ Figura humana; ✓ Paisagem; ✓ Natureza-morta; ✓ Cenas da vida cotidiana; ✓ Étnico: indígena e afrodescendente.	• Reconhecer diferentes gêneros das artes visuais. • Conhecer e apreciar obras e produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros.

2º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Artes Visuais	Elementos das Artes Visuais • Ponto ✓ Tipos: da natureza, gráfico, produzido nos planos bi e tridimensionais, luminosos, digital; ✓ Representação: forma, tamanho, cor; ✓ Densidade: um ponto, poucos pontos, muitos pontos;	• Reconhecer e nomear o elemento visual Ponto: Tipos: da natureza, gráfico, produzido nos planos bi e tridimensionais, luminosos, digital. Representação: forma, tamanho, cor e Densidade: um ponto, poucos pontos, muitos pontos.
	• Linha ✓ Tipos: reta/curva/mista, forte/fraca, longa/curta, fina/grossa; ✓ Posição ou Direção Espacial: horizontal, vertical (estáticas), diagonal (dinâmica);	• Reconhecer e nomear o elemento visual Linha: Tipos: reta/curva/mista, forte/fraca, longa/curta, fina/grossa e Posição ou Direção Espacial: horizontal, vertical (estáticas), diagonal (dinâmica).
	• Plano ✓ Característica: bidimensional; ✓ Propriedades: altura e largura, sem espessura (profundidade);	• Reconhecer e nomear o elemento visual Plano: Característica: bidimensional. Propriedades: altura e largura, sem espessura (profundidade).

Artes Visuais	• Forma ✓ Tipos: natural/produzida (cultural), percebida/representada, figurativa/não figurativa, geométrica/orgânica; ✓ Ocupação no Espaço e suas relações: forma grande (espaço pequeno e espaço grande), forma pequena (espaço pequeno e espaço grande); ✓ Relação Forma e Espaço: ▪ Figura e fundo; ▪ Posição: longe/perto, em cima/embaixo, central/lateral, horizontal/vertical/diagonal, sobreposição, justaposição; ▪ Proporção: tamanho; ▪ Movimento, Direção, Velocidade e Bipolaridade: esquerda/direita, para frente/para trás, para cima/para baixo, ordem/desordem, claro/escuro, transparência/opacidade, fino/grosso, rijo/mole, largo/estreito, leve/pesado, cheio/vazio; ▪ Pontos de Vista: frontal/traseiro, de topo/de base, de perfil;	• Reconhecer e nomear o elemento visual Forma: Tipos: natural/produzida (cultural), percebida/representada, figurativa/não figurativa, geométrica/orgânica. Ocupação no Espaço e suas Relações: forma grande (espaço pequeno e espaço grande), forma pequena (espaço pequeno e espaço grande). Relação Forma e Espaço: Figura e fundo. Posição: longe/perto, em cima/embaixo, central/lateral, horizontal/vertical/diagonal, sobreposição, justaposição. Proporção: tamanho. Movimento, Direção, Velocidade e Bipolaridade: esquerda/direita, para frente/para trás, para cima/para baixo, ordem/desordem, claro/escuro, transparência/opacidade, fino/grosso, rijo/mole, largo/estreito, leve/pesado, cheio/vazio e Pontos de Vista: frontal/traseiro, de topo/de base, de perfil.

Artes Visuais	• Volume ✓ Tipos: real (concreto), gráfico/pictórico (representado); ✓ Propriedade: altura, largura e profundidade; ✓ Estruturação dos Volumes no Espaço: estruturas vazias/cheias, pesadas/leves, transparentes/opacas, estáticas/em movimento, de encaixe;	• Reconhecer e nomear o elemento visual Volume: Tipos: real (concreto), gráfico/pictórico (representado). Propriedade: altura, largura e profundidade e Estruturação dos Volumes no Espaço: estruturas vazias/cheias, pesadas/leves, transparentes/opacas, estáticas/em movimento, de encaixe.
	• Cor ✓ Características: naturais/produzidas, (cor/natureza, cor/objeto); ✓ Propriedades: Tom/Matiz: nome da cor. Intensidade: pureza da cor: (saturação). Valor: tonalidade: clara/escura. Harmonia: transparência, opacidade; ✓ Classificação: cores primárias;	• Reconhecer e nomear o elemento Cor: Características: naturais/produzidas, (cor/natureza, cor/objeto). Propriedades: Tom/Matiz: nome da cor. Intensidade: pureza da cor: (saturação). Valor: tonalidade: clara/escura. Harmonia: transparência, opacidade e Classificação: cores primárias.
	• Textura ✓ Tipos/Categorias: natural/produzida, percebida/representada, visual ou tátil, decorativa, espontânea; ✓ Características (visual/tátil): lisa/áspera, fosca/polida, macia/dura, simples/complexa;	• Reconhecer e nomear o elemento Textura: Tipos/Categorias: natural/produzida, percebida/representada, visual ou tátil, decorativa, espontânea e Características (visual/tátil): lisa/áspera, fosca/polida, macia/dura, simples/complexa.

Artes Visuais	• Luz ✓ Tipos: natural/produzida, direta/indireta; ✓ Variações de Luz: claro/escuro/luzes coloridas; ✓ Efeitos sobre objetos: brilho, reflexo; ✓ Relações: luz/sombra, volume; ✓ Variações da Sombra: grande/pequena, curta/alongada, distorcida/não distorcida;	• Reconhecer e nomear o elemento Luz: Tipos: natural/produzida, direta/indireta. Variações de Luz: claro/escuro/luzes coloridas. Efeitos sobre objetos: brilho, reflexo. Relações: luz/sombra, volume e Variações da Sombra: grande/pequena, curta/alongada, distorcida/não distorcida. • Familiarizar-se com o vocabulário e com os elementos constitutivos específicos das artes visuais. • Criar trabalhos, dialogando sobre as produções e artistas estudados e também sua própria criação. • Reconhecer e nomear os elementos constitutivos das artes visuais com atividades de apreciação, interpretação, experimentação, criação e contextualização, apropriando-se dos conhecimentos acerca dos elementos visuais para desenvolvimento da autonomia, inventividade e poética pessoal.

Artes Visuais	Relações Compositivas • Organização Espacial dos Elementos Visuais quanto a: ✓ Direção: determinada pelas linhas, formas e cores; ✓ Contrastes e ou Semelhanças: das cores, das formas, das linhas, da direção, dos elementos: harmonia/desarmonia, equilíbrio/desequilíbrio; • Tipos: ✓ Bidimensional; ✓ Tridimensional; ✓ Figurativa; ✓ Não figurativa; ✓ Mista; ✓ Geométrica; ✓ Estática; ✓ Não Estática;	• Reconhecer diferentes composições visuais, relações e tipos para ampliação da compreensão, com atividades de apreciação, contextualização e desenvolvimento da criação artística individual e ou coletiva. • Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos. • Iniciar-se no processo de organização do ambiente para o trabalho com artes visuais, compreendendo a importância da utilização dos materiais e dos instrumentos, com responsabilidade e sustentabilidade. • Ampliar o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético dos estudantes através da criação e fruição de imagens.
	• História das Artes Visuais	• Reconhecer as artes visuais como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história, contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando as produções visuais na contemporaneidade, assim como as do patrimônio cultural, apontando a existência de diferenças e variedades culturais e étnicas. • Mobilizar conhecimentos já apropriados fora da escola, bem

Artes Visuais		como aqueles adquiridos no processo de escolarização, tanto na exploração das diferentes formas de arte quanto na criação, na fruição e na argumentação sobre arte.
	• Gêneros das Artes Visuais ✓ Retrato; ✓ Autorretrato; ✓ Figura humana; ✓ Paisagem; ✓ Natureza-morta; ✓ Cenas da vida cotidiana; ✓ Étnico: indígena e afrodescendente.	• Reconhecer diferentes gêneros das artes visuais. • Conhecer e apreciar obras e produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros.

3º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Artes Visuais	Elementos das Artes Visuais • Ponto ✓ Tipos: da natureza, gráfico, produzido nos planos bi e tridimensionais, luminosos, digital; ✓ Representação: forma, tamanho, cor; ✓ Densidade: um ponto, poucos pontos, muitos pontos;	• Reconhecer e diferenciar o elemento visual Ponto: Tipos: da natureza, gráfico, produzido nos planos bi e tridimensionais, luminosos, digital. Representação: forma, tamanho, cor e Densidade: um ponto, poucos pontos, muitos pontos.
	• Linha ✓ Tipos: reta/curva/mista, forte/fraca, longa/curta, fina/grossa; ✓ Posição ou Direção Espacial: horizontal, vertical (estáticas), diagonal, sinuosa, espiral (dinâmicas);	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Linha: Tipos: reta/curva/mista, forte/fraca, longa/curta, fina/grossa e Posição ou Direção Espacial: horizontal, vertical (estáticas), diagonal, sinuosa, espiral (dinâmicas).
	• Plano ✓ Característica: bidimensional; ✓ Propriedades: altura e largura, sem espessura (profundidade);	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Plano: Característica: bidimensional. Propriedades: altura e largura, sem espessura (profundidade).
	• Forma ✓ Tipos: natural/produzida (cultural), percebida/representada, figurativa/não figurativa,	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Forma: Tipos: natural/produzida (cultural), percebida/representada, figurativa/não figurativa,

Artes Visuais	geométrica/orgânica; ✓ Ocupação no Espaço e suas Relações: forma grande (espaço pequeno e espaço grande), forma pequena (espaço pequeno e espaço grande); ✓ Relação Forma e Espaço: ▪ Figura e fundo; ▪ Posição: longe/perto, em cima/embaixo, central/lateral, horizontal/vertical/diagonal, sobreposição, justaposição; ▪ Proporção: tamanho; ▪ Movimento, Direção, Velocidade e Bipolaridade: esquerda/direita, para frente/para trás, para cima/para baixo, ordem/desordem, claro/escuro, transparência/opacidade, fino/grosso, rijo/mole, largo/estreito, leve/pesado, cheio/vazio, positivo/negativo; ▪ Pontos de Vista: frontal/traseiro, de topo/de base, de perfil;	geométrica/orgânica. Ocupação no Espaço e suas Relações: forma grande (espaço pequeno e espaço grande), forma pequena (espaço pequeno e espaço grande). Relação Forma e Espaço: Figura e fundo. Posição: longe/perto, em cima/embaixo, central/lateral, horizontal/vertical/diagonal, sobreposição, justaposição. Proporção: tamanho. Movimento, Direção, Velocidade e Bipolaridade: esquerda/direita, para frente/para trás, para cima/para baixo, ordem/desordem, claro/escuro, transparência/opacidade, fino/grosso, rijo/mole, largo/estreito, leve/pesado, cheio/vazio, positivo/negativo e Pontos de Vista: frontal/traseiro, de topo/de base, de perfil.
	• Volume ✓ Tipos: real (concreto), gráfico/pictórico (representado); ✓ Propriedade: altura, largura e profundidade;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Volume: Tipos: real (concreto), gráfico/pictórico (representado). Propriedade: altura, largura e profundidade e Estruturação dos Volumes no Espaço: estruturas

Artes Visuais	✓ Estruturação dos Volumes no Espaço: estruturas compactas/vazadas, vazias/cheias, pesadas/leves, transparentes/opacas, estáticas/em movimento, de encaixe, relevo alto/relevo baixo;	compactas/vazadas, vazias/cheias, pesadas/leves, transparentes/opacas, estáticas/em movimento, de encaixe, relevo alto/relevo baixo.
	• Cor ✓ Características: naturais/produzidas, (cor/natureza, cor/objeto); ✓ Propriedades: Tom/Matiz: nome da cor. Intensidade: pureza da cor: (saturação). Valor: tonalidade: clara/escura. Harmonia: transparência, opacidade; ✓ Classificação: cores primárias, secundárias;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento Cor: Características: naturais/produzidas, (cor/natureza, cor/objeto). Propriedades: Tom/Matiz: nome da cor. Intensidade: pureza da cor: (saturação). Valor: tonalidade: clara/escura. Harmonia: transparência, opacidade e Classificação: cores primárias, secundárias.
	• Textura ✓ Tipos/Categorias: natural/produzida, percebida/representada, visual ou tátil, decorativa, espontânea; ✓ Características (visual/tátil): lisa/áspera, fosca/polida, macia/dura, simples/complexa;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento Textura: Tipos/Categorias: natural/produzida, percebida/representada, visual ou tátil, decorativa, espontânea e Características (visual/tátil): lisa/áspera, fosca/polida, macia/dura, simples/complexa.
	• Luz ✓ Tipos: natural/produzida, direta/indireta;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento Luz: Tipos:

Artes Visuais	✓ Variações de Luz: claro/escuro/luzes coloridas; ✓ Efeitos sobre objetos: brilho, reflexo; ✓ Relações: luz/sombra, volume; ✓ Variações da Sombra: grande/pequena, curta/alongada, distorcida/não distorcida;	natural/produzida, direta/indireta. Variações de Luz: claro/escuro/luzes coloridas. Efeitos sobre objetos: brilho, reflexo. Relações: luz/sombra, volume e Variações da Sombra: grande/pequena, curta/alongada, distorcida/não distorcida. • Familiarizar-se com o vocabulário e com os elementos constitutivos específicos das artes visuais. • Criar trabalhos, dialogando sobre as produções e artistas estudados e também sua própria criação. • Reconhecer, nomear e diferenciar os elementos constitutivos das artes visuais com atividades de apreciação, interpretação, experimentação, criação e contextualização, apropriando-se dos conhecimentos acerca dos elementos visuais para desenvolvimento da autonomia, inventividade e poética pessoal. • Esses objetivos fazem parte dos elementos visuais.
	Relações Compositivas • Organização Espacial dos Elementos Visuais quanto: ✓ Direção: determinada pelas linhas, formas e cores; ✓ Contrastes e ou Semelhanças: das cores, das formas, das linhas, da direção, dos elementos:	• Reconhecer e identificar diferentes composições visuais, relações e tipos para ampliação da compreensão, com atividades de apreciação, contextualização e desenvolvimento da criação artística individual e/ou coletiva. • Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos

<table>
<tr>
<td rowspan="2">Artes Visuais</td>
<td>harmonia/desarmonia, equilíbrio/desequilíbrio, proporção/desproporção, simetria/assimetria;

• Tipos:
✓ Bidimensional;
✓ Tridimensional;
✓ Figurativa;
✓ Não figurativa;
✓ Mista;
✓ Geométrica;
✓ Estática;
✓ Não Estática;</td>
<td>visuais e plásticos.

• Iniciar-se no processo de organização do ambiente para o trabalho com artes visuais, compreendendo a importância da utilização dos materiais e dos instrumentos, com responsabilidade e sustentabilidade.

• Ampliar o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético dos estudantes através da criação e fruição de imagens.</td>
</tr>
<tr>
<td>História das Artes Visuais</td>
<td>• Identificar e reconhecer as artes visuais como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando as produções visuais na contemporaneidade, assim como as do patrimônio cultural, apontando a existência de diferenças e variedades culturais e étnicas.

• Mobilizar conhecimentos já apropriados fora da escola, bem como aqueles adquiridos no processo de escolarização, tanto na exploração das diferentes formas de arte quanto na criação, na fruição e na argumentação sobre arte.</td>
</tr>
</table>

Artes Visuais	Gêneros das Artes Visuais ✓ Retrato; ✓ Autorretrato; ✓ Figura humana; ✓ Paisagem; ✓ Natureza-morta; ✓ Cenas da vida cotidiana; ✓ Étnico: indígena e afrodescendente; ✓ Histórico.	• Reconhecer diferentes gêneros das artes visuais. • Conhecer e apreciar obras e produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros.

4º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Artes Visuais	Elementos das Artes Visuais • Ponto ✓ Tipos: da natureza, gráfico, produzido nos planos bi e tridimensionais, luminosos, digital; ✓ Representação: forma, tamanho, cor; ✓ Densidade: um ponto, poucos pontos, muitos pontos; ✓ Localização: posição;	• Reconhecer e diferenciar o elemento visual Ponto: Tipos: da natureza, gráfico, produzido nos planos bi e tridimensionais, luminosos, digital. Representação: forma, tamanho, cor. Densidade: um ponto, poucos pontos, muitos pontos e Localização: posição.
	• Linha ✓ Tipos: reta/curva/mista, forte/fraca, longa/curta, fina/grossa; ✓ Posição ou Direção Espacial: horizontal, vertical (estáticas), diagonal, sinuosa, espiral (dinâmicas); ✓ Modo: contínua e descontínua;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Linha: Tipos: reta/curva/mista, forte/fraca, longa/curta, fina/grossa. Posição ou Direção Espacial: horizontal, vertical (estáticas), diagonal, sinuosa, espiral (dinâmicas) e Modo: contínua e descontínua.
	• Plano ✓ Característica: bidimensional; ✓ Propriedades: altura e largura, sem espessura (profundidade); ✓ Posição; ✓ Direção; ✓ Espaço;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Plano: Característica: bidimensional. Propriedades: altura e largura, sem espessura (profundidade). Posição. Direção e Espaço.
	• Forma	

Artes Visuais	✓ Tipos: natural/produzida (cultural), percebida/representada, figurativa/não figurativa, geométrica/orgânica, planas/volumétricas, simétricas/assimétricas; ✓ Ocupação no Espaço e suas Relações: forma grande (espaço pequeno e espaço grande), forma pequena (espaço pequeno e espaço grande); ✓ Relação Forma e Espaço: ▪ Figura e fundo; ▪ Posição: longe/perto, em cima/embaixo, central/lateral, horizontal/vertical/diagonal, sobreposição, justaposição; ▪ Proporção: tamanho e peso; ▪ Movimento, Direção, Velocidade e Bipolaridade: esquerda/direita, para frente/para trás, para cima/para baixo, ascendente/ descendente, repetição e alternância, estático/dinâmico, ordem/desordem, concentração/expansão, harmonia/instabilidade, movimento/inércia, regular/irregular, claro/escuro, transparência/opacidade, fino/grosso, rijo/mole, largo/estreito, leve/pesado, cheio/vazio, positivo/negativo; ▪ Pontos de Vista: frontal/traseiro, de topo/de base, de perfil;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Forma: Tipos: natural/produzida (cultural), percebida/representada, figurativa/não figurativa, geométrica/orgânica, planas/volumétricas, simétricas/assimétricas. Ocupação no Espaço e suas Relações: forma grande (espaço pequeno e espaço grande), forma pequena (espaço pequeno e espaço grande). Relação Forma e Espaço: Figura e fundo. Posição: longe/perto, em cima/embaixo, central/lateral, horizontal/vertical/diagonal, sobreposição, justaposição. Proporção: tamanho e peso. Movimento, Direção, Velocidade e Bipolaridade: esquerda/direita, para frente/para trás, para cima/para baixo, ascendente/ descendente, repetição e alternância, estático/dinâmico, ordem/desordem, concentração/expansão, harmonia/instabilidade, movimento/inércia, regular/irregular, claro/escuro, transparência/opacidade, fino/grosso, rijo/mole, largo/estreito, leve/pesado, cheio/vazio, positivo/negativo e Pontos de Vista: frontal/traseiro, de topo/de base, de perfil.
	• Volume	

Artes Visuais	✓ Tipos: real (concreto), gráfico/pictórico (representado); ✓ Propriedade: altura, largura e profundidade; ✓ Estruturação dos Volumes no Espaço: estruturas compactas/vazadas, vazias/cheias, pesadas/leves, transparentes/opacas, estáticas/em movimento, de encaixe, relevo alto/relevo baixo;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Volume: Tipos: real (concreto), gráfico/pictórico (representado). Propriedade: altura, largura e profundidade e Estruturação dos Volumes no Espaço: estruturas compactas/vazadas, vazias/cheias, pesadas/leves, transparentes/opacas, estáticas/em movimento, de encaixe, relevo alto/relevo baixo.
	• Cor ✓ Características: naturais/produzidas, (cor/natureza, cor/objeto); ✓ Propriedades: Tom/Matiz: nome da cor. Intensidade: pureza da cor: (saturação). Valor: tonalidade: clara/escura. Harmonia: contraste, transparência, opacidade; ✓ Classificação: cores primárias, secundárias, complementares;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento Cor: Características: naturais/produzidas, (cor/natureza, cor/objeto). Propriedades: Tom/Matiz: nome da cor. Intensidade: pureza da cor: (saturação). Valor: tonalidade: clara/escura. Harmonia: contraste, transparência, opacidade e Classificação: cores primárias, secundárias, complementares.
	• Textura ✓ Tipos/Categorias: natural/produzida, percebida/representada, visual ou tátil, decorativa, espontânea; ✓ Características (visual/tátil): lisa/áspera, fosca/polida, macia/dura, simples/complexa;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento Textura: Tipos/Categorias: natural/produzida, percebida/representada, visual ou tátil, decorativa, espontânea e Características (visual/tátil): lisa/áspera, fosca/polida, macia/dura, simples/complexa.
	• Luz ✓ Tipos: natural/produzida, direta/indireta;	

Artes Visuais	✓ Variações de Luz: claro/escuro/luzes coloridas; ✓ Efeitos sobre objetos: cor, nitidez, sombra, brilho, reflexo; ✓ Relações: luz/sombra, profundidade, volume, avanços e recuos; ✓ Variações da Sombra: grande/pequena, curta/alongada, distorcida/não distorcida; ✓ Intensidade; ✓ Contraste; ✓ Gradações;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento Luz: Tipos: natural/produzida, direta/indireta. Variações de Luz: claro/escuro/luzes coloridas. Efeitos sobre objetos: cor, nitidez, sombra, brilho, reflexo. Relações: luz/sombra, profundidade, volume, avanços e recuos. Variações da Sombra: grande/pequena, curta/alongada, distorcida/não distorcida. Intensidade. Contraste e Gradações. • Familiarizar-se com o vocabulário e com os elementos constitutivos específicos das artes visuais. • Criar trabalhos, dialogando sobre as produções e artistas estudados e também sua própria criação. • Reconhecer, nomear e diferenciar os elementos constitutivos das artes visuais com atividades de apreciação, interpretação, experimentação, criação e contextualização, apropriando-se dos conhecimentos acerca dos elementos visuais para desenvolvimento da autonomia, inventividade e poética pessoal.

Artes Visuais	Relações Compositivas • Organização Espacial dos Elementos Visuais quanto: ✓ Direção: determinada pelas linhas, formas e cores; ✓ Peso Visual e Tensão Espacial determinados pelas: formas, cores e localização; ✓ Contrastes e ou Semelhanças: das cores, das formas, das linhas, da direção, dos elementos: harmonia/desarmonia, equilíbrio/desequilíbrio, proporção/desproporção, simetria/assimetria; • Tipos: ✓ Bidimensional; ✓ Tridimensional; ✓ Figurativa; ✓ Não figurativa; ✓ Mista; ✓ Geométrica; ✓ Estática; ✓ Não Estática;	• Reconhecer e identificar diferentes composições visuais, relações e tipos para ampliação da compreensão, com atividades de apreciação, contextualização e desenvolvimento da criação artística individual e ou coletiva. • Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos. • Iniciar-se no processo de organização do ambiente para o trabalho com artes visuais, compreendendo a importância da utilização dos materiais e dos instrumentos, com responsabilidade e sustentabilidade. • Ampliar o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético dos estudantes através da criação e fruição de imagens.

Artes Visuais	História das Artes Visuais	• Identificar, reconhecer, relacionar e compreender as artes visuais como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando as produções visuais na contemporaneidade, assim como as do patrimônio cultural, apontando a existência de diferenças e variedades culturais e étnicas. • Mobilizar conhecimentos já apropriados fora da escola, bem como aqueles adquiridos no processo de escolarização, tanto na exploração das diferentes formas de arte quanto na criação, na fruição e na argumentação sobre arte.
	Gêneros das Artes Visuais • Retrato; • Autorretrato; • Figura humana; • Paisagem; • Natureza-morta; • Cenas da vida cotidiana; • Étnico: indígena e afrodescendente. • Histórico; • Religioso (Sacro).	• Reconhecer e identificar diferentes gêneros das artes visuais. • Conhecer e apreciar obras e produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros.

5º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Artes Visuais	Elementos das Artes Visuais • Ponto ✓ Tipos: da natureza, gráfico, produzido nos planos bi e tridimensionais, luminosos, digital; ✓ Representação: forma, tamanho, cor; ✓ Densidade: um ponto, poucos pontos, muitos pontos; ✓ Localização: posição;	• Reconhecer e diferenciar o elemento visual Ponto: Tipos: da natureza, gráfico, produzido nos planos bi e tridimensionais, luminosos, digital. Representação: forma, tamanho, cor. Densidade: um ponto, poucos pontos, muitos pontos e Localização: posição.
	• Linha ✓ Tipos: reta/curva/mista, forte/fraca, longa/curta, fina/grossa; ✓ Posição ou Direção Espacial: horizontal, vertical (estáticas), diagonal, sinuosa, espiral (dinâmicas); ✓ Modo: contínua e descontínua;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Linha: Tipos: reta/curva/mista, forte/fraca, longa/curta, fina/grossa. Posição ou Direção Espacial: horizontal, vertical (estáticas), diagonal, sinuosa, espiral (dinâmicas) e Modo: contínua e descontínua.
	• Plano ✓ Característica: bidimensional; ✓ Propriedades: altura e largura, sem espessura (profundidade); ✓ Posição;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Plano: Característica: bidimensional. Propriedades: altura e largura, sem espessura (profundidade). Posição. Direção e Espaço.

Artes Visuais	✓ Direção; ✓ Espaço;	
	• Forma ✓ Tipos: natural/produzida (cultural), percebida/representada, figurativa/não figurativa, geométrica/orgânica, planas/volumétricas, simétricas/assimétricas; ✓ Ocupação no Espaço e suas Relações: forma grande (espaço pequeno e espaço grande), forma pequena (espaço pequeno e espaço grande), forma e repetição; ✓ Relação Forma e Espaço: ▪ Figura e fundo; ▪ Posição: longe/perto, em cima/embaixo, central/lateral, horizontal/vertical/diagonal, sobreposição, justaposição; ▪ Proporção: tamanho e peso; ▪ Movimento, Direção, Velocidade e Bipolaridade: esquerda/direita, para frente/para trás, para cima/para baixo, ascendente/ descendente, repetição e alternância,	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Forma: Tipos: natural/produzida (cultural), percebida/representada, figurativa/não figurativa, geométrica/orgânica, planas/volumétricas, simétricas/assimétricas. Ocupação no Espaço e suas Relações: forma grande (espaço pequeno e espaço grande), forma pequena (espaço pequeno e espaço grande), forma e repetição. Relação Forma e Espaço: Figura e fundo. Posição: longe/perto, em cima/embaixo, central/lateral, horizontal/vertical/diagonal, sobreposição, justaposição. Proporção: tamanho e peso. Movimento, Direção, Velocidade e Bipolaridade: esquerda/direita, para frente/para trás, para cima/para baixo, ascendente/ descendente, repetição e alternância, estático/dinâmico, ordem/desordem, concentração/expansão, harmonia/instabilidade, movimento/inércia, regular/irregular, claro/escuro, transparência/opacidade, fino/grosso, rijo/mole, largo/estreito, leve/pesado, cheio/vazio, positivo/negativo e Pontos de Vista: frontal/traseiro, de topo/de base, de perfil.

Artes Visuais	estático/dinâmico, ordem/desordem, concentração/expansão, harmonia/instabilidade, movimento/inércia, regular/irregular, claro/escuro, transparência/opacidade, fino/grosso, rijo/mole, largo/estreito, leve/pesado, cheio/vazio, positivo/negativo; ▪ Pontos de Vista: frontal/traseiro, de topo/de base, de perfil;	
	• Volume ✓ Tipos: real (concreto), gráfico/pictórico (representado); ✓ Propriedade: altura, largura e profundidade; ✓ Estruturação dos Volumes no Espaço: estruturas compactas/vazadas, vazias/cheias, pesadas/leves, transparentes/opacas, estáticas/em movimento, de encaixe, relevo alto/relevo baixo;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento visual Volume: Tipos: real (concreto), gráfico/pictórico (representado). Propriedade: altura, largura e profundidade e Estruturação dos Volumes no Espaço: estruturas compactas/vazadas, vazias/cheias, pesadas/leves, transparentes/opacas, estáticas/em movimento, de encaixe, relevo alto/relevo baixo.
	• Cor	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento Cor:

Artes Visuais	✓ Características: naturais/produzidas, (cor/natureza, cor/objeto); ✓ Propriedades: Tom/Matiz: nome da cor. Intensidade: pureza da cor: (saturação). Valor: tonalidade: clara/escura. Harmonia: análogas, neutras (acromáticas), contraste, transparência, opacidade; ✓ Classificação: cores primárias, secundárias, complementares, análogas, quentes e frias (temperatura);	Características: naturais/produzidas, (cor/natureza, cor/objeto). Propriedades: Tom/Matiz: nome da cor. Intensidade: pureza da cor: (saturação). Valor: tonalidade: clara/escura. Harmonia: análogas, neutras (acromáticas), contraste, transparência, opacidade e Classificação: cores primárias, secundárias, complementares, análogas, quentes e frias (temperatura).
	• Textura ✓ Tipos/Categorias: natural/produzida, percebida/representada, visual ou tátil, decorativa, espontânea; ✓ Características (visual/tátil): lisa/áspera, fosca/polida, macia/dura, simples/complexa;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento Textura: Tipos/Categorias: natural/produzida, percebida/representada, visual ou tátil, decorativa, espontânea e Características (visual/tátil): lisa/áspera, fosca/polida, macia/dura, simples/complexa.
	• Luz ✓ Tipos: natural/produzida, direta/indireta; ✓ Variações de Luz: claro/escuro/luzes coloridas; ✓ Efeitos sobre objetos: cor, nitidez, sombra, brilho, reflexo;	• Reconhecer, nomear e diferenciar o elemento Luz: Tipos: natural/produzida, direta/indireta. Variações de Luz: claro/escuro/luzes coloridas. Efeitos sobre objetos: cor, nitidez, sombra, brilho, reflexo. Relações: luz/sombra, profundidade, volume, avanços e recuos. Variações da Sombra: grande/pequena, curta/alongada, distorcida/não distorcida.

<table>
<tr>
<td rowspan="2">Artes Visuais</td>
<td>✓ Relações: luz/sombra, profundidade, volume, avanços e recuos;
✓ Variações da Sombra: grande/pequena, curta/alongada, distorcida/não distorcida;
✓ Intensidade;
✓ Contraste;
✓ Gradações;</td>
<td>Intensidade. Contraste e Gradações.

• Familiarizar-se com o vocabulário e com os elementos constitutivos específicos das artes visuais.

• Criar trabalhos, dialogando sobre as produções e artistas estudados e também sua própria criação.

• Reconhecer, nomear e diferenciar os elementos constitutivos das artes visuais com atividades de apreciação, interpretação, experimentação, criação e contextualização, apropriando-se dos conhecimentos acerca dos elementos visuais para desenvolvimento da autonomia, inventividade e poética pessoal.</td>
</tr>
<tr>
<td>Relações Compositivas

• Organização Espacial dos Elementos Visuais quanto:
✓ Direção: determinada pelas linhas, formas e cores;
✓ Peso Visual e Tensão Espacial determinados pelas: formas, cores e localização;
✓ Contrastes e ou Semelhanças: das cores, das formas, das linhas, da direção, dos elementos: harmonia/desarmonia, equilíbrio/desequilíbrio,</td>
<td>• Reconhecer e identificar diferentes composições visuais, relações e tipos para ampliação da compreensão, com atividades de apreciação, contextualização e desenvolvimento da criação artística individual e ou coletiva.

• Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos.</td>
</tr>
</table>

Artes Visuais	proporção/desproporção, simetria/assimetria; ✓ Movimento: rítmico (repetição, alternância, intervalo), arrítmico, aleatório; ✓ Unidade/Fragmentação; • Tipos: ✓ Bidimensional; ✓ Tridimensional; ✓ Figurativa; ✓ Não figurativa; ✓ Mista; ✓ Geométrica; ✓ Estática; ✓ Não Estática;	• Iniciar-se no processo de organização do ambiente para o trabalho com artes visuais, compreendendo a importância da utilização dos materiais e dos instrumentos, com responsabilidade e sustentabilidade. • Ampliar o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético dos estudantes através da criação e fruição de imagens.
	História das Artes Visuais	• Identificar, reconhecer, relacionar e compreender as artes visuais como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando as produções visuais na contemporaneidade, assim como as do patrimônio cultural, apontando a existência de diferenças e variedades culturais e étnicas. • Mobilizar conhecimentos já apropriados fora da escola, bem como aqueles adquiridos no processo de escolarização, tanto na exploração das diferentes formas de arte quanto na criação, na fruição e na argumentação sobre arte.

Artes Visuais	Gêneros das Artes Visuais • Retrato; • Autorretrato; • Figura humana; • Paisagem; • Natureza-morta; • Cenas da vida cotidiana; • Étnico: indígena e afrodescendente. • Histórico; • Religioso (Sacro); • Mitológico.	• Reconhecer e identificar diferentes gêneros das artes visuais. • Conhecer e apreciar obras e produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros.

4.7 CONTEÚDOS ANUAIS DE MÚSICA – 1° AO 5° ANO

1º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Música	Elementos da Música • Altura ✓ Grave; ✓ Agudo; • Duração ✓ Longo; ✓ Curto; • Intensidade ✓ Forte; ✓ Fraco; • Densidade ✓ Um som; ✓ Poucos sons; ✓ Muitos sons;	• Reconhecer e diferenciar os elementos constitutivos do Som: **altura, duração, intensidade e densidade,** percebendo as características de cada elemento e diferenciando altura: grave e agudo, duração: longo e curto, intensidade: forte e fraco e densidade: um som, poucos sons, muitos sons, com atividades de apreciação musical, interpretação, contextualização e improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, desenvolvendo autoria e inventividade. • Realizar experimentação vocal e instrumental a partir da manipulação de fontes, materiais e técnicas diversas, convencionais ou alternativas, desenvolvendo a compreensão musical.
	Relações Compositivas • Ritmo ✓ Sons; ✓ Pausas; • Melodia ✓ Sons sucessivos; ✓ Sons simultâneos; ✓ Sons sucessivos e simultâneos; • Harmonia	• Reconhecer as qualidades sonoras: **ritmo, melodia, harmonia e forma** com atividades de apreciação improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, desenvolvendo a inventividade.

<table>
<tr>
<td rowspan="2">Música</td>
<td>✓ Combinação de sons;
• Forma
✓ Vocal;
✓ Instrumental;
✓ Corporal;
✓ Mista;
• Audição e Percepção de diferentes padrões e fontes sonoras
✓ Naturais;
✓ Culturais;
✓ Convencionais;
✓ Alternativas;</td>
<td>• Apreciar produções musicais, discriminando diferentes padrões e fontes sonoras: naturais, culturais, convencionais e alternativas.</td>
</tr>
<tr>
<td>História da Música</td>
<td>• Identificar a música como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando música na contemporaneidade, assim como as do patrimônio cultural, apontando a existência de diferenças e variedades culturais e étnicas.</td>
</tr>
</table>

Música	Gêneros da Música • Popular ✓ Folclórica; ✓ Étnica: indígenas e afrodescendentes; ✓ Típicas; ✓ Nacionais; ✓ Urbana; • Erudita	• Reconhecer diferentes gêneros da música e conhecer o repertório musical regional, nacional e estrangeiro.

2º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Música	Elementos da Música • Altura ✓ Grave; ✓ Agudo; • Duração ✓ Longo; ✓ Curto; • Intensidade ✓ Forte; ✓ Fraco; • Densidade ✓ Um som; ✓ Poucos sons; ✓ Muitos sons;	• Reconhecer e diferenciar os elementos constitutivos do Som: **altura, duração, intensidade e densidade,** percebendo as características de cada elemento e diferenciando altura: grave e agudo, duração: longo e curto, intensidade: forte e fraco e densidade: um som, poucos sons, muitos sons, com atividades de apreciação musical, interpretação, contextualização e improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, desenvolvendo autoria e inventividade. • Realizar experimentação vocal e instrumental a partir da manipulação de fontes, materiais e técnicas diversas, convencionais ou alternativas, desenvolvendo a compreensão e a criação musical.
	Relações Compositivas • Ritmo ✓ Sons; ✓ Pausas; • Melodia ✓ Sons sucessivos; ✓ Sons simultâneos; ✓ Sons sucessivos e simultâneos; • Harmonia ✓ Combinação de sons; • Forma ✓ Vocal; ✓ Instrumental; ✓ Corporal;	• Reconhecer as qualidades sonoras: **ritmo, melodia, harmonia e forma** com atividades de apreciação improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, desenvolvendo a inventividade.

Música	✓ Mista; • Audição e Percepção de diferentes padrões e fontes sonoras ✓ Naturais; ✓ Culturais; ✓ Convencionais; ✓ Alternativas;	• Apreciar produções musicais, discriminando diferentes padrões e fontes sonoras: naturais, culturais, convencionais e alternativas.
	História da Música	• Identificar e reconhecer a música como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando música na contemporaneidade, assim como as do patrimônio cultural, apontando a existência de diferenças e variedades culturais e étnicas.
	Gêneros da Música • Popular ✓ Folclórica; ✓ Étnica: indígenas e afrodescendentes; ✓ Típicas; ✓ Nacionais; ✓ Urbana; • Erudita	• Reconhecer diferentes gêneros da música e conhecer o repertório musical regional, nacional e estrangeiro.

<table>
<tr><th colspan="3">3º Ano</th></tr>
<tr><th>Linguagem</th><th>Conteúdos</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Música</td><td>Elementos da Música
• Altura
✓ Grave;
✓ Agudo;
• Duração
✓ Longo;
✓ Curto;
• Intensidade
✓ Forte;
✓ Fraco;
• Densidade
✓ Um som;
✓ Poucos sons;
✓ Muitos sons;</td><td>• Reconhecer, identificar e diferenciar os elementos constitutivos do Som:altura, duração, intensidade e densidade, percebendo as características de cada elemento e diferenciando altura: grave e agudo, duração: longo e curto, intensidade: forte e fraco e densidade: um som, poucos sons, muitos sons, com atividades de apreciação musical, interpretação, contextualização e improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, desenvolvendo autoria e inventividade.

• Realizar experimentação vocal e instrumental a partir da manipulação de fontes, materiais e técnicas diversas, convencionais ou alternativas, desenvolvendo a compreensão e a criação musical.</td></tr>
<tr><td>Relações Compositivas
• Ritmo
✓ Sons;
✓ Pausas;
• Melodia
✓ Sons sucessivos;
✓ Sons simultâneos;
✓ Sons sucessivos e simultâneos;
• Harmonia
✓ Combinação de sons;
• Forma
✓ Vocal;
✓ Instrumental;</td><td>• Reconhecer e identificar as qualidades sonoras: ritmo, melodia, harmonia e forma com atividades de apreciação improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, desenvolvendo autoria e inventividade.</td></tr>
</table>

Música	✓ Corporal; ✓ Mista; • Audição e Percepção de diferentes padrões e fontes sonoras ✓ Naturais; ✓ Culturais; ✓ Convencionais; ✓ Alternativas;	• Apreciar produções musicais, discriminando diferentes padrões e fontes sonoras: naturais, culturais, convencionais e alternativas.
	História da Música	• Identificar e reconhecer e a música como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando música na contemporaneidade, assim como as do patrimônio cultural, apontando a existência de diferenças e variedades culturais e étnicas.
	Gêneros da Música • Popular; ✓ Folclórica; ✓ Étnica: indígenas e afrodescendentes; ✓ Típicas; ✓ Nacionais; ✓ Urbana; • Erudita;	• Reconhecer e identificar diferentes gêneros da música. • Conhecer e reconhecer o repertório musical regional, nacional e estrangeiro relacionando códigos e convenções que são específicos da música.

<table>
<tr><th colspan="3">4º Ano</th></tr>
<tr><th>Linguagem</th><th>Conteúdos</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Música</td><td>Elementos da Música
• Altura
✓ Grave;
✓ Agudo;
• Duração
✓ Longo;
✓ Curto;
• Intensidade
✓ Forte;
✓ Fraco;
• Densidade
✓ Um som;
✓ Poucos sons;
✓ Muitos sons;
• Timbre
✓ Som gerado pela voz, instrumentos e outros;</td><td>• Reconhecer, identificar e diferenciar os elementos constitutivos do Som: altura, duração, intensidade, densidade, timbre, percebendo as características de cada elemento e diferenciando altura: grave e agudo, duração: longo e curto, intensidade: forte e fraco, densidade: um som, poucos sons, muitos sons e timbre: sons gerados pela voz, instrumentos e outros, com atividades de apreciação musical, interpretação, contextualização e improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, desenvolvendo autoria e inventividade.

• Realizar experimentação vocal e instrumental a partir da manipulação de fontes, materiais e técnicas diversas, convencionais ou alternativas, desenvolvendo a compreensão e a criação musical.</td></tr>
<tr><td>Relações Compositivas
• Ritmo
✓ Sons;
✓ Pausas;
• Melodia
✓ Sons sucessivos;
✓ Sons simultâneos;
✓ Sons sucessivos e simultâneos;
• Harmonia
✓ Combinação de sons;</td><td>• Reconhecer, identificar e relacionar as qualidades sonoras: ritmo, melodia, harmonia e forma com atividades de apreciação improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, desenvolvendo autoria e inventividade.</td></tr>
</table>

Música	• Forma ✓ Vocal; ✓ Instrumental; ✓ Corporal; ✓ Mista; • Audição e Percepção de diferentes padrões e fontes sonoras ✓ Naturais; ✓ Culturais; ✓ Convencionais; ✓ Alternativas;	• Apreciar produções musicais, discriminando diferentes padrões e fontes sonoras: naturais, culturais, convencionais e alternativas. • Exercitar a análise de produções musicais já consolidadas e próprias, individual e coletivamente.
	História da Música	• Identificar, reconhecer, relacionar e compreender a música como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando música na contemporaneidade, assim como as do patrimônio cultural, apontando a existência de diferenças e variedades culturais e étnicas.

Música	Gêneros da Música • Popular ✓ Folclórica; ✓ Étnica: indígenas e afrodescendentes; ✓ Típicas; ✓ Nacionais; ✓ Urbana; • Erudita	• Reconhecer e identificar diferentes gêneros da música. • Conhecer e reconhecer o repertório musical regional, nacional e estrangeiro relacionando códigos e convenções que são específicos da música.

5º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Música	Elementos da Música • Altura ✓ Grave; ✓ Agudo; • Duração ✓ Longo; ✓ Curto; • Intensidade ✓ Forte; ✓ Fraco; • Densidade ✓ Um som; ✓ Poucos sons; ✓ Muitos sons; • Timbre ✓ Som gerado pela voz, instrumentos e outros;	• Reconhecer, identificar e diferenciar os elementos constitutivos do Som: **altura, duração, intensidade, densidade, timbre,** percebendo as características de cada elemento e diferenciando altura: grave e agudo, duração: longo e curto, intensidade: forte e fraco, densidade: um som, poucos sons, muitos sons e timbre: sons gerados pela voz, instrumentos e outros, com atividades de apreciação musical, interpretação, contextualização e improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, desenvolvendo autoria e inventividade. • Realizar experimentação vocal e instrumental a partir da manipulação de fontes, materiais e técnicas diversas, convencionais ou alternativas, desenvolvendo a compreensão e a criação musical.
	Relações Compositivas • Ritmo ✓ Sons; ✓ Pausas; • Melodia ✓ Sons sucessivos; ✓ Sons simultâneos; ✓ Sons sucessivos e simultâneos; • Harmonia ✓ Combinação de sons;	• Reconhecer, identificar e relacionar as qualidades sonoras: **ritmo, melodia, harmonia e forma** com atividades de apreciação, improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, desenvolvendo autoria e inventividade.

Música	• Forma ✓ Vocal; ✓ Instrumental; ✓ Corporal; ✓ Mista; • Audição e Percepção de diferentes padrões e fontes sonoras ✓ Naturais; ✓ Culturais; ✓ Convencionais; ✓ Alternativas;	• Apreciar produções musicais, discriminando diferentes padrões e fontes sonoras: naturais, culturais, convencionais e alternativas. • Exercitar a análise de produções musicais já consolidadas e próprias, individual e coletivamente.
	História da Música	• Identificar, reconhecer, relacionar e compreender a música como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando música na contemporaneidade, assim como as do patrimônio cultural, apontando a existência de diferenças e variedades culturais e étnicas.

Música	Gêneros da Música • Popular ✓ Folclórica; ✓ Étnica: indígenas e afrodescendentes; ✓ Típicas; ✓ Nacionais; ✓ Urbana; • Erudita	• Reconhecer, identificar e discriminar diferentes gêneros da música. • Conhecer e reconhecer o repertório musical regional, nacional e estrangeiro relacionando códigos e convenções que são específicos da música.

4.8 CONTEÚDOS ANUAIS DE TEATRO - 1° AO 5° ANO

1º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Teatro	Elementos do Teatro • Personagem ✓ Expressão verbal: fala; ✓ Expressão gestual: movimentos e gestos; • Espaço Cênico ✓ Elementos Visuais: ▪ Cenário; ▪ Figurino; ▪ Maquiagem e máscaras; ▪ Adereços, mobiliário e objetos de cena; ✓ Elementos Iluminotécnicos: ▪ Iluminação: distribuição, direcionamento e cor; ✓ Elementos Sonotécnicos: ▪ Sonoplastia de caráter: vocal e musical; • História/Texto Dramático ✓ Fatos vividos ou imaginados; ✓ Contos e histórias infantis; ✓ Contos e histórias indígenas, africanas e afrodescendentes; ✓ Literatura;	• Reconhecer diferentes elementos constitutivos da expressão teatral mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: **personagem, espaço cênico, história/texto dramático,** percebendo as características de cada elemento e diferenciando: personagem - expressão verbal: fala - expressão gestual: movimentos e gestos. Espaço Cênico - elementos visuais: cenário, figurino, maquiagem e máscaras, adereços e objetos de cena, elementos iluminotécnicos: iluminação: distribuição, direcionamento e cor, - elementos sonotécnicos: sonoplastia de caráter: vocal e musical. História/texto dramático: fatos vividos ou imaginados, contos e histórias infantis, contos e histórias indígenas, africanas e afrodescendentes, literatura e narrativas. • Vivenciar e participar de experiências de improvisação, representação e montagem teatral individuais e coletivas, livres e/ou dirigidas, valorizando o processo coletivo e a autoria.

Teatro	✓ Narrativas;	
	Relações Compositivas • Faz de conta; • Improvisação; • Interpretação; • Jogo Dramático: • Teatro Indireto: ○ Fantoches, máscaras, marionetes, sombra e objetos; • Mímica;	• Reconhecer diferentes concepções teatrais: faz de conta, improvisação, interpretação, jogo dramático, Teatro Indireto: fantoches, máscaras, marionetes, sombra e objetos, e mímica. Com atividades de apreciação de peças teatrais, criação e improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, valorizando o processo coletivo e a autoria. • Apreciar diferentes produções teatrais. • Ampliar o prazer em ouvir e contar histórias dramatizadas próprias da cultura infantil. • Desenvolver a imaginação por intermédio do faz de conta, da imitação e do experimentar-se no lugar do outro. • Encenar pequenas sequências cênicas, usando música, imagens, pequenas narrativas e outros estímulos de forma a integrar outras linguagens da Arte.

Teatro	História do Teatro • Surgimento e desenvolvimento do Teatro no contexto das culturas humanas;	• Conhecer o percurso histórico do Teatro e reconhecer sua importância como patrimônio cultural, com vistas ao respeito e à apreciação de suas produções na contemporaneidade, entendendo a existência de diferenças e variedades culturais, sociais e étnicas.
	Gêneros do Teatro • Dramático: ✓ Tragédia; ✓ Comédia;	• Reconhecer diferentes gêneros teatrais dentro do contexto histórico no qual se desenvolveu até a atualidade.

2º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Teatro	Elementos do Teatro • Personagem ✓ Expressão verbal: fala; ✓ Expressão gestual: movimentos e gestos; • Espaço Cênico ✓ Elementos Visuais: ▪ Cenário; ▪ Figurino; ▪ Maquiagem e máscaras; ▪ Adereços, mobiliário e objetos de cena; ✓ Elementos Iluminotécnicos: ▪ Iluminação: distribuição, direcionamento e cor; ✓ Elementos Sonotécnicos: ▪ Sonoplastia de caráter: vocal e musical; • História/Texto Dramático ✓ Fatos vividos ou imaginados; ✓ Contos e histórias infantis; ✓ Contos e histórias indígenas, africanas e afrodescendentes; ✓ Literatura; ✓ Narrativas;	• Reconhecer e compreender diferentes elementos constitutivos da expressão teatral mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: **personagem, espaço cênico, história/texto dramático,** percebendo as características de cada elemento e diferenciando: personagem - expressão verbal: fala - expressão gestual: movimentos e gestos. Espaço Cênico - elementos visuais: cenário, figurino, maquiagem e máscaras, adereços e objetos de cena, elementos iluminotécnicos: iluminação: distribuição, direcionamento e cor, - elementos sonotécnicos: sonoplastia de caráter: vocal e musical. História/texto dramático: fatos vividos ou imaginados, contos e histórias infantis, contos e histórias indígenas, africanas e afrodescendentes, literatura e narrativas. • Vivenciar e participar de experiências de improvisação, representação e montagem teatral individuais e coletivas, livres e/ou dirigidas, valorizando o processo coletivo e a autoria.

Teatro	Relações Compositivas do Teatro • Faz de conta; • Improvisação; • Interpretação; • Jogo Dramático: • Teatro Indireto: ○ Fantoches, máscaras, marionetes, sombra e objetos; • Mímica;	• Reconhecer e identificar diferentes concepções teatrais: faz de conta, improvisação, interpretação, jogo dramático, Teatro Indireto: fantoches, máscaras, marionetes, sombra e objetos, e mímica. Com atividades de apreciação de peças teatrais, criação e improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, valorizando o processo coletivo e a autoria. • Apreciar diferentes produções teatrais. • Ampliar o prazer em ouvir e contar histórias dramatizadas próprias da cultura infantil. • Desenvolver a imaginação por intermédio do faz de conta, da imitação e do experimentar-se no lugar do outro. • Encenar pequenas sequências cênicas, usando música, imagens, pequenas narrativas e outros estímulos de forma a integrar outras linguagens da Arte.

Teatro	História do Teatro • Surgimento e desenvolvimento do Teatro no contexto das culturas humanas;	• Conhecer o percurso histórico do Teatro e reconhecer sua importância como patrimônio cultural, com vistas ao respeito e à apreciação de suas produções na contemporaneidade, entendendo a existência de diferenças e variedades culturais, sociais e étnicas.
	Gêneros do Teatro • Dramático: ✓ Tragédia; ✓ Comédia;	• Reconhecer diferentes gêneros teatrais dentro do contexto histórico no qual se desenvolveu até a atualidade.

3º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Teatro	Elementos do Teatro • Personagem ✓ Expressão verbal: fala; ✓ Expressão gestual: movimentos e gestos; • Espaço Cênico ✓ Elementos Visuais: ▪ Cenário; ▪ Figurino; ▪ Maquiagem e máscaras; ▪ Adereços, mobiliário e objetos de cena; ✓ Elementos Iluminotécnicos: ▪ Iluminação: distribuição, direcionamento, cor e intensidade da luz; ✓ Elementos Sonotécnicos: ▪ Sonoplastia de caráter: vocal, incidental e musical; • História/Texto Dramático ✓ Fatos vividos ou imaginados; ✓ Contos e histórias infantis; ✓ Contos e histórias indígenas, africanas e afrodescendentes; ✓ Literatura; ✓ Narrativas; ✓ Adaptações de roteiros;	• Reconhecer, diferenciar e compreender diferentes elementos constitutivos da expressão teatral mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: **personagem, espaço cênico, história/texto dramático,** percebendo as características de cada elemento e diferenciando: personagem - expressão verbal: fala - expressão gestual: movimentos e gestos. Espaço Cênico - elementos visuais: cenário, figurino, maquiagem e máscaras, adereços e objetos de cena, elementos iluminotécnicos: iluminação: distribuição, direcionamento, cor e intensidade da luz, - elementos sonotécnicos: sonoplastia de caráter: vocal, incidental e musical. História/texto dramático: fatos vividos ou imaginados, contos e histórias infantis, contos e histórias indígenas, africanas e afrodescendentes, literatura, narrativas e adaptação de roteiros. • Vivenciar e participar de experiências de improvisação, representação e montagem teatral individuais e coletivas, livres e/ou dirigidas, valorizando o processo colaborativo e a autoria.

Teatro		
	Relações Compositivas do Teatro • Faz de conta; • Improvisação; • Interpretação; • Jogo Dramático: • Teatro Indireto: ○ Fantoches, máscaras, marionetes, sombra e objetos; • Mímica;	• Reconhecer e identificar diferentes concepções teatrais: faz de conta, improvisação, interpretação, jogo dramático, Teatro Indireto: fantoches, máscaras, marionetes, sombra e objetos, e mímica. Com atividades de apreciação de peças teatrais, criação e improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, valorizando o processo coletivo e a autoria. • Apreciar diferentes produções teatrais. • Ampliar o prazer em ouvir e contar histórias dramatizadas próprias da cultura infantil. • Desenvolver a imaginação por intermédio do faz de conta, da imitação e do experimentar-se no lugar do outro. • Encenar pequenas sequências cênicas, usando música, imagens, pequenas narrativas e outros estímulos de forma a integrar outras linguagens da Arte.

Teatro	História do Teatro • Surgimento e desenvolvimento do Teatro no contexto das culturas humanas;	• Conhecer o percurso histórico do Teatro e reconhecer sua importância como patrimônio cultural, com vistas ao respeito e à apreciação de suas produções na contemporaneidade, entendendo a existência de diferenças e variedades culturais, sociais e étnicas.
	Gêneros do Teatro • Lírico; • Épico; • Dramático: ✓ Tragédia; ✓ Comédia;	• Reconhecer diferentes gêneros teatrais e sua configuração cultural e social dentro do contexto histórico no qual se desenvolveu até a atualidade.

4º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Teatro	Elementos do Teatro • Personagem ✓ Expressão verbal: fala; ✓ Expressão gestual: movimentos e gestos; • Espaço Cênico ✓ Elementos Visuais: ▪ Cenário; ▪ Figurino; ▪ Maquiagem e máscaras; ▪ Adereços, mobiliário e objetos de cena; ✓ Elementos Iluminotécnicos: ▪ Iluminação: distribuição, direcionamento, cor e intensidade da luz; ✓ Elementos Sonotécnicos: ▪ Sonoplastia de caráter: vocal, incidental e musical; • História/Texto Dramático ✓ Fatos vividos ou imaginados; ✓ Contos e histórias infantis; ✓ Contos e histórias indígenas, africanas e afrodescendentes; ✓ Literatura; ✓ Narrativas; ✓ Adaptações de roteiros;	• Perceber, identificar, reconhecer, diferenciar e compreender diferentes elementos constitutivos da expressão teatral mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: **personagem, espaço cênico, história/texto dramático,** percebendo as características de cada elemento e diferenciando: personagem - expressão verbal: fala - expressão gestual: movimentos e gestos. Espaço Cênico - elementos visuais: cenário, figurino, maquiagem e máscaras, adereços e objetos de cena, elementos iluminotécnicos: iluminação: distribuição, direcionamento, cor e intensidade da luz, - elementos sonotécnicos: sonoplastia de caráter: vocal, incidental e musical. História/texto dramático: fatos vividos ou imaginados, contos e histórias infantis, contos e histórias indígenas, africanas e afrodescendentes, literatura, narrativas, adaptação de roteiros, roteiros. • Reconhecer argumentos em relação à sua origem: factual, ficcional e literária, identificando as fontes textuais autorais, literárias ou documentais com base em fatos vividos ou imaginados, contos e histórias infantis, indígenas, africanas, afrodescendentes e literatura.

Teatro	✓ Roteiros;	• Vivenciar e participar de experiências de improvisação, representação e montagem teatral individuais e coletivas, livres e/ou dirigidas, valorizando o processo colaborativo e a autoria.
	Relações Compositivas do Teatro • Faz de conta; • Improvisação; • Interpretação; • Jogo Dramático: • Teatro Indireto: ○ Fantoches, máscaras, marionetes, sombra e objetos; • Mímica; • Jogo Teatral;	• Reconhecer e identificar diferentes concepções teatrais: faz de conta, improvisação, interpretação, jogo dramático, Teatro Indireto: fantoches, máscaras, marionetes, sombra e objetos, mímica e jogo teatral. Com atividades de apreciação de peças teatrais, criação e improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, valorizando o processo coletivo e a autoria. • Apreciar diferentes produções teatrais e tecer comentários críticos em relação a elas. • Ampliar o prazer em ouvir e contar histórias dramatizadas próprias da cultura infantil. • Desenvolver a imaginação por intermédio do faz de conta, da imitação e do experimentar-se no lugar do outro. • Compor e encenar pequenas sequências cênicas, usando música, imagens, pequenas narrativas e outros estímulos de forma a integrar outras linguagens da Arte.

Teatro	História do Teatro • Surgimento e desenvolvimento do Teatro no contexto das culturas humanas;	• Conhecer o percurso histórico do Teatro e reconhecer sua importância como patrimônio cultural, com vistas ao respeito e à apreciação de suas produções na contemporaneidade, entendendo a existência de diferenças e variedades culturais, sociais e étnicas.
	Gêneros do Teatro • Lírico; • Épico; • Dramático: ✓ Tragédia; ✓ Comédia;	• Reconhecer diferentes gêneros teatrais e sua configuração cultural e social dentro do contexto histórico no qual se desenvolveu até a atualidade.

5º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Teatro	Elementos do Teatro • Personagem ✓ Expressão verbal: fala; ✓ Expressão gestual: movimentos e gestos; • Espaço Cênico ✓ Elementos Visuais: ▪ Cenário; ▪ Figurino; ▪ Maquiagem e máscaras; ▪ Adereços, mobiliário e objetos de cena; ✓ Elementos Iluminotécnicos: ▪ Iluminação: distribuição, direcionamento, cor e intensidade da luz; ✓ Elementos Sonotécnicos: ▪ Sonoplastia de caráter: vocal, incidental e musical; • História/Texto Dramático ✓ Fatos vividos ou imaginados; ✓ Contos e histórias infantis; ✓ Contos e histórias indígenas, africanas e afrodescendentes; ✓ Literatura; ✓ Narrativas;	• Perceber, identificar, reconhecer, diferenciar e compreender diferentes elementos constitutivos da expressão teatral mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: **personagem, espaço cênico, história/texto dramático,** percebendo as características de cada elemento e diferenciando: personagem - expressão verbal: fala - expressão gestual: movimentos e gestos. Espaço Cênico - elementos visuais: cenário, figurino, maquiagem e máscaras, adereços e objetos de cena, elementos iluminotécnicos: iluminação: distribuição, direcionamento, cor e intensidade da luz, - elementos sonotécnicos: sonoplastia de caráter: vocal, incidental e musical. História/texto dramático: fatos vividos ou imaginados, contos e histórias infantis, contos e histórias indígenas, africanas e afrodescendentes, literatura, narrativas, adaptação de roteiros, roteiros. • Reconhecer argumentos em relação à sua origem: factual, ficcional e literária, identificando as fontes textuais autorais, literárias ou documentais com base em fatos vividos ou imaginados, contos e histórias infantis, indígenas, africanas, afrodescendentes e literatura. • Vivenciar e participar de experiências de improvisação, representação e montagem teatral individuais e coletivas, livres

Teatro	✓ Adaptações de roteiros; ✓ Roteiros;	e/ou dirigidas, valorizando o processo colaborativo e a autoria.
	Relações Compositivas do Teatro • Faz de conta; • Improvisação; • Interpretação; • Jogo Dramático: • Teatro Indireto: ○ Fantoches, máscaras, marionetes, sombra e objetos; • Mímica; • Jogo Teatral;	• Reconhecer e identificar diferentes concepções teatrais: faz de conta, improvisação, interpretação, jogo dramático, Teatro Indireto: fantoches, máscaras, marionetes, sombra e objetos, mímica e jogo teatral. Com atividades de apreciação de peças teatrais, criação e improvisação individual e coletiva, livre e dirigida, valorizando o processo coletivo e a autoria. • Apreciar diferentes produções teatrais e tecer comentários críticos em relação a elas. • Ampliar o prazer em ouvir e contar histórias dramatizadas

Teatro		próprias da cultura infantil. • Desenvolver a imaginação por intermédio do faz de conta, da imitação e do experimentar-se no lugar do outro. • Compor e encenar pequenas sequências cênicas, usando música, imagens, pequenas narrativas e outros estímulos de forma a integrar outras linguagens da Arte.
	História do Teatro • Surgimento e desenvolvimento do Teatro no contexto das culturas humanas;	• Conhecer o percurso histórico do Teatro e reconhecer sua importância como patrimônio cultural, com vistas ao respeito e à apreciação de suas produções na contemporaneidade, entendendo a existência de diferenças e variedades culturais, sociais e étnicas.
	Gêneros do Teatro • Lírico; • Épico; • Dramático: ✓ Tragédia; ✓ Comédia;	• Reconhecer diferentes gêneros teatrais e sua configuração cultural e social dentro do contexto histórico no qual se desenvolveu até a atualidade.

4.9 CONTEÚDOS ANUAIS DE DANÇA – 1° AO 5° ANO

1º Ano		
Linguagem	**Conteúdos**	**Objetivos**
Dança	Elementos da Dança • Corpo (Movimento Corporal) ✓ Salto com um pé, dois pés; ✓ Queda e ascensão em um pé, dois pés, com giro, rolamento, estanque, individual ou em grupo; ✓ Ponto de apoio com os pés, com as mãos, pernas; ✓ Equilíbrio, ritmo e deslocamento; • Tempo (Percepção Temporal e Deslocamento no Espaço) ✓ Velocidade: desenvolvimento do movimento lento, moderado, rápido; ✓ Ritmo (alternância entre ação e pausa): moderado/desabalado; • Espaço (Percepção e Exploração Espacial) ✓ Orientação Direcional: cima, baixo, lateral, diante, atrás e diagonal; ✓ Orientação Dimensional: espaço pequeno, mediano e grande;	• Reconhecer o elemento Corpo e consequentemente os Movimentos Corporais mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: Salto com um pé, dois pés. Queda e ascensão em um pé, dois pés, com giro, rolamento, estanque, individual ou em grupo. Ponto de apoio com os pés, com as mãos, pernas. Equilíbrio, ritmo e deslocamento. Considerando a relação das partes do corpo entre si e com o todo corporal. • Reconhecer o elemento Tempo, quanto à Percepção Temporal e Deslocamento no Espaço mediante suas qualidades conceituais e características destacando: Velocidade: desenvolvimento do movimento lento, moderado, rápido. Ritmo (alternância entre ação e pausa): moderado/desabalado. • Reconhecer o elemento Espaço, quanto à Percepção e Exploração Espacial mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: Orientação Direcional: cima, baixo, lateral, diante, atrás e diagonal. Orientação Dimensional: espaço pequeno, mediano e grande. • Participar de atividades de apreciação de danças e coreografias programadas e/ou improvisadas, individuais e coletivas, livres e/ou dirigidas, valorizando o processo colaborativo e a autoria.

Dança	Relações Compositivas da Dança • Improvisada; • Direcionada; • Coreografada; • Integração e interação sonora: ✓ Ritmo, velocidade e ornamentação; • Integração e Interação Visual: ✓ Iluminação; ✓ Figurino; ✓ Maquiagem;	• Reconhecer as possibilidades compositivas dos movimentos da dança: improvisada, direcionada, coreografada, com ou sem a integração e interação sonora: ritmo, velocidade e ornamentação, com, ou sem a integração e interação visual: iluminação, figurino e maquiagem, com atividades de apreciação, criação e improvisação de danças, com vistas à superação dos movimentos automáticos e involuntários para movimentos voluntários, criativos e expressivos.
	História da Dança • Surgimento e desenvolvimento da dança no contexto das culturas humanas;	• Reconhecer a dança como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando as diferentes manifestações presentes na sociedade contemporânea. Valorizando o patrimônio cultural e suas diferenças e variedades étnicas. • Apreciar criticamente as diferentes manifestações para sua compreensão e valorização.

Dança	Gêneros da Dança • Folclórica; • Étnica: indígenas e afrodescendentes; • Típica; • Popular; • Clássica; • Moderna;	• Reconhecer diferentes gêneros da dança. • Conhecer gêneros da dança a partir de diferentes fontes, grupos, dançarinos e produções na área da dança. • Experimentar e explorar as possibilidades de danças a partir de seus diversos gêneros e técnicas.

2º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Dança	Elementos da Dança • Corpo (Movimento Corporal) ✓ Salto com um pé, dois pés; ✓ Queda e ascensão em um pé, dois pés, com giro, rolamento, estanque, individual ou em grupo; ✓ Ponto de apoio com os pés, com as mãos, pernas; ✓ Equilíbrio, ritmo e deslocamento; • Tempo (Percepção Temporal e Deslocamento no Espaço) ✓ Velocidade: desenvolvimento do movimento lento, moderado, rápido; ✓ Ritmo (alternância entre ação e pausa): moderado/desabalado; ✓ Duração (permanência de um movimento do início ao fim); • Espaço (Percepção e Exploração Espacial) ✓ Orientação Direcional: cima, baixo, lateral, diante, atrás e diagonal; ✓ Orientação Dimensional: espaço pequeno, mediano e grande;	• Reconhecer e identificar o elemento Corpo e consequentemente os Movimentos Corporais mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: Salto com um pé, dois pés. Queda e ascensão em um pé, dois pés, com giro, rolamento, estanque, individual ou em grupo. Ponto de apoio com os pés, com as mãos, pernas. Equilíbrio, ritmo e deslocamento. Considerando a relação das partes do corpo entre si e com o todo corporal. • Reconhecer e identificar o elemento Tempo, quanto à Percepção Temporal e Deslocamento no Espaço mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: Velocidade: desenvolvimento do movimento lento, moderado, rápido. Ritmo (alternância entre ação e pausa): moderado/desabalado. Duração (permanência de um movimento do início ao fim). • Reconhecer e identificar o elemento Espaço, quanto à Percepção e Exploração Espacial mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: Orientação Direcional: cima, baixo, lateral, diante, atrás e diagonal. Orientação Dimensional: espaço pequeno, mediano e grande. • Participar de atividades de apreciação de danças e

Dança		coreografias programadas e/ou improvisadas, individuais e coletivas, livres e/ou dirigidas, valorizando o processo colaborativo e a autoria.
	Relações Compositivas da Dança • Improvisada; • Direcionada; • Coreografada; • Integração e interação sonora: ✓ Ritmo, velocidade e ornamentação; • Integração e Interação Visual: ✓ Iluminação; ✓ Figurino; ✓ Maquiagem;	• Reconhecer e identificar as possibilidades compositivas dos movimentos da dança: improvisada, direcionada, coreografada, com ou sem a integração e interação sonora: ritmo, velocidade e ornamentação, com, ou sem a integração e interação visual: iluminação, figurino e maquiagem, com atividades de apreciação, criação e improvisação de danças, com vistas à superação dos movimentos automáticos e involuntários para movimentos voluntários, criativos e expressivos.
	História da Dança • Surgimento e desenvolvimento da dança no contexto das culturas humanas;	• Reconhecer a dança como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando as diferentes manifestações presentes na sociedade contemporânea. Valorizando o patrimônio cultural e suas diferenças e variedades étnicas. • Apreciar criticamente as diferentes manifestações para sua compreensão e valorização.

Dança	Gêneros da Dança • Folclórica; • Étnica: indígenas e afrodescendentes; • Típica; • Popular; • Clássica; • Moderna;	• Reconhecer diferentes gêneros da dança. • Conhecer gêneros da dança a partir de diferentes fontes, grupos, dançarinos e produções na área da dança. • Experimentar e explorar as possibilidades de danças a partir de seus diversos gêneros e técnicas.

3º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Dança	Elementos da Dança • Corpo (Movimento Corporal) ✓ Salto com um pé, dois pés; ✓ Queda e ascensão em um pé, dois pés, com giro, rolamento, estanque, individual ou em grupo; ✓ Ponto de apoio com os pés, com as mãos, pernas; ✓ Equilíbrio, ritmo, deslocamento e duração; ✓ Eixo corporal, giros, rolamentos e saltos; • Tempo (Percepção Temporal e Deslocamento no Espaço) ✓ Velocidade: desenvolvimento do movimento lento, moderado, rápido; ✓ Ritmo (alternância entre ação e pausa): moderado/desabalado, sóbrio/vivaz; ✓ Duração (permanência de um movimento do início ao fim); • Espaço (Percepção e Exploração Espacial) ✓ Orientação Direcional: cima, baixo, lateral, diante, atrás e diagonal; ✓ Orientação Dimensional: espaço pequeno, mediano e	• Reconhecer e identificar o elemento Corpo e consequentemente os Movimentos Corporais mediante suas qualidades conceituais e características destacando: Salto com um pé, dois pés. Queda e ascensão em um pé, dois pés, com giro, rolamento, estanque, individual ou em grupo. Ponto de apoio com os pés, com as mãos, pernas. Equilíbrio, ritmo, deslocamento e duração. Eixo corporal, giros, rolamentos e saltos. Considerando a relação das partes do corpo entre si e com o todo corporal. • Reconhecer e identificar o elemento Tempo, quanto à Percepção Temporal e Deslocamento no Espaço mediante suas qualidades conceituais e características destacando: Velocidade: desenvolvimento do movimento lento, moderado, rápido. Ritmo (alternância entre ação e pausa): moderado/desabalado, sóbrio/vivaz. Duração (permanência de um movimento do início ao fim). • Reconhecer e identificar o elemento Espaço, quanto à Percepção e Exploração Espacial mediante suas qualidades conceituais e características destacando: Orientação Direcional: cima, baixo, lateral, diante, atrás e diagonal. Orientação Dimensional: espaço pequeno, mediano e grande.

Dança	grande;	• Participar de atividades de apreciação de danças e coreografias programadas e/ou improvisadas, individuais e coletivas, livres e/ou dirigidas, valorizando o processo colaborativo e a autoria.
	Relações Compositivas da Dança • Improvisada; • Direcionada; • Coreografada; • Integração e interação sonora: ✓ Ritmo, velocidade e ornamentação; • Integração e Interação Visual: ✓ Iluminação; ✓ Figurino; ✓ Maquiagem;	• Reconhecer e identificar as possibilidades compositivas dos movimentos da dança: improvisada, direcionada, coreografada, com ou sem a integração e interação sonora: ritmo, velocidade e ornamentação, com ou sem a integração e interação visual: iluminação, figurino e maquiagem, com atividades de apreciação, criação e improvisação de danças, com vistas à superação dos movimentos automáticos e involuntários para movimentos voluntários, criativos e expressivos.
	História da Dança • Surgimento e desenvolvimento da dança no contexto das culturas humanas;	• Reconhecer a dança como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando as diferentes manifestações presentes na sociedade contemporânea. Valorizando o patrimônio cultural e suas diferenças e variedades étnicas. • Apreciar criticamente as diferentes manifestações para sua

Dança		compreensão e valorização.
	Gêneros da Dança • Folclórica; • Étnica: indígenas e afrodescendentes; • Típica; • Popular; • Clássica; • Moderna;	• Reconhecer diferentes gêneros da dança. • Ampliar conhecimentos sobre gêneros da dança a partir de diferentes fontes, grupos, dançarinos e produções na área da dança. • Experimentar e explorar as possibilidades de danças a partir de seus diversos gêneros e técnicas.

4º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Dança	Elementos da Dança • Corpo (Movimento Corporal) ✓ Salto com um pé, dois pés; ✓ Queda e ascensão em um pé, dois pés, com giro, rolamento, estanque, individual ou em grupo; ✓ Ponto de apoio com os pés, com as mãos, pernas; ✓ Equilíbrio, ritmo, deslocamento, duração e fechamento; ✓ Eixo corporal, giros, rolamentos e saltos;	• Reconhecer e identificar o elemento Corpo e consequentemente os Movimentos Corporais mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: Salto com um pé, dois pés. Queda e ascensão em um pé, dois pés, com giro, rolamento, estanque, individual ou em grupo. Ponto de apoio com os pés, com as mãos, pernas. Equilíbrio, ritmo, deslocamento, duração e fechamento. Eixo corporal, giros, rolamentos e saltos. Considerando a relação das partes do corpo entre si e com o todo corporal.
	• Tempo (Percepção Temporal e Deslocamento no Espaço) ✓ Velocidade: desenvolvimento do movimento lento, moderado, rápido; ✓ Ritmo (alternância entre ação e pausa): moderado/desabalado, sóbrio/vivaz; ✓ Duração (permanência de um movimento do início ao fim);	• Reconhecer e identificar o elemento Tempo, quanto à Percepção Temporal e Deslocamento no Espaço mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: Velocidade: desenvolvimento do movimento lento, moderado, rápido. Ritmo (alternância entre ação e pausa): moderado/desabalado, sóbrio/vivaz. Duração (permanência de um movimento do início ao fim).
	• Espaço (Percepção e Exploração Espacial) ✓ Orientação Direcional:	• Reconhecer e identificar o elemento Espaço, quanto à Percepção e Exploração Espacial mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: Orientação Direcional: cima, baixo,

Dança	cima, baixo, lateral, diante, atrás e diagonal; ✓ Orientação Dimensional: espaço pequeno, mediano e grande; ✓ Distância de deslocamento: próxima, mediana e longa;	lateral, diante, atrás e diagonal. Orientação Dimensional: espaço pequeno, mediano e grande. Distância de deslocamento: próxima, mediana e longa. • Participar de atividades de apreciação de danças e coreografias programadas e/ou improvisadas, individuais e coletivas, livres e/ou dirigidas, valorizando o processo colaborativo e a autoria.
	Relações Compositivas da Dança • Improvisada; • Direcionada; • Coreografada; • Integração e interação sonora: ✓ Ritmo, cadência, velocidade e ornamentação; • Integração e Interação Visual: ✓ Iluminação; ✓ Figurino; ✓ Maquiagem; ✓ Cenografia;	• Reconhecer, identificar e relacionar as possibilidades compositivas dos movimentos da dança: improvisada, direcionada, coreografada, com ou sem a integração e interação sonora: ritmo, cadência, velocidade e ornamentação, com, ou sem a integração e interação visual: iluminação, figurino, maquiagem e cenografia, com atividades de apreciação, criação e improvisação de danças, com vistas à superação dos movimentos automáticos e involuntários para movimentos voluntários, criativos e expressivos.
	História da Dança • Surgimento e desenvolvimento da dança no contexto das culturas humanas;	• Reconhecer a dança como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e apreciando as diferentes manifestações presentes na sociedade contemporânea. Valorizando o patrimônio cultural e suas diferenças e variedades étnicas.

Dança		• Apreciar criticamente as diferentes manifestações para sua compreensão e valorização.
	Gêneros da Dança • Folclórica; • Étnica: indígenas e afrodescendentes; • Típica; • Popular; • Clássica; • Moderna;	• Reconhecer diferentes gêneros da dança. • Ampliar conhecimentos sobre gêneros da dança a partir de diferentes fontes, grupos, dançarinos e produções na área da dança. • Experimentar e explorar as possibilidades de danças a partir de seus diversos gêneros e técnicas.

5º Ano		
Linguagem	Conteúdos	Objetivos
Dança	Elementos da Dança • Corpo (Movimento Corporal) ✓ Salto com um pé, dois pés; ✓ Queda e ascensão em um pé, dois pés, com giro, rolamento, estanque, individual ou em grupo; ✓ Ponto de apoio com os pés, com as mãos, pernas; ✓ Equilíbrio, ritmo, deslocamento, duração e fechamento; ✓ Eixo corporal, giros, rolamentos e saltos;	• Reconhecer e identificar o elemento Corpo e consequentemente os Movimentos Corporais mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: Salto com um pé, dois pés. Queda e ascensão em um pé, dois pés, com giro, rolamento, estanque, individual ou em grupo. Ponto de apoio com os pés, com as mãos, pernas. Equilíbrio, ritmo, deslocamento, duração e fechamento. Eixo corporal, giros, rolamentos e saltos. Considerando a relação das partes do corpo entre si e com o todo corporal.
	• Tempo (Percepção Temporal e Deslocamento no Espaço) ✓ Velocidade: desenvolvimento do movimento lento, moderado, rápido; ✓ Ritmo (alternância entre ação e pausa): moderado/desabalado, sóbrio/vivaz; ✓ Duração (permanência de um movimento do início ao fim);	• Reconhecer e identificar o elemento Tempo, quanto à Percepção Temporal e Deslocamento no Espaço mediante suas qualidades conceituais e características, destacando: Velocidade: desenvolvimento do movimento lento, moderado, rápido. Ritmo (alternância entre ação e pausa): moderado/desabalado, sóbrio/vivaz. Duração (permanência de um movimento do início ao fim).
	• Espaço (Percepção e Exploração Espacial)	• Reconhecer e identificar o elemento Espaço, quanto à Percepção e Exploração Espacial mediante suas qualidades conceituais e

Dança	✓ Orientação Direcional: cima, baixo, lateral, diante, atrás e diagonal; ✓ Orientação Dimensional: espaço pequeno, mediano e grande; ✓ Distância de deslocamento: próxima, mediana e longa;	características, destacando: Orientação Direcional: cima, baixo, lateral, diante, atrás e diagonal. Orientação Dimensional: espaço pequeno, mediano e grande. Distância de deslocamento: próxima, mediana e longa. • Participar de atividades de apreciação de danças e coreografias programadas e/ou improvisadas, individuais e coletivas, livres e/ou dirigidas, valorizando o processo colaborativo e a autoria.
	Relações Compositivas da Dança • Improvisada; • Direcionada; • Coreografada; • Integração e interação sonora: ✓ Ritmo, cadência, velocidade e ornamentação; • Integração e Interação Visual: ✓ Iluminação; ✓ Figurino; ✓ Maquiagem; ✓ Cenografia;	• Reconhecer, identificar e relacionar as possibilidades compositivas dos movimentos da dança: improvisada, direcionada, coreografada, com ou sem a integração e interação sonora: ritmo, cadência, velocidade e ornamentação, com, ou sem a integração e interação visual: iluminação, figurino, maquiagem e cenografia, com atividades de apreciação, criação e improvisação de danças, com vistas à superação dos movimentos automáticos e involuntários para movimentos voluntários, criativos e expressivos.
	História da Dança • Surgimento e desenvolvimento	• Reconhecer a dança como uma produção humana desenvolvida ao longo de sua história contextualizada nas diversas culturas,

Dança	da dança no contexto das culturas humanas;	conhecendo, respeitando e apreciando as diferentes manifestações presentes na sociedade contemporânea. Valorizando o patrimônio cultural e suas diferenças e variedades étnicas;
	Gêneros da Dança • Folclórica; • Étnica: indígenas e afrodescendentes; • Típica; • Popular; • Clássica; • Moderna; • Erudita; • Espetáculo ✓ Artística; ✓ Comercial;	• Apreciar criticamente as diferentes manifestações para sua compreensão e valorização. • Reconhecer diferentes gêneros da dança; • Ampliar conhecimentos sobre gêneros da dança a partir de diferentes fontes, grupos, dançarinos e produções na área da dança. • Experimentar e explorar as possibilidades de danças a partir de seus diversos gêneros e técnicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial, Brasília, DF, 11 de março de 2008a.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 19 de agosto de 2008b.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 05 de abril de 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Regulamenta o Plano Nacional de (PNE), com vigência de dez anos. Diário Oficial, Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Indagações sobre o Currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SECAD, 2008c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. Porque e como: arte na educação. In: MEDEIROS, Maria Beatriz. (Org.). *Arte em Pesquisa:* especificidades. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004.

DUARTE JR., João Francisco. *O que é Beleza*. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.

DUARTE, Newton. *A importância da concepção de mundo para a educação escolar*: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. Revista Germinal: Educação e Marxismo, 2015.

_____. *A Individualidade Para Si*: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação ANPED,**

2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação. 31ª Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-15.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.* Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Sobre o construtivismo*: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *Vigotski e o "aprender a aprender":* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma Compreensão Crítica da Arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

HELLER, Agnes. *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona (España), Península, 1994.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, 19--.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

MARTINS, Mirian Celeste. *Aprendiz da arte*: trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

_____. Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação** – Revista do Departamento de Educação/UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n. 1. p. 9-27. jan/jun. 2006.

_____. *Mediação*: Provocações. São Paulo: Unesp, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Teresinha Teles. *Didática do ensino da arte*: poetizar, fruir e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Orientações pedagógicas para os anos iniciais. **O Ensino Fundamental de 9 anos - Versão Preliminar**. Curitiba: SEED, 2009.

SACCOMANI, Claudia da Silva. **A Criatividade na Arte e na Educação Escolar:** uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. 2014. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

SAVIANI, Dermeval. Catarse na Pedagogia Histórico-Crítica: a concepção de Saviani. **Crítica Educativa**. Sorocaba. SP, Vol.1, n.1, p. 163-217, jan./jun. 2015.

_____. *Educação do senso comum a consciência filosófica*. Campinas/ SP: Autores Associados, 1985.

_____. *Escola e Democracia.* Campinas: Autores Associados, 1983, 2003, 2009.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991; 1995; 2003; 2013. (Col. Educação Contemporânea).

_____. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

STORI, Regina; SUBTIL, Maria José Dozza. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um panorama sobre o ensino de Arte a partir do processo de construção e implementação da proposta. **Jornal de Políticas Educacionais.** Paraná, n. 15, p. 72-83. jan./jun. 2014.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKII, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Alexis Nikolaevicht; LURIA, Alexander Romanovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch*. Imaginação e criação na infância*. Zoia Prestes (Trad.) São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch*. Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch*. Psicologia Pedagógica*. Ed. Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CIÊNCIAS NATURAIS



5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CIÊNCIAS NATURAIS

Tamires Bartazar Araújo
Consultor: Eliana Guidetti do Nascimento

5.1 HISTÓRICO DA DISCIPLINA

Conhecer o processo histórico do ensino de Ciências Naturais torna-se relevante para compreender a evolução da disciplina no decorrer dos anos e as influências sofridas em cada momento histórico.

Na década de 1950, o ensino de Ciências reflete a situação do mundo ocidental após a Segunda Guerra Mundial. A industrialização, o desenvolvimento tecnológico e científico que vinham ocorrendo contribuíram para provocar um choque no currículo escolar.

No cenário educacional, havia propostas de transformação que circulavam ainda da Educação Nova (1932). Uma das transformações pretendida, segundo Krasilchik (2012), seria substituir os métodos tradicionais, nos quais o ensino de Ciências era considerado pelos Escolanovistas como teórico, memorístico e estimulado à passividade por uma metodologia ativa, tendo como objetivo proporcionar maior liberdade e autonomia ao aluno e como predominância o laboratório, pois as aulas práticas deveriam ajudar os alunos na compreensão de conceitos.

Os alunos das escolas primárias aprendiam conteúdos ultrapassados, pois o conhecimento científico que circulava durante a Segunda Guerra não havia sido inserido nos currículos escolares. Então a inclusão do que havia de mais moderno em Ciências fazia-se necessária para os alunos ingressarem às universidades capazes de contribuírem para o desenvolvimento industrial científico e tecnológico. No Brasil, havia a necessidade de preparação dos alunos mais aptos para impulsionar o progresso da ciência e da tecnologia nacional.

No Brasil, o movimento institucionalizado em prol da melhoria do ensino de Ciência organizou-se em São Paulo, no IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura). Um grupo de professores universitários visava à melhoria do ensino de Ciências, de modo que fosse aprimorada a qualidade do ensino superior e

assim favorecesse o desenvolvimento nacional. Entretanto, o foco desse grupo era buscar a atualização dos conteúdos ensinados e a preparação do material para as aulas de laboratórios. O IBECC favoreceu não só o desenvolvimento de pesquisas e treinamento de professores como também de projetos que influenciavam a divulgação científica na escola.

Contudo, em meados da década de 50, a Ciência e a Tecnologia eram reconhecidas como atividades essenciais ao desenvolvimento econômico. Tais movimentos contribuíram para a transformação do ensino de Ciências sob a ótica de o conhecimento científico superar a dependência tecnológica, tornando o país autossuficiente.

De fato, com um ensino de Ciências baseado na razão instrumental, na apreciação de fenômenos e na neutralidade do pesquisador, primava-se por uma Ciência geradora de conhecimentos acerca da realidade natural. Segundo essa clássica concepção, a ciência busca exclusivamente as verdades científicas, tendo como foco a formação do cientista, não privilegiando a formação do cidadão comum.

Nesse período, o Ministério da Educação promovia cursos de capacitação - em geral esses cursos davam títulos a professores improvisados, pois as aulas das disciplinas científicas ficavam a cargo de profissionais, como médicos, engenheiros e bacharéis.

Assim, os programas oficiais eram permeados pela literatura europeia e norte-americana, que influenciavam os livros-texto brasileiros, sendo meras traduções. Tendo como objetivo a transmissão de informações, apresentando conceitos e fenômenos, tais traduções resultaram em erros graves nos livros, por contas das diferenças entre hemisfério norte e sul, como é caso da lua e das estações do ano. Todavia, a relação da Ciência com o contexto econômico, social, político, tecnológico e aplicações práticas não eram abordados.

A partir dos anos 60, importantes transformações ocorreram na estrutura curricular do ensino de Ciências devido às transformações políticas e sociais que ocorreram nessa época. De acordo com Krasilchik (2012), mais um objetivo foi incorporado aos projetos da disciplina: permitir a vivência do método científico como necessário à formação do cidadão, deixando de se delimitar apenas à formação do cientista.

Nesse sentido, fazia-se necessário expandir o ensino de Ciências primando por uma educação igualitária, pois já não era mais suficiente formar apenas os cientistas.

Em dezembro de 1961, a Lei 4.024 - Diretrizes e Bases da Educação, ampliou a participação das Ciências no currículo escolar, que passaram a integrar o 1º ano do curso ginasial. No curso colegial, houve também substancial aumento da carga horária de Física, Química e Biologia.

Desse modo, iniciava-se a pensar na democratização do ensino de Ciências destinado ao homem comum, que convivia com o produto da Ciência e da Tecnologia, não se restringindo ao especialista, mas também ao futuro político, operário, enfim, ao cidadão, como aponta Krasilchik (2012).

Esse cenário alteraria o ensino de Ciência, pois, a partir dos anos 1960, vislumbra-se o processo intelectual do indivíduo e a investigação científica, que até o momento priorizava a observação e manipulação de equipamentos. Para tanto, Krasilchik atesta:

> O objetivo do processo passa a ser o homem comum, que precisa tomar decisões, que deve resolver problemas, e que o fará melhor se tiver oportunidade de pensar lógica e racionalmente. Passa a ter importância o desenvolvimento de atividades que dispensam o manuseio de materiais pelos alunos, mas requerem a sua participação mental para a resolução de problemas (2012, p. 22).

Por isso, o cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e assim ser capaz de tomar decisões, não se restringindo meramente a manipulação de materiais.

Ao acontecer a imposição da Ditadura Militar, em 1964, a escola deixou de almejar a cidadania para buscar a formação do trabalhador, pois o trabalhador era peça fundamental ao desenvolvimento econômico do país. Com o avanço da tecnologia, fazia-se necessário o aumento das produções, exigindo técnicos especializados na crescente industrialização.

Assim, o tecnicismo foi introduzido nas escolas com o objetivo de adequar a educação ás exigências da sociedade industrial e tecnológica. Revela que a Lei 5692/71 fixou as diretrizes para o ensino de 1º grau, que passou a ser garantido e obrigatório até a 8ª série, e o ensino de 2º grau, que adquiriu um caráter profissionalizante.

Desse modo, Saviani (2011) acrescenta que a influência tecnicista se impõe e o regime militar tenta implantar, na década de 1970, uma orientação pedagógica pautada na assessoria americana, por meio dos acordos MEC-USAID, contemplando as características da Pedagogia Tecnicista, que são centradas na ideia de racionalidade, eficiência e produtividade.

Nesse momento histórico, o ensino de Ciências assumiu o caráter de base para a formação de mão de obra técnico-científica, objetivando as necessidades do mercado de trabalho e o desenvolvimento industrial e tecnológico do país.

Sintetizando, o ensino de Ciências voltava-se à formação do futuro cientista. Ocorreram avanços, considerando a democratização do ensino, porém, com a imposição da Ditadura Militar, o ensino passou a formar o trabalhador técnico-científico.

Entretanto, apenas na década de 1980 o ensino de Ciências passou a ser regido por um currículo centrado nos conteúdos, acompanhando as discussões sobre os problemas sociais, uma vez que as crises ambiental e energética, bem como a efervescência social, contribuíram para a transformação nas propostas das disciplinas científicas.

Para tanto, voltou-se a pensar sobre as implicações sociais da produção científica, com vistas a fornecer ao cidadão elementos para viver e participar do processo de redemocratização iniciado em 1985. Assim, o método científico utilizado como estratégia no ensino de Ciências aproximou ciência e sociedade.

No contexto da década de 1990, a Secretaria de Estado da Educação elaborou o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, subsidiado pelo referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica.

O Currículo Básico apresentou avanços para o ensino de Ciências, uma vez que valorizou a organização dos conteúdos específicos escolares em três eixos: 1) Noções de Astronomia, 2) Transformação e interação de matéria e energia, e 3) Saúde - melhoria da qualidade de vida.

Entretanto, na sequência da promulgação da LDB n. 9394/96, foram estabelecidas as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Embora o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná tenha continuado a ser adotado como referência por uma parcela dos educadores paranaenses, sua influência não deixou de perder terreno para os PCNs, que foram

considerados por muitos como algo mais moderno e avançado. Ocorre que os PCNs postulam uma visão distinta acerca do ensino de Ciências.

No PCN, os conteúdos escolares das Ciências Naturais foram reorganizados em eixos temáticos: 1) Terra e universo, 2) Vida e ambiente, 3) Ser humano e saúde, 4) Tecnologia e sociedade. Assim, houve a supervalorização do trabalho com temas, porém os conceitos científicos que fundamentam o trabalho com esses temas não eram ressaltados. Todavia, a ênfase no desenvolvimento de atitudes e valores e os temas transversais contribuíram para o esvaziamento do ensino dos conteúdos científicos na disciplina de Ciências.

Um dos objetivos desta proposta curricular é a recuperação da ênfase no ensino dos conteúdos científicos fundamentais, na linha das proposições da Pedagogia Histórico-Critica e da Psicologia Histórico Cultural.

5.2 Concepção de Ciências Naturais

"O maior inimigo do conhecimento não é ignorância, mas a ilusão do conhecimento."
(Stephen Hawking)

O homem é um ser natural, revela Andery et al. (2004), ou seja, ele é parte integrante da natureza e, ao mesmo tempo, diferencia-se da natureza por meio de sua atividade transformadora.

Assim, o homem busca condições para sua sobrevivência atuando sobre a natureza para satisfazer suas necessidades - porém a relação homem-natureza diferencia-se da interação animal-natureza, aponta Andery et al. (2004).

A sobrevivência das demais espécies animais acontece baseada na adaptação ao meio; o animal restringe-se ao imediato das situações, atuando para garantir sua sobrevivência e de sua prole. Andery et al. (2004) afirma que isso ocorre em função da sua característica biológica, que estabelece limites e possibilidades de modificação que a atuação do animal provoca na natureza ou em si mesmo.

Diferenciando-se dos demais animais, o homem não se restringe ao imediato das situações que vivencia, uma vez que produz universalmente, para além

de sua sobrevivência pessoal e de sua prole. Assim, Andery et al. (2004) acrescenta: o homem não se restringe à necessidade que se revela no dado momento.

A ação humana coletiva sobre a natureza evoluiu historicamente, formando-se grupos sociais mais complexos, compondo a sociabilidade como característica fundamental para a produção de sua vida como espécie, não limitando sua ação apenas a determinantes biológicos. Desse modo, há incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração.

O ser humano, ao alterar a natureza por meio de sua ação, torna-a humanizada, isto é, a natureza adquire a marca da atividade humana. Assim, Andery et al. (2004) revela que a interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação, sendo esse o processo de produção da existência humana, uma vez que o ser humano, ao se modificar, altera o que é necessário para a sua sobrevivência.

Para garantir sua sobrevivência, o homem retira da natureza, intencionalmente, os meios que garantam sua subsistência. Com essa atividade ele transforma o meio que o cerca, criando um mundo humano e cultural, esclarece Saviani (2011).

Nesse sentido, de acordo com o materialismo histórico dialético, podemos afirmar que a diferença entre o ser humano e os demais animais está na atividade humana, ou seja, no trabalho:

> No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426)

Assim, Luria (1979) anuncia três aspectos pelos quais a atividade consciente do ser humano se difere do comportamento dos animais. Luria esclarece o primeiro aspecto, que seria a atividade consciente humana, que “não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos” (1979 p. 71). Por conseguinte, o mesmo autor continua: a atividade humana é regida por necessidades superiores ou intelectuais, entre elas, destaca-se a necessidade cognitiva que incentiva o homem na aquisição de novos conhecimentos.

Outro aspecto, apontado por Luria (1979), da atividade consciente do ser humano consiste em que ele pode abstrair a impressão imediata, adentrar nas conexões e dependências das coisas e dos acontecimentos, e assim interpretá-los e ter como orientações leis mais profundas.

> A atividade consciente do homem não pode tomar como orientação a impressão imediata da situação exterior e sim um conhecimento mais profundo das leis interiores dessa situação, razão por que há todo fundamento para afirmar-se que o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, *é livre* (LURIA, 1979, p. 72).

Luria (1979) elucida, ainda, o terceiro aspecto, que a maioria dos conhecimentos do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda humanidade acumulada e transmissível pelo processo de aprendizagem. Contudo, Luria (1979) afirma que as peculiaridades da forma superior de vida do ser humano, isto é, as raízes do surgimento da atividade consciente, devem ser procuradas nas condições sociais de vida historicamente formadas, que estão relacionadas com o trabalho e com o emprego de instrumentos de trabalho.

Destarte, o trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos não é determinado por um motivo biológico, mas adquire sentido a partir do uso posterior do instrumento, ou seja, do conhecimento da operação a ser realizado com o conhecimento do futuro emprego do instrumento (LURIA, 1979).

Saviani (2011) descreve que o trabalho se estabelece a partir do momento que o homem antecipa mentalmente a finalidade da ação. Sendo assim, o trabalho é uma ação adequada a finalidades, é uma ação intencional.

Saviani e Duarte (2010) afirmam que o produto do trabalho contém a atividade humana fixada; ele é a objetivação do trabalho, isto é, a atividade transformada em objeto. O produto do trabalho é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social.

Entretanto, devemos refletir acerca do pertencimento desse objeto, uma vez que, na sociedade atual, o produto, em sua grande maioria, não expressa a individualidade do trabalhador, transformando a objetivação em perda do objeto, posto que o objeto assume a forma de capital.

Andery et al. (2004) constata que o processo da existência humana é um processo social, pois o ser humano depende de outros para sobreviver. Sendo assim, há interdependência dos seres humanos em todas as formas de atividade -

qualquer necessidade é criada, atendida e transformada a partir da organização e das relações entre os homens.

Desse modo, Saviani e Duarte (2010) esclarecem que, por meio do trabalho, o ser humano incorpora a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o ambiente puramente natural e surgindo necessidades propriamente sociais.

Andery et al. (2004) revela que a Ciência é uma atividade humana complexa, histórica e coletivamente construída, que influencia e sofre influências de questões sociais, tecnológicas, culturais, éticas e políticas.

A forma básica e primeira de atividade humana é a de transformação da natureza, revelam Saviani e Duarte (2010). Todavia, a Ciência como área do conhecimento se apresenta essencialmente necessária, uma vez que visa a compreensão e a apropriação das leis que movimentam, produzem e regem os fenômenos naturais. Por sua vez, o ensino de Ciências visa a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado pelos homens.

Destarte, como uma das diferentes formas de conhecimento produzidas pelo homem (senso comum, ciência, filosofia etc.), no decorrer de sua história, a produção e a difusão do conhecimento científico vinculam-se à totalidade da atividade social humana. Por conseguinte, Duarte (2013) destaca que precisamos do conhecimento para compreendermos o mundo e nós mesmos, de maneira que superemos o senso comum e formemos uma concepção de mundo mais ampla. Duarte (1993) afirma, ainda, que o homem não nasce homem, forma-se como tal por meio da educação e das relações que as pessoas estabelecem umas com as outras.

Segundo Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2011, p. 13). Nesse sentido, Saviani (2011) esclarece que a educação não se reduz ao ensino, este é um aspecto daquela – o ensino participa da natureza do fenômeno educativo. O objeto da educação está relacionado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem realmente humanos e à descoberta das formas adequadas para se chegar a esse objetivo.

Ainda segundo Saviani (2011), a institucionalização do pedagógico por meio da escola é um indício da especificidade da educação. Para esse autor, a escola caracteriza uma situação privilegiada, pois é possível identificar a dimensão

pedagógica que subsiste na pratica social global. Todavia, o pedagógico não existe somente na escola - está dimensão existe na sociedade em geral -, entretanto a escola coloca a dimensão pedagógica como objetivo principal de maneira sistematizada.

No que se refere à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelas novas gerações, Saviani (2011) postula a necessidade de se diferenciar o essencial e o acidental, o principal e o secundário, ou seja, a escola deve se ocupar com os conhecimentos clássicos.

> O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (SAVIANI, 2011, p. 13).

Por conseguinte, o papel da escola é a socialização do saber sistematizado, isto é, a escola trata do conhecimento elaborado, sistematizado e da cultura erudita. Logo, a escola está relacionada com o problema da ciência, uma vez que ciência é o saber metódico e sistematizado, afirma Saviani (2011).

Nessa perspectiva, a escola deve proporcionar a aquisição aos instrumentos que oportunizam o acesso ao saber elaborado (ciência). Assim, é a partir desse saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola. Segundo Saviani (2011), para se ter acesso a esse saber sistematizado, é necessário conhecer a linguagem das letras, dos números, da natureza e da sociedade.

Em meio aos conflitos do cotidiano, a escola deve estar atenta para não perder sua função, não permitir que o secundário tome o lugar do principal. Atualmente, em sua grande maioria, as escolas demandam tempo se preocupando com datas comemorativas e com situações emergentes. Não que isso não seja importante, porém não se pode perder de vista a função primordial da escola. Concordando com Saviani (2011), a função clássica da escola é a transmissão do saber sistematizado:

> Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpri assinar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescente novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (SAVIANI, 2011, p. 20)

Desse modo, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, a apropriação do saber sistematizado acontece por incorporação e enriquecimento das produções culturais e mediada pelo trabalho educativo. Nesse contexto, damos ênfase ao conhecimento científico que resulta da investigação dos fenômenos da natureza, uma vez que estes se revelam como o objeto de estudo da disciplina de Ciências - "Compreende-se por natureza o conjunto de elementos que constitui o universo em toda sua complexidade" (PARANÁ, 2008).

Geraldo esclarece que:

> A ciência se constitui, para o homem, em apreender cognitivamente as relações lógicas da natureza e da sociedade, buscando adaptar essas relações lógicas às suas necessidades e interesses: controlando-as, transformando-as, ou conservando-as, conforme a sua determinação e as necessidades do processo de produção de sua subsistência, ajudando-o na resolução dos problemas que vão surgindo ao longo de sua evolução como espécie e servindo-lhe como referencia para a construção de uma visão de mundo coerente e objetiva (GERALDO, 2009, p. 35).

Assim, o processo de desenvolvimento do conhecimento é entendido como parte do desenvolvimento histórico, a partir das relações estabelecidas no processo de produção da vida material, como revela Geraldo (2009).

Marconi e Lakatos (2003) definem o conhecimento científico como sendo real (factual); contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida por meio da experiência; sistemático, isto é, trata-se de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e passível de reformulação ou retomada de uma teoria existente, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final.

Nesse contexto, Geraldo (2009) esclarece, ainda, que o conhecimento científico, além de relacionar fenômenos, desvelar a lógica de manifestação, controlá-los e adaptá-los a suas necessidades, também busca a construção de unidades teóricas mais gerais, sistematizadas de compreensão dos elementos e dos fenômenos fundamentais da natureza, da sociedade, do pensamento e suas inter-relações.

Kneller (1980) revela que o conhecimento científico fundamenta-se no conhecimento empírico - observação, dados, esquemas de classificação, generalizações e leis descrevendo padrões entre coisas e eventos - e no conhecimento teórico dos mecanismos que produzem esses padrões.

Para tanto, é fundamental que a criança se aproprie do conhecimento científico como instrumento de análise da realidade e das situações-problema do seu cotidiano.

Todavia, Geraldo (2009) afirma que o conhecimento científico é um patrimônio da humanidade, não só é produzido histórico-socialmente nas relações sociais de produção da existência humana como também é uma força produzida, um meio essencial do processo de produção.

Uma vez que o conhecimento científico pode suscitar poder, manipulando a natureza e as estruturas sociais, Geraldo (2009) aponta que a ciência está ligada aos interesses e finalidades humanos, portanto a distribuição do conhecimento científico é parte fundamental da socialização dos bens socialmente produzidos ao longo da história cultural do homem.

É preciso saber de forma clara, aponta Saviani (2011), que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino e aprendizagem. Faz-se relevante ressaltar que a sistematização, a repetição e a transmissão do saber proporcionarão ao indivíduo as condições para avançar na conquista de âmbitos maiores de liberdade:

> À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizado pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Nota-se que se libertar aqui, [...] quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica (SAVIANI, 2011, p. 18).

Após a libertar-se dos aspectos mecânicos de um determinado tipo de conhecimento, o indivíduo torna-se relativamente livre para ser criativo no exercício da atividade. Entretanto, como afirma Saviani (2011), o aprendiz nunca é livre, posto que ainda está em processo de aquisição do domínio dos mencionados aspectos mecânicos da atividade.

Nesse sentido, almeja-se, com o ensino de Ciências Naturais, formar a criança para o exercício da cidadania, no que tange à compreensão, à transformação e à preservação da natureza, do homem enquanto ser vivo, da saúde, do meio ambiente e da tecnologia de maneira crítica e consciente, gerando qualidade de vida.

5.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, afirma-se que o nível de conhecimento real e o nível de área de desenvolvimento eminente de cada estudante são variáveis e determinados, principalmente, pela atividade educativa. Cada estudante, então, encontra-se em um nível de desenvolvimento cognitivo diferenciado.

Há uma diferença entre o aprendizado escolar e o não escolar. O segundo não é sistematizado e o primeiro é - além disso, visa à aprendizagem do conhecimento sistematizado e produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento do estudante.

Segundo Saviani:

> A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional (SAVIANI,1991, p. 103).

O conhecimento científico mediado para o contexto escolar sofre um processo de didatização, de transformação. Nesse sentido, os conhecimentos científicos escolares selecionados para serem ensinados na disciplina de Ciências têm origem na construção humana do conhecimento científico, nos saberes historicamente construídos. Assim, o papel do professor é fazer com que o conhecimento científico sofra adequação para o ensino, na forma de conteúdos escolares, tanto em termos de especificidade conceitual como de linguagem.

Para posicionar-se criticamente frente a temas como preservação e degradação ambiental, produção e utilização de energia e bens de consumo em geral, alimentação, hábitos de higiene, processos sociais implícitos ao desenvolvimento de pesquisas e avanços da ciência, cuidados com a saúde e sexualidade, é fundamental que a criança se aproprie do conhecimento científico como instrumento de análise da realidade e das situações-problema do seu cotidiano. Para isso, é fundamental que as crianças aprendam ciências de modo a questionar e problematizar a realidade, pois é impossível o exercício da cidadania separado da avaliação crítica de informações - principalmente daquelas veiculadas

pela mídia, que, muitas vezes, aproveita-se da falta de conhecimento científico das crianças para impor padrões de comportamento e de consumo, comumente nocivos, utilizando expressões como “os cientistas afirmam que” ou “uma pesquisa mostra que” ou ainda “produto testado cientificamente”, entre outras.

Dessa forma, o ensino de Ciências Naturais por meio da transmissão de conhecimentos científicos produzidos historicamente conduz a um processo de formação de conceitos científicos, possibilitando a superação dos limites do senso comum e o enriquecimento da cultura científica dos alunos.

Defende-se neste documento uma proposta de atividades pedagógicas que ultrapassem a fragmentação de conteúdos, estabelecendo correlações entre os eixos norteadores e os conteúdos propostos nesses eixos.

Uma vez que essa proposta defende a Pedagogia Histórico-Crítica, o método de trabalho pauta-se, de forma geral, além dos métodos tradicionais e novos. Propõe-se, na visão pautada por Saviani (1991), uma concepção que articula educação e sociedade, e parte da constatação de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Assim, acredita-se no papel social dos conteúdos, bem como na importância de que o aluno o perceba como forma de provocar mudanças na sociedade em que está inserido. Saviani se refere a essa forma de educação como sendo “uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (1985, p. 76).

Vale ressaltar a utilização do livro didático como um recurso e não um suporte que deva ser seguido fielmente. Dessa maneira, o professor, ao apresentar, sistematizar e discutir os conceitos científicos das Ciências Naturais, pode utilizar: experiências, observação de campo, de imagens, elaboração de relatórios, textos, painéis, debates, projetos de pesquisa, discussões de vídeos, filmes, documentários etc.

Para alcançar os objetivos, propõe-se que os conteúdos sejam trabalhados dentro dos seguintes eixos norteadores: **Noções de astronomia** e **Matéria e energia - suas transformações e suas consequências para a saúde e a qualidade de vida**.

1) Noções de Astronomia

Podemos observar, ao consultarmos os registros históricos, que os babilônios preocupavam-se em observar os céus e organizar tabelas e catálogos astronômicos. A astronomia desenvolvida por esses povos consistia em observações e registros, estes documentos serviam como base para previsões relacionadas à agricultura (PARANÁ, 1990).

Ao observar os vegetais e os animais, o homem percebeu que muitas das reações e relações destes com o meio aconteciam de forma cíclica (estações do ano), então surgiu a necessidade de aprofundar e analisar essas relações.

Por meio do estudo dos fenômenos celestes, o homem passou a buscar explicações para os acontecimentos da realidade, como por exemplo, o movimento aparente do Sol, as estações do ano, entre outros. Assim, este eixo apresenta conceitos científicos sobre os conteúdos básicos de Astronomia: universo, Sistema Solar, astros e movimentos celestes, de modo que os alunos apropriem-se desses conceitos e tenham condições de compreender o mundo em que vivemos.

2) Matéria e energia: suas transformações e suas consequências para a saúde e a qualidade de vida

Ao pensarmos em matéria, podemos refletir acerca do estudo da constituição dos corpos, indo além do que ouvimos, sentimos e tocamos, isto é, tudo que forma o universo, como rochas, água, ar, seres vivos; ou seja, tudo o que é sólido, liquido, gasoso ou em estado de plasma. Quando se trata de energia, pretende-se focar as suas várias manifestações, como, por exemplo, energia mecânica, térmica, elétrica, luminosa, nuclear, bem como os mais variados tipos de conservação e transformação das energias. Assim, a interação e a transformação da matéria e energia fundamentam-se no dinamismo da existência desses objetos no universo e na ação transformadora humana sobre eles.

Podemos exemplificar as transformações e interações de matéria e energia quando se trabalha a alimentação. Visto que por meio da alimentação o organismo adquire matéria-prima para a estruturação ossos e músculos, e ao mesmo tempo a energia para o seu funcionamento - movimento e locomoção (PARANÁ, 1990).

Ao tratarmos das noções corporais, entende-se que o funcionamento e o desenvolvimento adequados do corpo são fundamentais para a compreensão das necessidades vitais que proporcionam saúde.

O ser humano, para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, necessita se relacionar com os ecossistemas. Isso ocorre por meio da relação estabelecida entre o homem, os seres vivos e o meio físico.

A análise da relação homem/meio físico é vinculada por elementos como água, solo e ar. Ao se fazer a análise da água, como exemplo, comprovamos que ela é um componente universal da natureza, pois todos seres vivos necessitam de água para sobreviver. Ainda podemos ressaltar a captação da água, a poluição, as doenças, a importância das redes de esgotos, a preservação, a mercantilização, entre outros. Desse modo, neste eixo, os conteúdos encontram-se interligados e relacionados, de maneira que um elemento completa e amplia o outro. Considerações análogas podem ser feitas com o solo e o ar.

Nesse sentido, destacamos os pontos fundamentais de cada ano escolar, para que os objetivos sejam contemplados ao longo do ano letivo.

No 1º ano, contemplamos uma exposição geral, passando por todos os eixos e conteúdos aos quais os alunos terão contato ao longo do Ensino Fundamental, assim, as atividades devem privilegiar conceitos iniciais e noções básicas de cada eixo. Nessa etapa da escolaridade, os conteúdos serão apenas apresentados. O aluno irá compreender que as ciências naturais apresentam métodos, linguagem e conteúdos próprios. Dessa maneira, acreditamos que, em especial, nesse ano, o ensino de ciências naturais tem o objetivo de promover o início da formação integral do indivíduo, como ser pensante e atuante e como corresponsável pelos destinos da sociedade.

No 2º ano, o enfoque se dará nos fatores abióticos do ambiente. Dessa forma, a intenção será apresentar aos alunos a importância dos fatores abióticos para os seres vivos. Os alunos serão estimulados a compreender que sem os fatores abióticos os seres vivos não são capazes de sobreviver. Destacar a relação entre o sol, o solo, o ar e a água com a sobrevivência dos seres vivos é o fator relevante. Os alunos deverão ainda perceber a relação entre a preservação dos fatores abióticos e a sua própria saúde.

No 3º ano, os fatores abióticos serão novamente enfocados. A importância desses fatores, bem como a relação da preservação dos mesmos para a saúde e qualidade de vida dos seres vivos e, em especial, dos seres humanos, será aprofundada. Os conceitos que foram apresentados no 2º ano serão interligados e aprofundados.

No 4º ano, os seres vivos serão o foco. Será trabalhada a integração entre os diferentes seres vivos, sua interdependência, bem como a dependência destes com os fatores abióticos. O aluno será apresentado aos sistemas mais simples de classificação dos seres vivos (número de células, forma de obtenção de nutriente), bem como à organização dos indivíduos dos diferentes grupos de seres vivos (reinos). Aqui, um dos objetivos principais é destacar o ser humano como participante do grupo dos animais e, portanto, agente e paciente das transformações ambientais.

No 5º ano, será destaque a espécie humana. Os sistemas que formam o corpo dos seres humanos serão o tema central, destacando que o funcionamento correto desses sistemas depende, dentre outras coisas, dos fatores abióticos. Dessa forma, espera-se fechar o ciclo: relacionar os fatores abióticos aos seres vivos, destacando o papel do ser humano na natureza.

5.4 AVALIAÇÃO

A avaliação na disciplina de Ciências é concebida em consonância com a proposta estabelecida neste documento, ou seja, deve ser um instrumento a serviço do planejamento do professor e da promoção da aprendizagem, conscientizando o aluno de seu percurso ao longo do período letivo.

Marsiglia e Magalhães (2014) afirmam que avaliação é sempre um juízo de valor. Assim sendo, faz-se necessário esclarecer o que valoramos e qual o objeto da avaliação.

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, o objeto da avaliação da disciplina de Ciências serão os conhecimentos clássicos, isto é, os conhecimentos científicos apreendidos pelo aluno.

Contudo, Marsiglia e Magalhães esclarecem:

> Em relação ao conteúdo, ele determina o ponto de partida da prática pedagógica relacionando-se a prática social (e lembramos que prática social, para a pedagogia histórico-critica não está restrita ao cotidiano). Também está vinculado à problematização, isto é, por que é relevante ensinar este conteúdo? Sendo função da educação escolar qualificar os instrumentos psicológicos do sujeito, é preciso analisar em que os conteúdos estão contribuindo para a elevação

> das funções psicológicas (MARSIGLIA; MAGALHÃES, 2014, p. 1320).

As referidas autoras afirmam, ainda, que a avaliação é a verificação da aprendizagem do aluno. Desse modo, a verificação do conhecimento do aluno não pode acontecer por meio de um único instrumento. Devem-se planejar ações e situações para que seja possível constatar o que o aluno está aprendendo e replanejar ações de maneira a potencializar ainda mais o que está sendo ensinado.

Ressalta-se, ainda, a importância em estabelecer critérios claros e objetivos da avaliação, tanto para os alunos como para o professor. Faz-se necessário relembrar que os objetivos devem estar contemplados no planejamento do professor, uma vez que o mesmo permeia os conteúdos apontados por este documento.

Contudo, a seleção de conteúdo, o encaminhamento metodológico e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e as técnicas de avaliação possibilitam aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento.

Assim, exige-se um esforço do professor em refletir: o que se objetivou ensinar? Qual a maneira mais eficaz de avaliar a aprendizagem almejada? Todavia, essa reflexão depende do posicionamento político e teórico que permeia a prática pedagógica.

De acordo com esta proposta curricular, almejamos, com o ensino de Ciências, que o aluno desenvolva o pensamento científico, compreenda que os fenômenos naturais podem ter várias explicações, mas que na escola privilegia-se as explicações científicas superando o senso comum.

Desse modo, podemos exemplificar com o caso da água, geralmente vemos em discussões de senso comum que é necessário o consumo mínimo diário de dois litros de água para qualquer pessoa. Ora, se o nosso corpo é capaz de indicar falta de alimento por meio da fome e falta de líquido por meio da sede, não seria interessante que fosse exposto ao aluno o seguinte questionamento: a necessidade dos dois litros de água diários é real e cientificamente comprovada ou é fruto da sociedade mercantilizada?

Com uma argumentação pautada no conhecimento científico, pretende-se que haja, tanto durante as aulas como durante a avaliação, momentos de reflexão que levem o aluno a posicionar-se criticamente perante as diversas situações.

Propõe-se, assim, neste documento, formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade (Paraná, 2008).

5.5 CONTEÚDOS ANUAIS DE CIÊNCIAS NATURAIS – 1° AO 5° ANO

1º ano	
Eixo: Noções de Astronomia	
Conteúdos	**Objetivos Específicos**
Sol • Fonte primária de energia, luz e calor **Planeta Terra** • Rotação: Aspectos do dia e da noite	• Reconhecer o sol como fonte geradora de luz e calor. • Constatar a relação entre luz, calor do sol e a vida dos seres vivos. • Descrever que o dia e a noite são gerados a partir do movimento que a Terra realiza.
Eixo: Matéria e Energia: suas transformações e suas consequências para a saúde e a qualidade de vida	
Ecossistemas e a sua importância **Água** • Característica • Habitat aquático • Utilização do homem • Cuidados e Preservação **Ar** • Vento • A importância para a respiração dos seres vivos • Utilização do homem	• Reconhecer a água como um componente abiótico presente no ecossistema. • Identificar as características da água (insípida, inodora e incolor). • Apontar a água como habitat dos seres vivos. • Constatar que o homem utiliza a água para suprir suas necessidades. • Esclarecer a importância da conservação da água para a sobrevivência dos seres vivos, uma vez que contribui para o equilíbrio ecológico e garante que as pessoas tenham acesso a

Solo • Caracterização • Habitat terrestre • Utilização do homem • Cuidados e Preservação **Seres vivos** • Caracterização e diferenças dos fatores bióticos e abióticos • Vegetais ✓ Características gerais ✓ Órgãos dos vegetais ✓ Relação com o homem • Animais ✓ Características gerais ✓ Habitat ✓ Revestimento do corpo ✓ Alimentação ✓ Locomoção	água potável. • Reconhecer o ar como um componente abiótico presente no ecossistema. • Descrever o vento como um fenômeno relacionado ao ar em movimento. • Relacionar o ar com a respiração dos seres vivos; • Reconhecer o ar como fator essencial na produção de alimentos pelas plantas; • Identificar como o homem utiliza o ar para satisfazer suas necessidades, como lazer e aviação; • Reconhecer o solo como um componente abiótico presente no ecossistema e que se encontra na superfície da Terra; • Relatar a importância do solo para os seres vivos; • Reconhecer o solo como habitat dos seres vivos; • Constatar como o homem utiliza o solo para satisfazer suas necessidades; • Esclarecer a importância da preservação do solo para que não se torne infértil. • Compreender os seres vivos (bióticos) como: seres formados por células, que apresentam ciclo vital, são capazes de se reproduzir, reagem a estímulos do ambiente;

• Homem ✓ Características gerais ✓ Órgão do sentido ✓ Alimentação ✓ Influência da Cultura Afro na alimentação ✓ Higiene pessoal	• Definir os fatores abióticos como os componentes não vivos, como: água, ar, solo, luz solar, entre outros; • Compreender que os vegetais são seres pluricelulares e a grande maioria é capaz de produzir seu próprio alimento; • Reconhecer os órgãos dos vegetais: raiz, caule, folha, flor, fruto e semente; • Identificar as partes comestíveis dos vegetais; • Reconhecer que os animais são seres pluricelulares e obtêm substâncias nutrientes e energia da matéria orgânica produzida por outros seres vivos (os animais se alimentam); • Definir e relacionar o habitat dos diferentes animais, uma vez que cada espécie está adaptada para viver em determinado lugar (aquático ou terrestre), sendo esse o ambiente ideal para que ocorram a sua reprodução, alimentação e sobrevivência; • Perceber que o corpo dos animais apresenta diferentes revestimentos do corpo, porque eles habitam lugares diferentes ou porque têm funções diferentes, como proteger o corpo de machucados, evitar o ataque de predadores, isolante térmico, entre outros; • Compreender que os animais apresentam diferentes tipos de alimentação, alguns de alimentam apenas de vegetais, outros de animais e outros tanto de vegetais como de animais; • Compreender que os animais podem apresentar diferentes tipos de locomoção podem andar, nadar e rastejar; • Reconhecer que o corpo do ser humano é dividido em cabeça,

	tronco, membros inferiores e superiores; • Reconhecer os órgãos do sentido como sendo porta de entrada de informações: tato, olfato, visão, audição e paladar; • Descrever a importância de uma alimentação saudável; • Identificar os alimentos que compõe uma alimentação saudável; • Reconhecer as relações da pirâmide alimentar com uma alimentação saudável; • Perceber que por meio dos alimentos que compõe o habito alimentar de uma família é possível identificar seus costumes e sua cultura; • Identificar alguns alimentos e pratos trazidos pelos negros ao Brasil; • Constatar que a higienização do corpo é muito importante para remover as impurezas do corpo humano e prevenir doenças; • Descrever as ações e hábitos de higiene que as pessoas devem ter.

2º ano	
Eixo: Noções de Astronomia	
Conteúdos	**Objetivos Específicos**
Sol • Fonte primária de energia • Luz • Nascente • Poente • Movimento Aparente • Projeção da sombra **Planeta Terra** • Posição em relação ao Sol • Tamanho em relação ao Sol • Movimento de Rotação **Lua** • Satélite Natural • Fases da Lua (Calendário)	• Reconhecer que o Sol é uma estrela e por isso tem luz própria; • Compreender que o Sol surge pela manhã e se põe ao entardecer por conta do movimento da Terra; • Compreender o que é movimento aparente, fazendo relação entre a Terra e o Sol; • Perceber as diferentes posições do sol durante o dia por meio das sombras; • Mensurar a posição do planeta Terra em relação ao Sol e diferenciar seus tamanhos; • Compreender que o dia e a noite são gerados a partir do movimento que a Terra realiza em volta do seu próprio eixo; • Reconhecer a Lua como um satélite; • Entender que a Lua gira em torno da Terra e possui quatro fases;

Eixo: Matéria e Energia: suas transformações e suas consequências para a saúde e a qualidade de vida	
Ecossistemas e suas relações de interdependências **Água** • Onde encontramos a água ✓ Tipos • Como é encontrada ✓ Estado sólido ✓ Estado líquido ✓ Estado gasoso • Ciclo da água • Propriedades e importância da água • Relações com os seres vivos: cadeia alimentar, habitat, composição dos alimentos • Poluição e contaminação da água **Ar** • Propriedades • Relações com os seres vivos: respiração e	• Identificar os locais onde a água está presente no planeta Terra; • Compreender que a água pode ser classificada de diferentes formas, como água salgada, água doce e água salobra; • Entender que a água pode ser encontrada na natureza de diferentes estados físicos; • Compreender como ocorre o ciclo da água, destacando que o ciclo da água é movido pela energia solar; • Perceber que a água é um solvente universal; • Compreender a função e a presença da água na alimentação do homem; • Reconhecer que alguns animais só sobrevivem em ambientes com água, porém há animais que sobrevivem em ambientes com pouca água e esse fator interfere em sua alimentação e desenvolvimento; • Reconhecer o que é poluição; • Diferenciar água poluída de água contaminada; • Compreender que o planeta Terra é envolvido por uma camada de ar; • Conhecer a composição do ar;

fotossíntese • Poluição do ar **Solo** • Elementos e transformação ✓ Composição ✓ Formação • Rocha e minerais • Relações com os seres vivos ✓ Obtenção de energia ✓ Abrigo • Relações com o homem ✓ Produção alimentar e cultivo do solo ✓ Influência da Cultura Afro no cultivo do solo ✓ Influência Indígena no cultivo do solo • Agressões do solo ✓ Erosão ✓ Desmatamento ✓ Queimadas ✓ Desertificação ✓ Contaminação do solo.	• Reconhecer que o ar é importante aos seres vivos, pois realizam trocas gasosas; • Compreender o que é ar poluído. • Definir o que é solo; • Compreender o processo de formação do solo; • Entender o que são minerais; • Identificar os diferentes tipos de solo (arenoso, argiloso e humífero); • Descrever que os seres vivos necessitam de energia para sobreviver e assim obtém energia por meio da cadeia alimentar; • Reconhecer a importância do solo para os seres vivos; • Identificar o que é agricultura; • Constatar a importância das contribuições agrícolas oferecidas pelos negros e índios para o Brasil; • Descrever que o solo pode ser prejudicado de diferentes maneiras; • Conhecer e definir o que é erosão, desmatamento, queimadas, desertificação e contaminação.

3º ano	
Eixo: Noções de Astronomia	
Conteúdos	**Objetivos Específicos**
Sol • Estrela geradora de luz e calor • Composição • Constelação ✓ Constelações indígenas ✓ Constelações africanas • Efeitos da radiação solar **Planeta Terra** • Definição • Rotação • Translação **Astros** • Luminosos • Iluminados	• Identificar o Sol como a única estrela do Sistema Solar (centro); • Apontar estrelas como astros que possuem luz própria; • Identificar que o Sol é composto por gases; • Definir o que é constelação; • Compreender que os Indígenas, assim como os Africanos, marcavam determinada época do ano e do clima por meio do surgimento de determinada constelação, e assim demarcavam a época do plantio, da colheita, da caça e outras; • Constatar que a radiação solar pode causar queimaduras, insolação e câncer de pele; • Definir planeta como astros sem luz própria, que giram ao redor das estrelas, fazem parte do grupo dos astros iluminados e eliminam de sua órbita outros corpos; • Constatar que o planeta Terra recebe da estrela luz e calor; • Identificar a duração e as consequências dos movimentos de rotação e translação, ou seja, que resultam nos dias e noites e nas estações do ano;

	• Definir o que são astros luminosos e dar exemplos: estrelas (Sol); • Definir o que são astros Iluminados e dar exemplos: planetas, satélites, cometas e asteroides;
Eixo: Matéria e Energia: suas transformações e suas consequências para a saúde e a qualidade de vida	
Ecossistemas e suas relações de interdependência **Água** • Componentes da água • Distribuição da água em nosso planeta • Ciclo da água na natureza ✓ Estados físicos ✓ Umidade do ar ✓ Infiltrações do solo • Alterações ambientais • Tratamento ✓ ETA - Estação de tratamento da água	• Identificar os componentes inorgânicos presentes na água (sais minerais); • Identificar os componentes orgânicos presentes na água (bactérias e vírus); • Mensurar as quantidades de água salgada, doce líquida e doce sólida disponíveis na natureza; • Descrever as mudanças de estado físico da água, solidificação, vaporização, condensação e fusão, relacionando o sol como responsável pela energia necessária para essas mudanças; • Estabelecer a interdependência entre a água e o ar, esclarecendo que no ar há a presença de vapor de água, gerando a umidade do ar; • Descrever a interdependência entre a água e o solo, revelando que encontramos água subterrânea na forma de lençóis d'água e aquíferos;

✓ ETE - Estação de tratamento de esgoto • Recursos energéticos **Ar** • Atmosfera: importância, proteção e condições de vida • Composição • Relações com os seres vivos ✓ Fotossíntese ✓ Respiração • Poluição do ar • Recursos energéticos **Solo** • Modificação do relevo • Relações com os seres vivos • Homem • Contaminação do solo	• Destacar que a água pode provocar alterações ambientais, tais como, seca, enchentes e tsunamis; • Identificar e explicar como ocorre o tratamento de água; • Identificar e explicar a importância do tratamento de esgoto; • Reconhecer os principais poluentes da água, como chorume, metais pesados e agrotóxicos; • Reconhecer os principais contaminantes da água, como coliformes fecais, vírus, bactérias e protozoários; • Identificar a água como fonte de energia elétrica por meio das hidrelétricas; • Reconhecer a atmosfera como fundamental para o desenvolvimento de vida no planeta Terra, proteção contra a perda excessiva de calor e queda de meteoros; • Identificar os principais componentes do ar, como oxigênio, nitrogênio, gás carbônico, vapor d'água, poluentes e poeira; • Relacionar a presença de oxigênio e gás carbônico no ar com os processos de fotossíntese e respiração, de modo a esclarecer que a quantidade desses componentes se mantém razoavelmente constante em função da absorção e liberação desses componentes nos processos de fotossíntese e respiração;

	• Identificar as principais atividades humanas que interferem na qualidade do ar, como queimadas, motores de veículos e chaminés das indústrias e seus poluentes, como gás carbônico, nitrogênio, entre outros; • Identificar o ar como fonte de energia (energia eólica); • Identificar as principais fontes de modificação de relevo, como erosão eólica, erosão pluvial e alterações causadas pelo homem - monocultura e desmatamento; • Identificar o solo como fonte de sustento para os seres vivos; • Descrever que o homem pode utilizar o solo de maneira racional e irracional; • Identificar as principais fontes de contaminação do solo, como os agrotóxicos, lixos e dejetos humanos.

4º ano	
Eixo: Noções de Astronomia	
Conteúdos	**Objetivos Específicos**
Sol • Fonte primária de energia • Luz: espectro solar • Efeitos da radiação ✓ Efeito estufa ✓ Camada de ozônio **Sistema Solar** • Composição ✓ Estrelas ✓ Planetas ✓ Planetas anões ✓ Satélites ✓ Cometas ✓ Asteroides ✓ Meteoroides **Planeta Terra** • Movimentos de Rotação • Movimentos de Translação	• Reconhecer e relacionar que o Sol é fonte de luz e calor para os astros do sistema solar, assim alguns astros recebem mais incidência de calor (próximos) e outros menos (distantes); • Diferenciar a porção de luz que eu vejo (luz visível do sol) e a luz que eu não vejo (raios ultravioletas); • Definir o que é Radiação ultravioleta - como sendo a porção de luz invisível do sol; • Reconhecer que o efeito estufa é um fenômeno natural de aquecimento térmico da Terra, necessário para manter a temperatura do planeta em condições ideias para a sobrevivência; • Identificar que a camada de ozônio é uma camada que envolve a Terra, composta por um gás chamado ozônio que protege os seres vivos dos excessos de raios ultravioletas; • Identificar que o sistema solar é formado pela nossa estrela, o Sol, pelos oito planetas com seus satélites e anéis, pelos planetas anões, pelos asteroides, meteoroides e pelos cometas; • Definir e identificar o que são estrelas, planetas, satélites, planetas anões, cometas, asteroides e meteoroides, relacionando se são iluminados ou luminosos;

	• Constatar que os movimentos de rotação e translação são responsáveis pela distribuição de energia, principalmente sob forma de luz e calor, na superfície do planeta; • Compreender que a rotação é o movimento que a Terra realiza em torno do seu próprio eixo, sendo responsável pela variação diária na radiação solar, em que uma parte da Terra fica voltada para o Sol, caracterizando o dia; enquanto a outra parte fica oposta ao Sol, noite; • Constatar que translação é o movimento que a Terra realiza em torno do Sol, sendo responsável pelas estações do ano, uma vez que a inclinação do eixo de rotação da Terra faz com que um dos hemisférios terrestres seja ora mais ora menos iluminado pelo Sol em relação ao outro ao longo da órbita de translação. Essa variação se dá tanto no que tange à extensão iluminada quanto à intensidade de luz (energia) e determina as estações do ano;
Eixo: Matéria e Energia: suas transformações e suas consequências para a saúde e a qualidade de vida	
Ecossistemas e suas relações de interdependências: **Seres Vivos** • Diferenças entre os seres bióticos e os seres abióticos • Classificação geral dos seres vivos • Caracterizações célula animal e célula vegetal	• Definir os fatores abióticos como os componentes não vivos que influenciam a vida dos seres vivos, como: água, ar, solo, luz solar, entre outros; • Entender que os seres bióticos, ou seja, os seres vivos, são formados por células, apresentam ciclo vital, apresentam metabolismo, sofrem mutação, são capazes de se reproduzir e reagem a estímulos do ambiente, como: animais, vegetais, fungos, protozoários e bactérias;

• Organização dos seres vivos: ✓ Célula ✓ Tecido ✓ Órgão ✓ Sistema **Vegetais** • Características gerais • Ciclo de vida • Vegetais superiores: ✓ Órgãos vegetativos: raiz caule e folha ✓ Órgãos de reprodução: flor fruto e semente • Nutrição • Respiração • Relações com o meio e com o homem • Plantas medicinais e tóxicas ✓ Plantas medicinais indígenas ✓ Plantas medicinais africanas • Conservação da flora **Animais** • Características gerais • Nutrição	• Constatar que os seres vivos, de acordo com suas características, foram divididos em Reinos; • Identificar que a base da classificação dos seres vivos é a célula, diferenciando a célula animal da vegetal, uma vez que na célula vegetal podemos destacar a presença de vacúolos, plastos e parede celular; • Reconhecer que o corpo humano é formado por unidades celulares e que estas se agrupam de acordo com a forma e funções semelhantes e que unidas formam o tecido, e estes se unem, formando os órgãos, e o conjunto destes formam o sistema; • Constatar que os vegetais são seres vivos, pluricelulares, apresentam célula com núcleo organizado e produzem seu próprio alimento; • Descrever que os vegetais nascem, desenvolvem-se, reproduzem-se e morrem; • Identificar que as estruturas vegetativas de uma planta são aquelas que a mantém viva, sendo formadas pela raiz, caule e folha; • Reconhecer que a raíz tem como função a fixação das plantas ao solo e auxília na sustentação e a absorção de água e sais minerais do solo, entre outras; • Identificar algumas raízes comestíveis, como: mandioca, beterraba, cenoura, batata doce, cará, rabanete, entre outras;

• Respiração • Reprodução e desenvolvimento embrionário • Vertebrados: ✓ Características básicas • Invertebrados: ✓ Características básicas • Peçonhentos • Parasitas • Em extinção • Conservação da fauna • Cadeia e teia alimentar • Relação com o homem	• Reconhecer que o caule é a parte da planta que sustenta as folhas, faz o transporte de nutrientes dos vegetais; • Identificar alguns caules comestíveis, como: batata, cana de açúcar, palmito, entre outros; • Reconhecer que as folhas realizam as trocas gasosas durante a fotossíntese, transpiração e respiração; • Identificar alguns exemplos de folhas comestíveis, como: alface, repolho, couve, entre outras; • Identificar que as estruturas reprodutivas das plantas são aquelas que garantem a continuidade da espécie, produzindo novos seres, sendo as partes reprodutivas: as flores, os frutos e a semente; • Identificar que a flor é responsável pela reprodução da planta, geralmente é hermafrodita, apresentando ambos os sexos, e que pode apresentar várias cores, perfumes e formatos, que atraem os agentes polinizadores; • Constatar que os agentes polinizadores podem ser animais, como beija-flor, abelha (com ferrão e sem ferrão), morcego e borboleta, ou mesmo o vento; • Descrever e identificar as estruturas de uma flor e como ocorre a polonização e a fecundação; • Citar alguns exemplos de flores comestíveis, como brócolis, couve-flor, entre outras; • Reconhecer que os frutos são o resultado do desenvolvimento do ovário. Os frutos geralmente protegem e

	proporcionam a dispersão das sementes; • Citar alguns exemplos de frutos comestíveis, como tomate, pepino, abacate, mamão, entre outros; • Constatar que a semente guarda o embrião e o embrião cresce e se transforma em uma nova planta, semelhante à que lhe deu origem; • Descrever como ocorre a germinação; • Destacar alguns exemplos de sementes comestíveis, como ervilha, arroz, feijão, gergelim, entre outras; • Constatar que os vegetais se nutrem de duas formas: retiram água e sais minerais do solo por meio das raízes e realizam fotossíntese. • Descrever como ocorre o processo da fotossíntese; • Descrever como ocorre a respiração das plantas, diferenciando da fotossintese; • Constatar que muitos vegetais fazem parte da alimentação do homem e que também estão presentes na agricultura; • Definir o que é planta medicinal e destacar que a toxicidade de plantas medicinais pode causar efeitos adversos; • Relatar que os indíos possuiam conhecimento da flora e das propriedades das plantas e assim as utilizava nos tratamento de doenças, sendo passado de geração a geração;

	• Mencionar alguns exemplos de plantas medicinais utilizadas pelos indios, como boldo; • Constatar que muitas plantas foram trazidas da África pelos negros e, além de serem usadas como medicinais, fazem parte dos ritos afro-brasileiros; • Mencionar alguns exemplos de plantas medicinais trazidas pelos africanos ao Brasil, como sene e sabugueiro; • Constatar que a flora é um recurso de enorme valor para os organismos vivos e o homem pode fazer uso dessa riqueza de diversas maneiras: alimentação, medicina, vestuário, habitação e atividade industrial, porém deve-se ressaltar a importância da conservação; • Reconhecer que os animais são seres pluricelulares (formados por mais de uma célula), suas células possuem núcleo organizado, e eles se alimentam de outros seres vivos; • Constatar que os animais podem ser herbívoros, carnívoros ou onívoros. Entretanto, os animais mais simples, como as esponjas, retiram os nutrientes diretamente da água; • Identificar que os animais podem respirar pelos pulmões (ser humano), pelas brânquias (peixes) ou pela pele (minhoca, sapo); • Reconhecer que a reprodução nos animais pode ser: sexuada (quando envolve troca de material genético) ou assexuada (quando não envolve troca de material genético); • Identificar que o desenvolvimento embrionário nos animais pode ocorrer dentro do ovo (ovíparo - galinha), dentro do ovo, dentro do corpo da mãe (ovovivíparo - cobra) e dentro do corpo

	da mãe (vivíparo - homem); • Definir que animais vertebrados são aqueles que possuem coluna vertebral, como, por exemplo, peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos; • Definir que animais invertebrados são aqueles que não possuem coluna vertebral, como, por exemplo, poríferos, cnidários, platelmintos, moluscos, anelídeos, artrópodes e equidermos; • Definir e citar exemplos de animais peçonhentos, como cobras, aranhas, escorpiões, lacraias, vespas, formigas, abelhas (com ferrão e sem ferrão); • Definir o que é parasitismo; • Citar alguns exmplos de animais parasitas, como piolho, pulga, tênia, entre outros; ✓ Definir o que é extinção e citar alguns animais que correm esse risco, como: lobo-guará, arara-azul, baleia-franca, entre outros; ✓ Constatar que os animais possuem papéis importantes para a manutenção do equilíbrio na natureza e ressaltar a importância da conservação; ✓ Definir o que é cadeia alimentar, conceituando os seres produtores, consumidores e decompositores e constatando que as cadeias alimentares formam as teias alimentares; ✓ Destacar a dependência do homem em relação aos demais animais: alimento, transporte, lazer e companhia.

5º ano	
Eixo: Noções de Astronomia	
Conteúdos	**Objetivos Específicos**
Sol • Composição • Tamanho • Temperatura **Sistema Solar** • Composição • Posição da Terra e dos demais planetas • Distância de cada planeta em relação ao sol **Lua** • Fases • Eclipses ✓ Definição ✓ Lunar ✓ Solar • Influência sobre a biosfera	• Conceber a composição, tamanho e temperatura do Sol; • Identificar, nomear e caracterizar o Sol, os planetas, seus satélites e os planetas anões como constituintes do Sistema Solar, consequentemente, da galáxia Via Láctea e do Universo; • Mensurar a posição de cada planeta em relação ao Sol em comparação com a Terra; • Reconhecer a Lua como satélite natural da Terra; • Observar e nomear as fases da Lua; • Definir Eclipse; • Compreender como ocorre o Eclipse Lunar; • Entender como ocorre o Eclipse Solar; • Compreende a definição de Maré; • Identificar as Marés como uma Influência da Lua sobre a biosfera; • Compreender que vivemos na superfície do planeta Terra (Crosta). • Definir o que é Crosta terrestre, Manto e Núcleo; • Compreender que é a força da gravidade que mantém todas as coisas presas ao solo;

✓ Marés **Constituição do Planeta Terra** • Crosta • Manto • Núcleo • Força gravitacional **Camadas do Planeta Terra** • Atmosfera • Litosfera • Hidrosfera	• Definir e identificar no globo terrestre o que é atmosfera, litosfera e hidrosfera;
Eixo: Matéria e Energia: suas transformações e suas consequências para a saúde e a qualidade de vida	
Biosfera e suas relações de interdependências: • Biosfera • Fatores bióticos e abióticos • Ecossistemas: condições básicas de vida **Fontes de Energia** • Fontes renováveis • Fontes não renováveis	• Definir biosfera; • Conceituar Ecossistema; • Reconhecer os seres vivos como fatores bióticos; • Reconhecer água, ar e solo como fator abiótico; • Reconhecer que os seres vivos necessitam de energia; • Destacar a água, o vento, os animais e as plantas como fontes renováveis;

Alimentação • Tipos e funções **Nutrição** • Necessidades nutricionais **Hábitos alimentares** • Hábitos alimentares dos alunos • Alimentos naturais e industrializados • Influência da Cultura Afro na Alimentação **Conservação do alimento** • Armazenamento • Resfriamento • Congelamento • Aquecimento • Sal e açúcar **Digestão** • Transformação e aproveitamento dos alimentos • Estrutura do sistema digestório ✓ Órgãos que o compõe • Higiene bucal ✓ Cáries dentárias ✓ Escovação	• Destacar o petróleo, o carvão natural/mineral, o gás natural e o urânio como fontes não renováveis; • Reconhecer que os seres vivos necessitam de alimentos; • Identificar os tipos de alimentos; • Reconhecer qual alimento pertence a cada grupo; • Diferenciar alimentação e nutrição; • Compreender o funcionamento da pirâmide alimentar; • Identificar seu hábito alimentar; • Identificar os alimentos industrializados e naturais; • Compreender a importância de alimentos naturais; • Perceber que os hábitos culturais influenciam na alimentação das pessoas; • Identificar a importância de armazenar corretamente os alimentos; • Constatar que o resfriamento pode diminuir o processo de apodrecimento dos alimentos; • Reconhecer que o congelamento também auxilia na conservação dos alimentos; • Perceber que o aquecimento pode eliminar os microorganismos;

• Funcionamento do sistema digestório • Doenças do sistema digestório **Respiração** • Transformação e aproveitamento dos alimentos • Estrutura do sistema respiratório ✓ Órgãos que compõe • Funcionamento do sistema respiratório • Doenças do sistema respiratório **Circulação** • Meio de transporte • Estrutura do sistema circulatório ✓ Órgãos que o compõe • Funcionamento do sistema circulatório ✓ Caminho percorrido pelo sangue ✓ Importância e composição do sangue • Doenças do sistema circulatório	• Reconhecer o sal e o açúcar podem ser utilizados na conservação dos alimentos; • Reconhecer que os alimentos sofrem transformações para serem absorvidos pelo organismo; • Compreender a importância dos alimentos (nutrientes) para o organismo; • Identificar os órgãos que compõem o sistema digestório; • Compreender o que é cárie; • Contatar a importância da escovação na prevenção das cáries; • Reconhecer o caminho do alimento no organismo; • Identificar algumas doenças do sistema digestório; • Compreender o que é respirar e a importância dos alimentos nesse processo; • Identificar os órgãos que compõem o sistema respiratório; • Reconhecer o caminho do ar no organismo; • Identificar algumas doenças do sistema respiratório; • Compreender que o sistema circulatório atua como um meio de transporte no organismo; • Reconhecer os órgãos que compõem o sistema

Proteção • Imunização • Estrutura do sistema imunológico ✓ Órgãos que compõe • Funcionamento do sistema imunológico • Imunização natural ✓ Vacinas ✓ Soros ✓ Remédios **Excreção** • Eliminação de resíduos • Funções do sistema urinário • Estrutura do sistema urinário ✓ Órgãos que o compõe • Funcionamento do sistema urinário • Doenças do sistema urinário **Sustentação e locomoção** • Estrutura do sistema ósseo • Funcionamento do sistema ósseo • Doenças do sistema ósseo ✓ Postura	circulatório; • Reconhecer o caminho percorrido pelo sangue no organismo; • Identificar a função e composição do sangue; • Identificar algumas doenças do sistema circulatório. • Compreender o que é imunização; • Reconhecer os órgãos que compõem o sistema imunológico; • Conhecer como acontece o processo de imunização no organismo; • Reconhecer as diferentes formas de imunização; • Compreender o que é excreção; • Conhecer as diversas funções do sistema urinário além de produzir e eliminar urina; • Identificar os órgãos que compõem o sistema urinário; • Conhecer o processo pelo qual o sangue é filtrado e as excretas são eliminadas; • Reconhecer algumas doenças que fazem parte do sistema urinário; • Apontar as partes que compõe o sistema ósseo;

✓ Desvios da coluna vertebral, ✓ Fraturas **Coordenação** • Integração e percepção • Estrutura do sistema nervoso ✓ Órgãos que compõem • Funcionamento do sistema nervoso • Doenças do sistema nervoso • Estrutura do sistema endócrino ✓ Órgãos que compõem • Funcionamento do sistema endócrino • Doenças do sistema endócrino • Estruturas do sistema sensorial ✓ Órgãos que compõem • Funcionamento do sistema sensorial • Doenças do sistema sensorial **Reprodução**	• Identificar a função e a importância dos ossos no organismo; • Apontar algumas doenças que fazem parte do sistema ósseo; • Narrar os órgãos que compõe o sistema nervoso; • Descrever as funções que o sistema nervoso desempenha no organismo; • Identificar algumas doenças que fazem parte do sistema nervoso; • Elencar as partes do sistema endócrino; • Relatar o funcionamento do sistema endócrino e sua importância para o organismo; • Identificar algumas doenças que fazer parte do sistema endócrino; • Nomear os órgãos que compõe o sistema sensorial; • Descrever o funcionamento do sistema sensorial; • Elencar algumas doenças que fazem parte do sistema sensorial; • Relatar a importância da reprodução para manter a espécie; • Identificar os órgãos que compõem o sistema reprodutor masculino e feminino;

• Função de perpetuação da espécie • Estrutura do sistema reprodutor ✓ Órgãos que compõem • Funcionamento do sistema reprodutor • Higiene dos órgãos genitais • Doenças sexualmente transmissíveis	• Constatar como ocorre a fecundação; • Reafirmar a importância da higiene para o ser humano; • Identificar algumas doenças sexualmente transmissíveis;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, Maria Amália Pie et al. *Para compreender a ciência*: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*: contribuições a uma análise histórico-social do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. A Pedagogia Histórico-crítica e a Formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

GERALDO; Antônio Carlos Hidalgo. *Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KNELLER, George F. *A Ciência como Atividade Humana*. Tradução de Antônio José de Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo de Ciências*. São Paulo: EPU, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas 2003.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MAGALHÃES, Giselle Modé. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: **XII Jornada do HISTEDBR - X Seminário de Dezembro**, p. 1310-1324. 2014.

PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1990.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ciências**. Curitiba: Secretária de Estado da Educação, 2008.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45. set./dez. p. 422 – 590. 2010.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

EDUCAÇÃO FÍSICA



6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA

Luciano Moraes Cardoso
Consultor: Fernando Cândido Pereira

Uma série de possibilidades está dada quando se propõe uma discussão sobre currículo. Pode-se fazer a opção por construções que tratam o currículo em sua significação cultural interna e externa à escola, da construção de significados pelos sujeitos do processo educativo, em que a cultura e a linguagem são tratadas de forma subjetiva, acentuando o caráter relativista e o saber do cotidiano. Uma segunda opção, em outra direção, é um tratamento do currículo a partir da consideração sobre o complexo educativo, em que o conhecimento a ser garantido é considerado resultado da ação social dos homens no seu processo de autoconstrução histórica. O acervo cultural - científico, artístico e tecnológico - que a escola deve preservar aos alunos é entendido a partir da atividade humana, onde o conhecimento é explicado a partir da objetividade das coisas, sem a dicotomia, predominante ainda na contemporaneidade, entre sujeito e objeto.

O currículo de Educação Física do município de Cambé faz a opção pela segunda abordagem, em que indivíduo/estudante, escola, disciplina escolar e pedagogia não podem ser entendidos sem uma explicação da sociedade e do ser social.

Assim, uma matriz de referência para os conteúdos a serem ensinados e aprendidos na Educação Física escolar não faz sentido fora de uma discussão que permita ao professor refletir não apenas sobre seus procedimentos de ensino, mas sobre sua metodologia. Sabendo que não existe método sem teoria, é necessário alguns breves apontamentos sobre a teoria que orienta a construção metodológica que visa auxiliar o professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino a organizar sua prática pedagógica.

6.1 O SER SOCIAL, A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Fora da totalidade social, o homem e sua formação, incluída a Educação Física e seus conteúdos, não faz sentido. Para compreender o que é a cultura corporal, porque, como e o quê desse objeto deve ser ensinado na escola, alguns fundamentos da relação do homem com os outros homens e com a natureza devem ser considerados.

Sobre a gênese ontológica da Educação Física, Mello destaca:

> Em um primeiro momento, pode parecer estranho discutir a **origem ontológica** do ser social e da Educação Física. Contudo, compreender a natureza e a função da educação/Educação Física e a raiz das suas questões problemáticas é de suma importância buscar desvendar como se processa a construção do ser social, como se originam as categorias fundamentais e como elas se transformam (MELLO, 2014, p. 51-2, grifo nosso).

A priori, entende-se o homem, diferentemente das teorias biologizantes, como um ser que, se afastado das questões históricas, sua essência, por si só, não seria capaz de formá-lo integralmente. Assim, sua formação integral só seria possível por meio do que *foi* e *deve ser* construído cotidianamente pelos seres humanos. Portanto, faz-se necessário uma discussão acerca do ser social e uma aproximação da sua correta compreensão no sentido de desfazer as *dicotomias* existentes, e até naturalizadas, no âmbito da Educação Física por seus autores, das quais Mello (2014) destaca: corpo/mente, teoria/prática, indivíduo/sociedade.

Entretanto, o ser social não pode ser entendido a partir do imediato, mas buscando sempre a gênese da realidade e entendendo os verdadeiros fatores que trouxeram o homem a atual circunstância. O fato é que, antes de fazer história, o homem precisa estar vivo. Nesse sentido, não é possível pensar historicamente sem antes resolver questões afetas à comida, à bebida, à moradia, à vestimenta... Portanto, é necessário primeiro solucionar necessidades urgentes e salutares para estar apto à própria história.

Assim, todo ato histórico inicia-se a partir da necessidade de sobrevivência, por menos romântico que isso se apresente, não existe volição mais contundente capaz de motivar o movimento humano que o verdadeiro comprometimento de manter-se vivo. É nessa relação de exponencial satisfação de necessidades vitais que surge o trabalho como categoria fundante do ser social. Mas o que parece ter fim assim que as necessidades vitais são supridas é instantaneamente renovado por novas necessidades - como novos desejos, e estes não mais vitais se vistos sob um

prisma radical de sobrevivência, contudo de grande importância nas novas relações sociais que o próprio homem estabelece quando modifica sua realidade. Isso acontece constantemente porque, de forma cíclica, o ser social modifica seus interesses e, a cada nova demanda ou novas necessidades, novos instrumentos são criados para satisfazê-las.

Há uma estreita relação entre as necessidades dos homens, tanto aquelas de caráter vital quanto aqueles desejos de caráter superior, e o **modo de produção** fundado no **trabalho**. Este, segundo Lukács (apud MELLO, 2014), juntamente com outras categorias como a linguagem, a sociabilidade e a divisão do **trabalho**, formam um complexo que é o ser social.

O estudo do homem como um ser social constitui-se em uma tentativa para romper com as concepções a-históricas e naturalizadas do homem e da sociedade que orientam nossas concepções e práticas pedagógicas. Um exemplo dessa concepção liberal e naturalizada do homem é o teórico da Revolução Gloriosa inglesa, John Locke (1632-1704). Segundo ele, no estado de natureza o homem "tem uma lei de natureza a governá-lo e que a todos submete; e a razão", uma lei que "ensina a todos que apenas a consultam que, sendo todos iguais e independentes, nenhum deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses" (LOCKE, 1966 apud WEFFORT, 1995, p. 91).

Nesse estado, todos os homens têm o direito de castigar os transgressores da lei de natureza, pois todas as leis são inúteis sem aqueles que possam executá-las. "Concedo de bom grado que o governo civil é o remédio acertado para os inconvenientes do estado de natureza" (LOCKE, 1966 apud WEFFORT, 1995, p. 91), que dizem respeito a todo homem poder ser juiz em causa própria, não se podendo esperar que aqueles que cometeram injustiças contra os outros sejam justos para julgar a si próprios.

Há nesse pensador, que ilustra em termos gerais as concepções dominantes, com diferentes complementos, o homem de essência imutável, naturalizada e que deve ser contida pelo Estado para não dissolver o tecido social. Para superar essa concepção presente nas teorias e práticas positivistas ou pós-modernistas de educação e Educação Física, que tem um caráter político eminentemente conservador, é que o estudo do ser social deve ser buscado pelos professores dessa área.

6.2 A EDUCAÇÃO

A história da Educação Física moderna, para ser entendida, necessita explicitar como a educação tornou-se institucionalizada e focalizar a organização dos Sistemas Nacionais de Ensino em meados do século XVIII. Em países como França, Bélgica, Alemanha, Inglaterra, Japão, Estados Unidos, foi constatada a necessidade de se criar uma instituição pública e laica que possibilitasse o atendimento às novas emergências do momento histórico, isto é, a troca da ordem social feudal pela lógica concreta do capital mercantil (MELLO, 2014).

Mas retornemos dois séculos antes para entendermos primeiro o renascimento da Educação Física, que após o período de sua negação e decadência durante a Idade Média, é identificado por Marinho (s/d) com seu início no século XVI a partir de obras como aquelas de François Rabelais (1494-1553), que mostra o modo de vida de Gargântua[12]. O personagem desse livro pratica uma intensa rotina de trabalhos físicos, em oposição ao "desprezo pelas coisas do corpo" (MARINHO, 2005, p. 39), dominante até então.

A partir do século XIV, iniciam-se grandes transformações no mundo medieval que levariam à sua dissolução. O desenvolvimento da burguesia comercial, a crescente importância do uso do dinheiro com o consequente enfraquecimento das relações de servidão, o desenvolvimento da indústria manufatureira e das suas relações sociais correspondentes determinam a criação de novas ideias sobre o homem, o Estado e a educação.

Nas discussões relacionadas à educação, encontra-se a *Didática Magna*, em 1649, de Comenius (considerado o pai da didática), que afirma:

> Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que ergamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudos se se trata de um conhecimento reto e profundo). Com efeito, isso nem de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade de nossa vida, é possível a qualquer dos homens. [...] pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais (COMENIUS apud MELLO, 2014, p. 145-146).

Nesse sentido, Mello afirma:

[12] *Gargântua La vie trés horrifique du grand Gargantua, père de Pantagruel* - ***A vida mui horrífica do grande Gargântua, pai de Pantagruel*** (1534).

> Em síntese, é necessário pontuar que: a) a preocupação em preparar 'o homem' para a nascente sociedade capitalista a acompanha desde seu início; b) os primeiro sinais de uma escola de massas, ou seja, a ampliação obrigatória para todos, se deram no sentido de respaldar as novas formas de trabalho desenvolvidas no modo de produção capitalista no século XVIII (MELLO, 2014, p. 117).

O alicerce dessa sociedade e, consequentemente da escola, está fundado na organização social do trabalho e seus desdobramentos.

A partir do século XIX, na busca incessante por aumentar a produtividade, surgem as grandes indústrias com suas novas máquinas e, portanto, novas demandas. Para extrair uma quantidade maior de mais-valia, as questões referentes à educação tornam-se mais complexas, na mesma proporção em que se exige maior qualificação para operar essa nova máquina. Nesse processo, substitui-se uma grande massa de trabalhadores. Portanto, para se manter a ordem no espaço fabril, o capitalismo precisa inculcar a ordem e a disciplina nos trabalhadores de modo a atender essa nova organização social. Diante dessa nova necessidade burguesa surge a Escola, com o intuito de incutir no trabalhador a lógica necessária ao trabalho capitalista.

Logo, tornou-se imprescindível organizar um espaço que pudesse preparar a força de trabalho e ao mesmo tempo dissipar formas de resistência que viessem a surgir por parte dos proletários. Assim, as preocupações primárias de educação popular fez surgir escolas precárias que, segundo Mello, não passam de "cubículos onde são 'depositadas' crianças de todas as idades, por um período irrisório e onde são encontrados professores analfabetos" (2014, p. 126) e que serão a base para a organização dos Sistemas Nacionais de Ensino.

Não se trata somente ou principalmente de preparar a mão de obra para as funções laborais, mas de combater os efeitos nefastos da fábrica sobre a formação e desenvolvimento dos operários em geral. E, os discursos apresentando e defendendo a função e importância do "corpo" e dos exercícios físicos não possuem em sua essência grandes diferenças do exposto até então para a educação.

6.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NO SÉCULO XIX

Na busca por entender melhor a história da Educação Física, deve-se notar que tudo começou quando o homem primitivo sentiu a necessidade de lutar, fugir ou caçar para sobreviver. Portanto, o homem passou a andar, correr, saltar, puxar, empurrar, trepar e arremessar motivado pela satisfação das suas necessidades. Essas necessidades foram se renovando ao longo do tempo, mas nunca deixaram de permear a vida humana, ora atendendo as necessidades vitais, ora as demandas capitalistas. O fato é que a história da Educação Física percorreu um longo caminho até que chegasse ao ponto tal como a conhecemos - institucionalizada e obrigatória.

Azevedo (1960) entende que entre os séculos XVI e XVII a Educação Física ainda estava abandonada ao desprezo, sendo no século XVIII que sua reorganização acontece, via métodos ginásticos na Alemanha, Suécia e França, estando sua aceitação e aplicação escolar completada no século XIX.

A inclusão da Educação Física como uma disciplina escolar data do século XIX, quando em diferentes países houve uma tentativa de se organizar os Sistemas Nacionais de Ensino. Assim, a Educação Física Escolar nasce, cresce e se desenvolve acompanhada pelas mudanças e transformações capitalistas. O objetivo era mudar hábitos e valores para possibilitar a criação de um novo homem que respondesse à nova forma de produção estabelecida pela burguesia, na qual cada indivíduo tem sua sobrevivência garantida. A centralidade da posse da terra, característica do feudalismo, é superada e o antigo camponês, o novo trabalhador, não dispõe mais dos instrumentos que utilizava para produzir a própria vida e de sua família. A única propriedade que esse tipo de trabalhador terá será o seu próprio **corpo** (MELLO, 2014)**.**

Assim, para a venda da sua força de trabalho, é necessário ter um corpo forte, saudável e disciplinado, capaz de suportar as agruras do trabalho fabril, o que faz ser atribuída à educação, principalmente pela classe médica, elementos de cunho higienistas. De acordo com Soares:

> O discurso higienista na Europa do século XIX veiculava a ideia de que as classes populares viviam mal por possuírem um espírito vicioso, uma vida imoral, liberada de regras e que, portanto, era premente a necessidade de garantir-lhes não somente a saúde, mas fundamentalmente a educação higienista e os bons hábitos morais (SOARES, 2001. p. 25).

A partir daí, a educação do físico, embasada no conhecimento biológico, passa a contar com o respaldo científico da categoria médica que afirmava a possibilidade de, por meio dos exercícios físicos, garantir uma assepsia social. Para Mello:

> A educação do físico ajudava no combate às doenças e agia como disciplinadora da vontade. Os métodos de ginástica, embora tivessem em cada país características específicas, de uma forma geral não estavam direcionados somente à saúde física. Esses educariam moralmente os homens para lhes dar um forte sentido patriótico, da mesma forma que a escola (MELLO, 2014, p. 129).

Somada às justificativas médicas, a Educação Física ganha força também com questões relacionadas ao nacionalismo e em alguns países europeus, principalmente Alemanha, França e Suécia, os exercícios físicos (na época, ginásticos) passam a ser desenvolvidos por militares, mas sem se distanciar do espaço escolar. Acerca disso, Leonel, citada por Mello, afirma:

> Em 1882, é votada uma Lei introduzindo o ensino Militar na escola. A unidade desse ensino moral, cívico e militar deverá desenvolver na criança o dever e honra de amor à Pátria, e o verdadeiro patriota é aquele que trás no seu coração o culto da Pátria; que está decidido a sacrificar tudo por ela, mesmo sua vida. **A formação desse cidadão é a finalidade última da escola, e todas as disciplinas deverão concorrer para esta educação** (LEONEL apud MELLO, 2014, p.130, grifo nosso).

Em suma, o que se pode observar é que a Educação Física permeia o ambiente escolar desde a consolidação da sociedade capitalista, visto que por meio dela seria possível a construção de um homem com valores e hábitos saudáveis e patrióticos em detrimento de um homem indisciplinado e que pudesse se rebelar contra a manutenção da ordem social posta.

Por meio da educação corporal, a nova sociedade capitalista poderia livrar-se de muitos de seus males e ainda imputar aos trabalhadores que não se propusessem à sua prática a culpabilidade de toda a degradação física e moral constantemente provocada pelos processos de trabalhos aos quais eram submetidos. Nesse sentido, caberia à Educação Física escolar formar o caráter do trabalhador, apaziguar os ânimos e responsabilizá-lo pela manutenção da ordem social e conservação da sua própria saúde.

6.4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO SÉCULO XIX NO BRASIL

No século XIX, mesmo o Brasil não podendo ser considerado um país industrializado, ocorreram mudanças sociais significativas que garantiram à educação variações que necessariamente apontam para algumas transformações escolares já vivenciadas nos países industrializados. Dentre essas mudanças está a passagem do trabalho escravo para o assalariado. A esse respeito, Schelbauer afirma:

> A preocupação com a criação de escolas para o treinamento de mão de obra surge vinculada aos debates sobre a transição para o trabalho livre, uma vez que ao se libertar o escravo, seu encaminhamento ao trabalho não mais poderia ser feito pelo chicote, mas agora, pela persuasão. Logo, a disciplina e o amor ao trabalho passam a embasar os discursos que, na época, se ocupavam da questão da transição e, consequentemente, da educação (SCHELBAUER, 1997, p. 44, apud MELLO, 2014, p.132).

Com a grande quantidade de imigrantes europeus e orientais entrando no país para substituir a mão de obra escrava, é dada a necessidade de, no ambiente escolar, garantir-se a formação do ideário do povo brasileiro, do amor à Pátria e principalmente do amor ao trabalho, respeitando as hierarquias. Atendendo a esses interesses é que as orientações militares de ginástica passaram a integrar a organização educacional. Do mesmo modo que em outros países industrializados, a Educação Física no Brasil surge como solução às questões ufanistas, bem como saída emergencial aos problemas de higiene decorrentes dos péssimos hábitos das populações rurais, que gradativamente se transferiam para as crescentes cidades brasileiras no limiar da industrialização do país (SOARES, 2001).

Em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (primeiro conjunto de ideias organizadas acerca da educação) entendia a educação como instrumento fundamental para o desenvolvimento da sociedade urbana e industrial e em 1937, com a promulgação da Constituição Brasileira, a Educação Física torna-se obrigatória no Ensino Primário e Secundário. Nesse período, essa disciplina juntamente com a disciplina de Moral e Cívica, estava atrelada ao Ministério da Guerra e mantinha seus conteúdos relacionados ao aprimoramento eugênico e ao preparo do físico para a guerra e para o trabalho. Durante essa época, a Educação Física seguia os moldes do método de ginástica francês, cuja metodologia também

havia sido adotada pelos militares brasileiros (SOARES, 2001; CASTELLANI FILHO, 2007).

A partir do final do século XIX até a metade do século XX, as orientações que norteiam os trabalhos desenvolvidos na Educação Física se voltam para questões afetas ao controle do trabalhador no seu tempo livre, aumentando a produção e amenizando as possibilidades de conflitos nessa classe. Todavia, o que se percebe na Educação Física é a manutenção das questões ligadas à higiene, à saúde e à formação de um homem trabalhador e sempre pronto a defender e servir a Pátria, o que garante à disciplina a sustentação de sua base biológica.

Na década de 70 do século passado, constata-se a manutenção da aptidão física como eixo norteador das atividades desenvolvidas na escola; suas ações se dirigem ao esporte e se institui no ambiente escolar um ensino de Educação Física orientado pela pedagogia tecnicista.

> Neste período de forte influência tecnicista, o sistema educacional incorporou os mesmos princípios da empresa taylorista-fordista, a saber, rendimento, produtividade, eficiência, eficácia. É o período de predomínio dos objetivos operacionais, da fragmentação dos conteúdos, da ênfase na organização do processo educacional, nos métodos e nas técnicas de ensino (MELLO, 2014, p. 38).

Nesse período, por meio do Decreto 69.450/71, é que a Educação Física torna-se obrigatória em todos os níveis de ensino inclusive no Ensino Superior, tendo, junto com outras disciplinas, a finalidade primeira, de **ajustamento social do individuo ao meio em que vive.** Contudo, a obrigatoriedade legal não garante a legitimidade e o que se percebe é a continuidade da busca de apresentar qual a real finalidade da Educação Física no ambiente escolar. “Obrigatoriedade não garante a legitimidade tão pretendida e esta continua a ser a grande busca dos teóricos e professores atuantes nas escolas, mesmo que isso nem sempre apareça explicitamente” (MELLO, 2014, p. 172).

6.5 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM CAMBÉ

As declarações abaixo, ainda que insuficientes para dar conta da totalidade histórica da Educação Física no Município de Cambé, serão úteis para entender

melhor o momento atual e, principalmente, justificar a proposta curricular dessa disciplina, objetivo primeiro deste documento.

É oportuno mencionar, inicialmente, o caminho percorrido por essa área de conhecimento dentro do espaço escolar nas unidades de ensino desse município. Os obstáculos, em muitos casos, em nada diferem daqueles já enfrentados pela área a partir, principalmente, da década de 1970. No entanto, ressalta-se que as contribuições e realizações das gestões anteriores, bem como dos profissionais da Educação Física que transpuseram inúmeros desafios, sem dúvida tornaram possível estabelecer as bases e avançar em direção à Educação Física que aqui é projetada. Nessa assertiva, fica registrado o reconhecimento aos precursores do trabalho hoje em curso, pois os aspectos históricos e culturais são fundamentais para se consolidar a almejada educação de excelência.

Os fatos aqui revelados acerca da história da Educação Física escolar de Cambé foram, em sua maioria, coletados por meio de entrevistas com profissionais que participaram direta ou indiretamente da implantação da Educação Física nas Escolas de Ensino Fundamental (Fase I) desse município, entre eles, destacam-se as professoras Ana Lúcia Zatorelli Zamberlam, Simone Maria Lima Vital, Soraya Novaes Parreira e o professor Claudiney Gloor.

Em 1984, o município de Cambé, por meio de seu Secretário de Esportes, José dos Santos Filho, o “Baianinho”, juntamente com o diretor dessa mesma Secretaria, Elói Zamberlan, na gestão do Prefeito Luiz Carlos Hauly, idealizou a introdução da disciplina de Educação Física no Ensino de 1ª a 4ª série (nomenclatura da época) nas escolas municipais de Cambé. Para tal, o secretário fez um convite a todos os servidores públicos do município que possuíssem o curso de Licenciatura em Educação Física para participarem desse projeto. Assim, o quadro inicial de professores de Educação Física da rede foi formado por profissionais oriundos de diversos setores da Prefeitura (administração, saúde, esporte, educação...), mas que tinham em sua formação inicial o curso de Licenciatura em Educação Física.

Foram também convidadas a fazer parte desse projeto de implantação atletas da equipe de Handebol da cidade. Desse segundo grupo, havia algumas jogadoras que possuíam graduação em Educação Física, outras eram acadêmicas do mesmo curso e existiam ainda, formando esse quadro inicial de docentes,

algumas professoras-atletas, cuja experiência com a área tinha sido exclusivamente o convívio com o desporto, nesse caso o Handebol.

No entanto, mesmo não sendo tão rigoroso com a formação inicial, o grupo de professores foi insuficiente para que a implantação da Educação Física atingisse todas as escolas da rede. De acordo com os relatos, o critério para a escolha da escola que seria contemplada com essa disciplina foi baseado no número de alunos de cada Unidade de Ensino.

No começo do desenvolvimento dos trabalhos, o grupo de professores se reunia todas as sextas-feiras[13], com objetivo inicial, segundo Ana Lúcia Zatorelli Zamberlam - 1ª Coordenadora de Educação Física Escolar de Cambé - de acompanhar de perto o trabalho realizado nas escolas. Porém rapidamente percebeu-se a necessidade de instruir melhor algumas professoras que apresentavam certas dificuldades no trabalho docente, ora pela falta de experiência, ora pela insegurança de ainda não ter uma formação inicial consolidada. O fato é que esses encontros semanais logo passaram a ser períodos de formação em que os professores com mais "bagagem" compartilhavam suas experiências bem sucedidas com os demais. O que era para ser um encontro de apresentação de resultados alcançados, logo se tornou um momento de exposição de possibilidades docentes e compartilhamento de ações pedagógicas, chegando ao ponto de, em determinados encontros, os professores envolvidos no projeto realizarem, na prática, aquilo que seria apresentado aos alunos nas próximas semanas. Assim, essas reuniões tornaram-se importantes momentos de formação.

Nessas condições, o primeiro grupo de professores de Educação Física do município de Cambé tornou-se bastante unido, superando as dificuldades e apresentando resultados e conquistas que logo foram reconhecidas pela comunidade escolar. Prova disso, era o envolvimento da escola com os eventos propostos pela Educação Física durante o ano letivo. É importante mencionar as grandes gincanas que ocorriam no fechamento de cada bimestre, envolvendo todas as séries da escola, cuja participação era maciça de todos os professores,

[13] A escolha da sexta-feira se deu porque os profissionais que iriam iniciar os trabalhos de docente em Educação Física passariam a ter sua lotação na Secretária Municipal de Esportes e, devido à demanda de trabalho dessa secretaria em eventos aos finais de semana, os professores "não trabalhariam" nas sextas-feiras, ficando à disposição para esses eventos. Esse motivo pode explicar o fato de, até hoje, a hora-atividade dos professores de Educação Física estar concentrada nas sextas-feiras.

coordenadores e diretores no auxilio ao professor de Educação Física que estava à frente dessa atividade[14].

Portanto, mesmo diante de muitas dificuldades, graças ao empenho e dedicação de um grupo de profissionais, o que era um projeto e tinha conseguido atingir apenas algumas unidades escolares, passou rapidamente a atender todas as escolas e legitimou o ensino da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Cambé - o que fez com que a disciplina de Educação Física na rede de Ensino ultrapassasse o patamar de plano de governo e se tornasse uma política pública de ensino antes mesmo de sua obrigatoriedade legal.

Portanto, no início da década de 1990, a presença da Educação Física nas escolas cambeenses já estava substancialmente garantida e as discussões não giravam mais em torno da presença dessa área no âmbito educacional, e sim sobre o que ela deve ensinar. Nesse momento, assume a Coordenação da Educação Física Escolar de Cambé a professora Vanda Cristina Sanches, que reorganiza a Matriz Curricular da disciplina.

Contudo, o município de Cambé, como todos os demais municípios do país, estava submetido aos interesses educacionais da nação em formar um homem mais forte, mais resistente, mais ágil, que pudesse suportar a dor e, sobretudo, que respeitasse as ordens e a hierarquia. A ideia era preparar o indivíduo para as exigências do trabalho, perpetuando as dominantes ações do sistema capitalista.

Essa doutrinação chegava ao município graças à formação acadêmica tecnicista, defendida nos Estados Unidos, em 1950, e que agora tem presença obrigatória em todas as aulas de Educação Física do país. Como afirma Mello,

> essa formação desportiva funcionava como **selecionadora de talentos** para 'fortalecer o esporte nacional', na tentativa de formar a imagem do Brasil como um país em pleno desenvolvimento, agindo também como força discriminatória em relação aos alunos menos habilidosos (MELLO, 2014, p. 139, grifo nosso).

A seleção de meninos ou meninas que pudessem representar a nação tornou-se o objetivo primeiro dos responsáveis em lecionar a disciplina de Educação Física. A responsabilidade maior do professor não repousava sobre a transmissão do conhecimento científico pertinente à área e da apresentação prática de seus

[14] Talvez tenham sido esses eventos que deram origem aos Festivais, que serão apresentados ainda neste capítulo mais a frente.

conteúdos, e sim sobre a identificação de possíveis talentos esportivos com uma preocupação exacerbada da técnica.

A grande justificativa para que o trabalho fosse desenvolvido dessa maneira era legal. De acordo com a Lei nº 5.692/71, a Educação Física era reconhecida como atividade relativa às práticas que priorizavam o aperfeiçoamento de movimentos padronizados e à aquisição de habilidades técnicas desportivas, assim, a tendência era trabalhar de acordo com os interesses nacionais, promovendo a aptidão física dos estudantes.

De acordo com os pressupostos tecnicistas, o professor tinha a incumbência de "lapidar" os talentos que chegavam até ele por meio das escolas e desenvolver aquilo que era inato na criança. Assim, o trabalho do professor de Educação Física passou a ser o de alargar as aptidões dos alunos de dentro para fora, considerando que a genética, se não o único, era o fator primeiro na possibilidade de sucesso dessa disciplina.

De acordo com as orientações acadêmicas e a legislação vigente na época, as atividades realizadas durante as aulas tornaram-se marcadas por ações e movimentos repetitivos, limitados a exercícios físicos caracterizados por uma disciplina com vistas às práticas classificatórias, seleção dos "melhores", relegando aos "mais fracos" a reafirmação de sua incapacidade ou incompetência, permitindo apenas aos mais habilidosos a oportunidade da experimentação, vivência e aquisição de hábitos saudáveis de vida e os conteúdos da Educação Física.

O trabalho desenvolvido pelos professores durante esse período passou a basear-se em ações que primavam pela melhor execução técnica dos movimentos ginásticos ou esportivos a fim de atingir o melhor resultado em competições. A precisão no movimento era a régua utilizada pelo professor para a emissão de notas ou pareceres acerca dos conhecimentos adquiridos na disciplina – portanto, os alunos deveriam se comportar como se estivessem em uma competição ou prestes a participar de um evento esportivo.

Seguindo as determinações da época para a disciplina, a ênfase quase que exclusiva nos resultados tornou as aulas de Educação Física bastante excludentes, visto que apenas os mais fortes, os mais rápidos, os mais resistentes e os mais ágeis eram alvos da atenção do professor "técnico". O professor deveria investir todos os seus esforços em busca do melhor posicionamento dos braços, a altura correta dos ombros, o ângulo exato dos joelhos, a posição correta do quadril.

Enquanto isso, àqueles que não se enquadravam nos modelos previamente estabelecidos para esta ou aquela modalidade, relegava-se a função de não atrapalhar a equipe principal, buscando, por meio de seus esforços, superar suas dificuldades físicas e garantir um lugar na "seleção" que o professor fizera.

Para fortalecer o trabalho desenvolvido pelo professor nas escolas, dentro dessa perspectiva tecnicista, o município propiciava eventos esportivos, chamados de "Festivais" (mas que ao contrário do que o nome sugere, eram competições acirradas promovidas e incentivadas pelos docentes da área) que serviam de "vitrines" ou, mesmo, de "laboratório" para apresentação dos resultados alcançados pelo professor. Tais eventos também norteavam o trabalho a ser desenvolvido naquele bimestre.

Refletindo acerca da lógica que presidia este tipo de evento, é conveniente lembrar Mello quando ele afirma:

> Ressalto que essa força era duplamente discriminatória, pois além de separar fortes e fracos, preocupava-se apenas com a formação esportiva e negligenciava outras possibilidades de conteúdo dessa disciplina. O movimento humano reduziu-se a apenas um gesto motor e técnico, reforçando a dicotomia entre corpo e mente (MELLO, 2014, p. 139-140).

Uma vez decidido o calendário esportivo escolar do ano todo, cujos eventos principais estavam sempre concentrados nos fechamentos dos bimestres, os professores de Educação Física planejavam suas atividades de acordo com tal - fato que restringia significativamente o que era ensinado nessa disciplina. Outro ponto importante, que infelizmente acontece até os dias de hoje, é o fato de que cada professor seleciona suas atividades de acordo com esta ou aquela modalidade esportiva, na qual teve certa experiência em momentos anteriores, quer seja como atleta ou não, e sua afinidade com determinada modalidade esportiva tem uma exacerbada influência na seleção dos conteúdos.

Todavia, apesar de todo esforço dispensado, essa busca incessante de garimpar novos talentos não fez do Brasil uma *potência* Olímpica, como era a perspectiva de muitos, tampouco conseguimos formar uma nação com níveis de saúde ou resistência esperada para esse modelo de educação do físico.

Acerca desse período da Educação Física no Município de Cambé, é oportuno mencionar o fato de que os professores eram bastante coerentes em suas práticas com aquilo que acreditavam e defendiam.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394 de 1996, a Educação Física apresentou-se como componente curricular. Essa determinação legal possibilitou que a Educação Física fosse considerada para além do rendimento físico.

A partir do ano 2000, essa dinâmica de trabalho começou a se modificar, impulsionada, principalmente, por duas questões. Primeiro, o quadro dos professores, antes formado por alguns atletas e ex-atletas, passa a ser composto, também, por professores que possuíam vínculo mais acentuado com a área educacional e menos com a área esportiva. Segundo, a condição excludente que ocorria nas aulas da disciplina passa a ficar cada vez mais evidente, incomodando a comunidade escolar em geral. Nesse período, a Educação Física Municipal estava sob a coordenação do professor Claudiney Gloor, que acompanhou as novas tendências para a área e encaminhou o início de algumas mudanças teórico-práticas da disciplina.

Assim, o trabalho docente do professor de Educação Física passou, gradativamente, a percorrer novos caminhos, retornando aos primórdios de sua implantação no município de Cambé, nos quais se extrapolavam os limites e exigências dos eventos esportivos e buscava-se a participação integral de todos os alunos.

Tais transformações conduziram para a mudança da lotação da Coordenação de Educação Física da Secretaria Municipal de Esportes para a Secretaria Municipal de Educação, fato ocorrido em 2009, quando assume essa função o professor Luciano Moraes Cardoso.

Parece evidente que não é a promulgação de uma nova Lei ou a mudança do local da coordenação que garante a ruptura de uma concepção de Educação Física “elitista” para uma disciplina que assegure a transmissão de conhecimentos culturalmente construídos. Temos ainda uma longa jornada para alcançar uma disciplina que permita ao aluno seu desenvolvimento integral por meio de atividades completas, e não somente práticas esportivas planejadas para atender os considerados “mais aptos” física e intelectualmente.

A ideia nessa nova concepção é educar um sujeito com pleno conhecimento da sua condição física, respeitando seus limites e valorizando suas possibilidades a partir de hábitos saudáveis. Compreende-se que a Educação Física Escolar pode possibilitar ao educando condição e liberdade de fazer as suas escolhas baseadas em seus conhecimentos, suas vivências e seus valores.

As ações voltaram a ser focadas no sentido de proporcionar aos alunos o acesso aos conteúdos que dizem respeito à sua saúde, ao seu corpo e à sua motricidade, respeitando sua maturação sem negar-lhes o acesso ao que é cultural e clássico.

Considerando que para a formação plena do individuo não se pode estabelecer uma hierarquização dos conteúdos, a Educação Física Escolar não deve limitar-se a trabalhos secundários, mas ser reconhecida enquanto área científica que trata da cultura corporal. O grande desafio é fazer da Educação Física um componente curricular que possa ser reconhecido com a mesma importância das demais disciplinas.

A partir daí, algumas questões sobre a Educação Física precisavam ser revistas e, acerca desse período, Mello afirma:

> Tornou-se imprescindível seu 'suporte teórico', até então dominado pelas ciências biológicas na perspectiva da aptidão física, questionar seus papéis historicamente determinados e sua função socialmente estabelecida, que colocava o esporte como o **único conteúdo**. Esses questionamentos geraram uma crise de identidade, levando os profissionais da área a indagar o que é Educação Física e qual sua legitimidade como disciplina escolar (MELLO, 2014, p. 155, grifo nosso).

As perspectivas defendidas pela área eram legítimas, mas talvez o espaço escolar não fosse o local ideal para fazer do professor de Educação Física um treinador, nem ter a expectativa de que o aluno virasse um atleta. Isso se justificaria se ocorresse em praças esportivas, clubes, academias ou agremiações, no entanto eleger a escola como espaço de concorrência e seleção vem descaracterizar seu contexto educativo.

Não se trata de negar o esporte na escola, mas ele deve constituir-se por meio de práticas condizentes com os valores educativos integrados ao Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino. Assim, o esporte deve ser ensinado, sim, como um dos conteúdos da Educação Física, que utilizará a estratégia didático-

pedagógica adequada à realidade escolar, podendo influenciar positivamente na formação integral dos educandos.

Portanto, foi visto até aqui a caminhada de uma disciplina que nunca deixou de permear o universo educacional, ora por perspectivas de cunho biológico, ora pela esperança de fazer do país uma pujança esportiva. O fato é que desde os primórdios havia uma preocupação por parte dos teóricos da educação para garantir a presença da Educação Física nos currículos escolares. Contudo, apesar das oscilações nas justificativas que garantiam a disciplina na escola, o entendimento sempre partiu de uma referência de ser humano que deveria ser biologicamente resguardado e moralmente servir aos interesses capitalistas.

Não há dúvidas de que esse relato sobre a História da Educação Física em Cambé excluiu fatos importantes e nomes essenciais desse percurso, no entanto não era a intenção adentrar em maiores detalhes ou ter grande exatidão acerca dos fatos destacados. O objetivo era apresentar, ainda que de forma breve e superficial, a importância do grupo aguerrido de professores que permitiu a implantação da Educação Física no Ensino de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Cambé muito antes de sua obrigatoriedade legal - o que coloca o município de Cambé na vanguarda quando o assunto é Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental e desperta todo o respeito e admiração, pois, de acordo com os relatos, o município de Cambé foi o primeiro município do país a garantir a presença da Educação Física nas séries iniciais do ensino Fundamental com um professor específico para esse fim.

6.6 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM CAMBÉ NA ATUALIDADE

A superação desses momentos anteriormente descritos se deu a partir de reflexões pautadas principalmente sobre autores que buscavam suporte na fenomenologia, no materialismo histórico e na psicologia humanista. A partir da década de 1980, esses autores passaram a produzir com grande ênfase e influenciaram um grupo de professores cambeenses, que passam a entender a Educação Física não mais como mera atividade física, mas como uma disciplina pedagógica pertencente à escola, que tem como objeto principal de estudo os jogos,

o esporte, as lutas, a dança e a ginástica. Nessa nova perspectiva, entende-se que a Educação Física é:

> Uma prática pedagógica escolar, tematizada formas de atividades expressivas corporais, a exemplo do jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992. p. 50).

O município de Cambé passa a entender a Educação Física Escolar como disciplina responsável por conhecer e transmitir os elementos que compõem a cultura corporal e que historicamente aparecem nas relações sociais. O objetivo dos professores passa a ser: a) a análise crítica por parte dos alunos desses novos elementos; b) a transposição desse novo entendimento da Educação Física para o Projeto Politico Pedagógico da escola, sem prejuízos em relação às outras áreas de conhecimento, evitando ao máximo que haja uma hierarquização das disciplinas e muito menos a exclusão da disciplina na grade curricular escolar. Sobre essa afirmação, Mello expõe:

> A exclusão da Educação Física não acontece de forma aleatória. Alguns denunciam que esse processo pode estar ligado à necessidade de 'deixar espaço' na grade curricular para outras disciplinas que contribuam para a formação de força de trabalho qualificada ou semiqualificada (MELLO, 2014, p. 169).

Essa ruptura, tanto no campo de suas proposições teóricas como no campo metodológico, não se deu de forma unânime. Contudo, toda discussão, todo enfrentamento e toda crítica impeliram o grupo de professores a estudos, reflexões e cogitações que permitiram avanços e uma notável negação da inércia intelectual. Para aqueles que explicitamente buscavam mudanças, foi a oportunidade de se posicionarem; para os professores que defendiam a manutenção da organização e dos pressupostos anteriores para a Educação Física, foram constrangidos a se embasar melhor para defender a manutenção de seus posicionamentos. Em ambos os casos, mesmo que impulsionados por motivos diferentes, o grupo cresceu em conhecimento e a disciplina de Educação Física avançou.

6.7 ASPECTOS LEGAIS

É importante para um documento como este se desenvolver em acordo com os instrumentos legais, que mencione as normas, códigos e leis que o orienta, justifica e avaliza. As concepções e procedimentos por ele defendidos, dentro do espaço e objetivo disponível, serão confrontados às resoluções, leis e planos que orientam o Ensino Fundamental e a Educação Física no Brasil. Seria arbitrário ou até irresponsável apresentar um documento sem uma cuidadosa consulta sobre a legislação que regulamenta os processos educativos nas esferas federal, estadual e municipal de nosso país.

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**

No artigo 1º, § 2º, a lei determina que "A Educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, 1996). Como será feita está vinculação, se de forma supostamente *neutra* e sem considerar a luta de classes, ou considerando esta como ponto de partida para a reflexão curricular, indica o projeto educacional adotado pelos educadores. Defendendo a emancipação humana como horizonte, o conhecimento, a crítica e a busca da superação do *trabalho abstrato*, deve orientar a reflexão pedagógica para ao currículo.

Quanto aos seus princípios, a Lei 9.394/96 dá os parâmetros às demais diretrizes e instrumentos que regem a educação nacional. É o artigo 3º que determina que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios" (BRASIL, 1996):

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

> XI -vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

No seu artigo 11, inciso I, a lei determina que os municípios devem manter órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino integrados às políticas e planos educacionais mais amplos. Essa proposta elaborada para a Educação Física do município de Cambé auxilia as escolas e professores, também considerando o artigo 12 da LDB, nos incisos I e IV, que tratam da elaboração da proposta pedagógica da escola e cumprimento do plano de trabalho dos docentes, bem como o artigo 13, incisos I e II, que indicam a participação do professor na elaboração do PPP da escola e do seu próprio plano de trabalho, em acordo com a proposta do estabelecimento onde atua. Esses artigos são complementados pelo artigo 14, que assegura aos professores a participação da construção do PPP da escola na perspectiva da gestão democrática, conforme estabelecido na própria lei, além da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, inciso VI - "gestão democrática do ensino público, na forma da lei".

No capítulo II, "Da Educação Básica", seção primeira, com as disposições gerais, encontra-se o **artigo 26 da LDB,** que **dispõe sobre os currículos do Ensino Fundamental** e Médio, sua *base nacional comum* e sua *parte diversificada*, e considera as "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (BRASIL 1996). Clarificando essa organização, é determinado:

> § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.
> § 2º O ensino da arte, especialmente suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
> § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
> I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
> II - maior de trinta anos de idade;
> III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

> IV - amparado pelo Decreto-Lei n.º 1.044 de 21 de outubro de 1969[15];
> V - Vetado;
> VI - Que tenha prole (BRASIL, 1996).

No artigo 27, afirma-se que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem, entre outros princípios, orientar para o trabalho (inciso III), promover o desporto educacional e apoiar às práticas esportivas não formais (inciso IV). Identifica-se aqui, portanto, um comprometimento de todo o currículo escolar com o esporte em suas expressões que não se restringem ao alto rendimento[16]. Além disso, no artigo anterior, demonstrou-se **o reconhecimento legal da Educação Física no mesmo patamar das demais áreas do conhecimento** que constituem o currículo das instituições de educação formal, ao determiná-la enquanto "componente curricular obrigatório da educação básica".

Na sua seção III, a LDB normatiza o Ensino Fundamental de nove anos[17], com início aos 6 anos de idade, reafirmando a premissa mais geral de "formação básica para a cidadania", mediante o desenvolvimento de capacidades como ler, escrever e calcular; conhecer o mundo social, político, tecnológico, artístico; vínculos de família, laços de solidariedade humana e tolerância recíproca. Da jornada atual de quatro horas é prevista a ampliação progressiva para o ensino integral.

Sobre o Ensino Médio, destaca-se o inciso II do artigo 35, que traz a finalidade de "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores".

Finalmente, para o Ensino Superior, a LDB estabelece, entre outras finalidades, o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico; a formação de diplomados em diferentes áreas do conhecimento; incentivo à pesquisa para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e cultura, permitindo ao

[15]"Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Art. 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes" (BRASIL, 1969).

[16] Essa afirmação considera o dever ser, sem ignorar que o esporte de alto rendimento e a instituição esportiva guiada por essa lógica são aqueles que maior influência exercem na escola e nas aulas de Educação Física Escolar.

[17] Acréscimo de um ano à organização anterior, feita em oito anos, em acordo com a Lei n.º 11.274 de 7 de fevereiro de 2006.

homem entender o meio em que vive; preservar e divulgar os conhecimentos que são patrimônio da humanidade; conhecer os problemas do mundo presente de forma a "prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade" (BRASIL 1996); difundir os resultados da criação científica, cultural e tecnológica por meio da extensão.

Dessas finalidades, fica patente a necessidade do desenvolvimento satisfatório da Educação Básica como condição para que as mesmas possam ser efetivadas.

- **Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica n.º 4 de 13 de julho de 2010 e Parecer Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica 007 de 2010**[18] com assunto Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Nessas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, alguns princípios se destacam: formação do cidadão, direitos e deveres para o bem comum; pluralidade de ideias e metodologias; formação para o trabalho.

Nas suas *referências conceituais* o Parecer traz a compreensão da Educação Básica como:

> O tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstitui a sua identidade, em meio a transformações **corporais**, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2010a, p. 12).

Educar e cuidar, entendidos de forma inseparável, consideram a "**formação da pessoa em sua essência humana**" como um princípio do "direito à educação". Ainda assume, no contexto dessa discussão, a **cidadania** como participação nas decisões públicas relacionadas a obter direitos e assumir deveres. Na Resolução (BRASIL, 2010b), entre os artigos 4º e 6º, estão expressas essas compreensões. O Parecer, no entanto, vai mais longe ao afirmar que "a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora" (BRASIL, 2010a, p. 13).

[18] Aprovado em 7 de abril de 2010 e publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

Os dois documentos trazem o título *Organização curricular:* conceito, limites, possibilidades (item 2.4 do Parecer, título V da Resolução), o currículo é definido a partir de Moreira e Candau e trata a cultura como:

> Experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2006, p.22 apud BRASIL, 2010a, p.18)

O currículo é uma possibilidade de produzir, circular e consumir "significados no espaço social", importante para construir as "identidades" dos estudantes, concepção encontrada no artigo 11 da Resolução, bem como no seu artigo 13.

A Resolução (BRASIL, 2010a, p.19) defende a indissociabilidade de aprender, ensinar, pesquisar e avaliar. O parecer afirma a ideia de que "toda política curricular é uma política cultural", pois o currículo é um "campo conflituoso de produção de cultura". Apresenta, também, a consideração das Tecnologias de Informação e comunicação para atender às necessidades dos alunos. A prática social deve ser a referência para os conhecimentos escolares.

Esse parecer trata da necessidade da busca da educação de tempo integral, com o mínimo de 7 horas de permanência na escola. Pode-se entender que este é o requisito necessário para que seja possível "uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar desde o início da Educação Básica" (BRASIL, 2010a, p. 21). Essa proposta de escola se articula ao direito de acesso aos bens culturais, ao esporte e ao lazer, previstos na CF de 1988 e na LDB de 1996. Do contrário, os arranjos curriculares dentro das quatro horas diárias continuarão a retirar conteúdos fundamentais, ora de uma, ora de outra disciplina. A Resolução, por outro lado, não coloca esse objetivo, opera com os conceitos de *escola de qualidade* e *padrão de qualidade* que, se relacionam - ainda que de forma mais reduzida - a essa amplitude educacional, conforme se pode verificar no artigo 9º, inciso IX.

O ponto 2.4.1 do Parecer (BRASIL, 2010a) ou o capítulo I do título V da Resolução (BRASIL, 2010b) tratam das *Formas para a organização curricular*, com a previsão dos princípios da "disciplinaridade", "pluridisciplinaridade", "transdisciplinaridade" e "interdisciplinaridade" para o alcance do conhecimento.

Essas categorias do currículo podem ser abordadas a partir de diferentes teorias, desde aquelas conservadoras, relativistas, até as teorias que contestam profundamente o capital; das idealistas às materialistas. Entende-se, nesta proposta de currículo, que o tratamento do conhecimento por meio da **totalidade** atinge as múltiplas dimensões e determinações presentes e necessárias para conhecer, explicar e transformar a realidade.

Determina-se que a matriz curricular, o lugar gerador do conhecimento curricular - diferente fundamentalmente da perspectiva burocrática de grade - deve organizar-se em "eixos temáticos". Essa é a estratégia prevista para o trabalho interdisciplinar em equipe que supere o isolamento de pessoas e de conteúdos. Conforme o parágrafo 3º do artigo 13 da Resolução:

> V - Organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2010b).

Importante notar também a defesa da transversalidade nas diferentes disciplinas. O conteúdo do capítulo V, O*rganização da Educação Básica*, tratará das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tema abordado neste currículo a partir das resoluções específicas.

- **Resolução Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica n.º 07 de dezembro de 2010** *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*.

O Artigo 5º traz:

> A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais (BRASIL, 2010).

A educação no Ensino Fundamental é orientada pela qualidade social e tratada como direito humano que deve ser "relevante, pertinente e equitativa". Está voltada à erradicação da pobreza e das desigualdades sociais, preocupada em "dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola" (artigo 5º, incisos 1º, 2º, 3º e 4º)[19].

No Artigo 6º encontram-se os **princípios** que devem orientar as "políticas educativas" e "ações pedagógicas" no Ensino Fundamental:

> I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação;
> II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania; de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
> III - Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2010).

Essas diretrizes dão orientação direta para as propostas curriculares do Ensino Fundamental, voltadas para o desenvolvimento do educando com formação para o "exercício da cidadania", para "progredir no trabalho e em estudos posteriores", estabelecendo quatro objetivos:

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010).

[19] A superação da desigualdade é um processo histórico mais profundo que a sua redução. Ainda que pareça uma meta progressista reduzir desigualdades ou superar a pobreza, há uma relação de inversão entre determinado e determinante ao se deduzir a educação enquanto motor desse processo de equalização. Importante ver as diversas críticas à Teoria do Capital Humano aplicadas à educação, entre as quais: FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção Educação Contemporânea)

As Diretrizes (BRASIL, 2010) expõem a **concepção de currículo** no artigo 9º, entendido como:

> Constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010).[20]

No parágrafo 1º, tem-se que o foco está nas "experiências escolares", compostas, conforme o parágrafo 2º, por:

> Todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades [...] pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (BRASIL, 2010).

No parágrafo 3º, o documento apresenta sua concepção de **conhecimentos escolares***:*

> São aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2010). [21]

Além da relação entre a *base nacional comum* e a *parte diversificada* para o currículo do Ensino Fundamental como "um todo integrado", essa resolução indica os conteúdos como componentes curriculares articulados em áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (art. 13). Reafirma, no artigo 14, em acordo com a Lei. N.º 9.394/1996, os componentes curriculares obrigatórios: Língua Portuguesa, Matemática,

[20] No texto há uma precedência das experiências escolares em relação ao conhecimento. Esse foco, admitido explicitamente no parágrafo 1º, pode indicar a secundarização do conhecimento científico e racional, tendência das teorias pós-modernistas.

[21] Tanto na definição de currículo, quanto na de conhecimento escolar, identifica-se uma frouxidão, um alargamento, no conceito que possibilita qualquer elemento da realidade de constituir-se enquanto currículo e saber escolar. Ambos baseados não na verificabilidade e comprovação científica, mas na *vivência dos alunos*, ou, em primeira instância, na sensibilidade do sujeito.

conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. A Arte e a Educação Física constituem a *área I - Linguagens*, juntamente com a Língua Portuguesa, a Língua Materna das populações indígenas e a Língua Estrangeira Moderna. As demais áreas são II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas (História e Geografia); V - Ensino Religioso (BRASIL, 2010c).

No tratamento sobre a *relevância dos conteúdos, integração e abordagens*, o artigo 28 alerta para a utilização das mídias e utilização crítica das tecnologias de informação e comunicação, tema que deve ser observado pelos professores de educação física como um dos novos campos de possibilidades para o ensino dos seus conteúdos[22].

Conforme o artigo 30, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

> I - a alfabetização e o letramento;
> II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
> III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

Os conteúdos de Arte e Educação Física, do 1º ao 5º ano, podem ser de responsabilidade do professor de referência da turma (art. 31).

A avaliação é considerada parte constitutiva do Currículo e redimensionadora da ação pedagógica. Deve considerar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, utilizar diversos instrumentos e procedimentos, considerar as diferentes necessidades dos alunos e orientar as ações dos professores, além de permitir à família acompanhar o desempenho e garantir espaços de recuperação de conteúdos aos alunos (artigos 32 ao 35).

[22] Ver, por exemplo, o número 34 da Revista Motrivivência – *Educação Física e Tecnologias Digitais* (2010). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1545>.
SANTOS, S.M. et. al. Estudo da produção científica sobre educação física e mídia/tics em periódicos nacionais (2006-2012*). Revista Brasileira de Ciências do Esporte***.** V.36, n.2, abr/jun, 2014.

Sobre a Educação de tempo integral, constituída em jornadas diárias de no mínimo 7 horas diárias, está previsto que:

> Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas [...].
> § 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, 2010)

Além dos campos relacionados à Educação Física nessa proposta, destaca-se as perspectivas de utilização dos espaços da comunidade, entendidos como "ambientes de aprendizagem" onde a escola contribuirá para construir "redes sociais" e "cidades educadoras" [23].

- **Lei n.º 13.005 de 24 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências.**

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n.º 13.005 de 2014, aprovou as diretrizes e metas para a educação nacional de 2014 a 2024, destacando-se que o PNE anterior teve vigência no decênio 2000-2010. As 10 diretrizes encontradas no artigo 2º são:

> 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;

[23] Sobre o conceito de cidades educadoras, para conhecer uma interessante crítica a ideias importadas para um contexto social discordante daquele onde foi criado, indica-se a leitura de COOPER, Carlos, L. F. SAYD, Jane, D. Concepções de saúde nos Parâmetros Curriculares Nacionais**.** In: BAGRICHEVSKY, M; PALMA, A; ESTEVÃO, A; DA ROS, M. *Saúde Em Debate na Educação Física*, volume 2. Blumenau: Nova Letra, 2006.

> 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 (BRASIL, 2014).

O artigo 5º determina que a execução do Plano seja monitorada e avaliada, tendo dados publicados a cada dois anos pelo INEP, inclusive com a reavaliação do investimento previsto, podendo ser revisto para alcançar as metas do decênio. Seu artigo 7º prevê o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios para alcançar as metas elididas, com previsão da elaboração de planos municipais de educação, conforme o artigo 8º. Este determina a articulação entre as políticas educacionais às demais políticas sociais e culturais. Lembre-se, neste específico, a promoção do Esporte não profissional em território nacional, encontrada na LDB 9394/96 e na CF de 1988, como uma interessante possibilidade de efetivar a articulação entre polícias educacionais – o esporte na escola – às políticas sociais e culturais – o esporte de lazer como direito social e prática cultural. O artigo 11º traz a avaliação realizada em regime de colaboração, com a produção de indicadores a cada dois anos para acompanhar a qualidade da Educação.

Finalmente, destaca-se o artigo 13, bastante relevante para os planos e currículos no âmbito dos municípios. Este indica que, em lei específica, até 2016, deverá ser instituído o "Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação" (BRASIL, 2014).

O Anexo da Lei traz as Metas e Estratégias para 2014-2024. A meta 2 trata da universalização do Ensino Fundamental de nove anos para a população entre seis e quatorze anos, garantindo a conclusão dessa etapa, na idade recomendada, de pelo menos 95% da população atendida. Suas estratégias correspondentes são 13, contendo as recomendações de: proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos; implantação de uma base nacional curricular comum; mecanismos de acompanhamento individualizado dos alunos; acompanhar o acesso e permanência dos beneficiários dos programas de

distribuição de renda e daqueles em situação de discriminação; buscar as crianças e adolescentes fora da escola; desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem tempo e atividades didáticas entre escola e ambiente comunitário; a organização flexível do trabalho pedagógico; relação entre escola e instituições e movimentos culturais; estreitar a relação entre escola e família, com participação dos pais no acompanhamento das atividades escolares dos filhos; ofertar Ensino Fundamental para populações do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades; formas alternativas de atendimentos aos filhos e filhas de pais com atividades profissionais itinerantes; atividades extracurriculares de incentivo e estímulo às habilidades dos estudantes; "2.13. promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional" (BRASIL, 2014).

A meta 6 trata da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo no mínimo 25% dos alunos da Educação Básica. Essa meta trata, nas estratégias, da ampliação da carga horária de professores em uma única escola e da construção de escolas com "padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade" (BRASIL, 2014). São previstas quadra poliesportivas, articulação com espaços culturais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas. Porém espaços como piscinas, ginásios ou salas para ginástica e dança não são previstos.

A meta 7, que trata da qualidade da Educação Básica, estabelece as médias 6 e 5,5 no IDEB para os anos iniciais e finais, respectivamente, do Ensino Fundamental até 2021. Deve-se atentar, nesse ponto em particular, se é possível ter como meta algo inferior a 60% para dez anos, ou ainda, se algo longe dos 100% é aceitável enquanto meta.

A meta 20 trata do investimento de no mínimo 10% do PIB até o final da vigência do Plano. Todavia, esse investimento contabiliza programas que direcionam recursos a instituições privadas por meio de bolsas, o que abre grande leque de discussões, como de que "qualidade na educação" se fala e para quem; e ainda: se a educação voltada à emancipação humana é compatível com a defesa da lógica e interesses do mercado.

- **RESOLUÇÃO Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno n.º 02 de 01 de julho de 2015.** *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.*

Essa resolução é orientada pelas concepções expostas no Parecer do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno n.º 2 de 2015, aprovado em 9 de junho de 2015. Sobre o currículo, este é considerado como:

> Conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 2)[24].

A Resolução, em seu artigo 3º, considera a educação no seu sentido amplo, e aquela específica às instituições educativas. No seu parágrafo 6º, o artigo 3º indica a formação para o magistério baseada na articulação entre Ensino Superior e o sistema da Educação Básica, articulando sólida formação teórica e interdisciplinar, bem como considerando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de geração e as questões socioambientais, éticas e estéticas.

O artigo 5º expressa:

> A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015).

Esse artigo ainda indica em seus incisos que os egressos possam integrar e tratar de forma interdisciplinar o currículo com conhecimentos da realidade social e cultural que permitam o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; acessar fontes nacionais e internacionais de pesquisa sobre Educação Básica; usar de forma eficiente as TICs; garantir a aprendizagem dos estudantes “por meio de

[24] O início desta resolução apresenta, após o *caput*, 13 “considerandos”. A concepção de currículo encontra-se no 9º “considerando” desta.

currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições" (BRASIL, 2015). A perspectiva da educação voltada à emancipação, a proposta de práxis e a articulação teoria e prática sinalizam a importância do conhecimento da ontologia do ser social que sustenta a proposta do currículo do município de Cambé[25].

A formação dos professores para atuar na Educação Básica deverá articular Projeto Pedagógico de Curso - PPC, Projeto Político-Pedagógico Institucional - PPI e Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI com dimensões de iniciação à docência que abrangem: "I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias" (BRASIL, 2015). Além desse estudo relativo aos espaços, intra e extraescolares, aqueles relativos aos conteúdos, participação na construção do projeto pedagógico da escola, conhecimento e cotejamento de conteúdos e métodos pedagógicos são preocupações nessa resolução. Abrangendo a formação de professores de todas as áreas de conhecimento, para os professores de Educação Física as possibilidades abertas pela reflexão coletiva de atividades de ensino nos "espaços recreativos e esportivos" permite o avanço da discussão e compreensão da cultura corporal, no currículo e na efetividade da leitura de mundo do aluno a partir dos conhecimentos de sua área.

No seu artigo 12, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 propõe três núcleos constituintes dos cursos de formação inicial:

> I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: [...];
> II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: [...];
> III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação (BRASIL, 2015).

[25] A circunvizinhança da formação para a cidadania e para o trabalho, sem o devido esclarecimento e negação radical do trabalho abstrato tanto demonstra incoerências internas nesta resolução quanto confirma a necessidade de fundamentação de uma proposta de currículo na análise histórica concreta da sociedade, da escola e do sujeito histórico a quem se direciona esta proposta curricular. O mesmo vale para o aprofundamento que deve ser feito na crítica das perspectivas liberais de democracia e liberdade, ao se objetivar alguma experiência mais próxima da gestão democrática, superadora da escola como instituição de conformação da classe trabalhadora.

Esses núcleos acima denominados indicam “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2015), demonstrando a confusão entre o que é central e o que é periférico, ou entre o que é determinado e determinante no campo educacional. De outro modo, ressalta-se o caráter positivo da necessária integração entre as instituições formadoras e as redes de ensino para a constituição dos projetos pedagógicos dos respectivos cursos superiores.

Conforme o artigo 13, a formação de professores para a Educação Básica traz indissociáveis o ensino e a gestão educacional, os processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, articulados a partir da base nacional comum. Esse artigo indica a importância da formação de caráter geral, em que o professor de Educação Física, assim como o das demais disciplinas, seja capaz de desenvolver as múltiplas funções da escola, de forma que seu conhecimento da cultura corporal deve ser articulado conforme a perspectiva da presente proposta curricular, ao chão das relações sociais de produção. Essa articulação remete, conforme o expresso na proposta de Cambé, à categoria da totalidade.

- **Lei Estadual PR n.º 18.492 de 24 de junho de 2015, Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências.**

O PEE tem vigência por dez anos e está em acordo com o Plano Nacional de Educação - Lei Federal n.º 13.005 de 2014. Entre os onze princípios que constituem esse PEE, no seu artigo 2º, destacam-se os incisos: V - que prevê “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (PARANÁ, 2015); VI - “promoção da gestão democrática da educação pública” (PARANÁ, 2015); VII - “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País” (PARANÁ, 2015). Confirma-se, nesse sentido, a relação entre educação e cidadania, já contextualizada nesta proposta, bem como as referidas concepções éticas e morais que, no mesmo sentido, são características das sociedades de classes e se voltam à formação do homem, necessário à reprodução da sociedade capitalista, devendo ser objeto de questionamento e análise constante. Quanto aos princípios de gestão democrática e

formação humanística e científica, a resolução alinha-se ao defendido nesta proposta.

Os artigos 5º e 11 tratam do acompanhamento e avaliação do plano estadual, com suas metas e estratégias, instituindo o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica, coordenado com o Sistema Nacional e em colaboração com os municípios. Este deve produzir indicadores que permitam aferir a qualidade da educação no Estado. Essa lei conta com um anexo que traça, no seu ponto 4, "Metas e Estratégias", que se orientam pelo contido no Plano Nacional de Educação, apresentando um total de 20 metas a serem cumpridas no prazo de sua vigência.

- **Plano municipal de Cambé 2012-2022**

Conforme seu Plano Municipal de Educação, o município de Cambé já atende a totalidade da demanda do Ensino Fundamental de nove anos, restando a "busca da melhoria da qualidade", a "ampliação da jornada escolar" e a "manutenção/ampliação da educação inclusiva". Além dos objetivos de eliminação do analfabetismo e elevação da taxa de escolaridade, o Plano também determina para as políticas municipais "a ampliação da jornada escolar, focalizando a realização de atividades de acompanhamento e complementação do trabalho pedagógico, bem como **atividades culturais, artísticas, recreativas e esportivas**" (CAMBÉ, 2012, p. 43, grifo nosso) voltadas à potencialização da aprendizagem dos alunos.

Ao estabelecer a socialização do conhecimento científico, sem desvincular-se da formação tecnológica e estética dos sujeitos, a presente proposta curricular adequa-se ao Plano Municipal quando estabelece:

> Com relação às Propostas Pedagógicas, estas deverão contribuir para a formação de sujeitos autônomos, inseridos social e culturalmente na vida da comunidade e capazes de refletir e contribuir, mediante a utilização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, na busca de solução para os problemas de seu tempo (CAMBÉ, 2012, p. 43).

Determina, ainda, em consonância com a LDB 9.394/96, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico com condição da gestão democrática. Essa perspectiva é seguida na construção da presente proposta curricular quando, dentro

dos limites apresentados, os professores são chamados a opinar, participando mediatamente da construção desse documento em diferentes aspectos.

Sobre os processos avaliativos, o Plano Municipal determina que as instituições envolvidas com a educação em Cambé registrem e forneçam dados do desempenho educacional anualmente à Secretaria Municipal de Educação. Esta, por sua vez, deverá aprimorar o sistema de coleta de dados e investir na avaliação processual, apresentando relatório circunstanciado a cada biênio.

Sobre a Educação Especial, o Plano Municipal indica os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, a Declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 e a LDB mais recente no Brasil. A Lei 9.394/96, no art. 59, inciso I, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos "currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos, para atender às suas necessidades;" (BRASIL, 1996). Indicação importante para a Educação Física, pois sua dinâmica prática não deve desconsiderar alunos com determinadas deficiências, condições e estados de saúde específicos que lhes impeçam o movimento típico da maioria dos alunos. A reflexão pedagógica deve permitir ao professor a organização da prática na disciplina para além dos padrões estereotipados com referência ao alto rendimento.

Suas metas e estratégias são atualizadas, após aprovação da Lei 13.005 de 2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação no anexo ao Plano Municipal. Estas alinham-se, portanto, àquelas metas encontradas no Plano Nacional e no Plano Estadual de Educação, considerando as atribuições do ente municipal e a realidade social de Cambé.

- **Base Nacional Curricular Comum**

A área de Linguagens, conforme o documento, "trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas", estando constituída por quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

O componente curricular de Educação Física "trata das práticas corporais" e permite a "construção de conhecimentos teórico-práticos contextualizados sobre a cultura corporal de movimento". Por sua vez, indica-se, na proposta de Cambé, aos

professores municipais que busquem conhecer e realizar a crítica aos diferentes objetos do conhecimento assumidos por diferentes perspectivas teóricas na Educação Física. Lembra-se que "cultura corporal de movimento" tem uma base epistemológica e política diferentes do que se propõe com a "cultura corporal"[26].

Os conhecimentos desse componente curricular, na proposta da Base Nacional Comum, tratam as "práticas corporais na escola como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando aos/às estudantes a construção de um conjunto de conhecimentos necessários à **formação plena do cidadão**" (BRASIL, 2016, sem grifos no original). Alinha-se, portanto, às principais diretivas políticas da educação, recolocando a problematização, a encruzilhada, pode-se dizer, apresentada nesta proposta curricular: formar para a cidadania ou para a emancipação humana?[27] Outro ponto a ser refletido é a opção por "fenômeno cultural" em detrimento de construção histórica para explicar a Educação Física, denotando também uma opção teórica negativa das metanarrativas ou metateorias, dito de outra forma, da negação da totalidade. A associação das "práticas corporais" - "referência central para a estruturação dos conhecimentos em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2016) - ao terreno da história se dá ao considerar que estas estão ligadas à construção das subjetividades e identidades, na dimensão do lazer ou da saúde. Dessa forma, esse documento desconsidera o pressuposto para a ciência da história, os homens vivos e em condições de produzir materialmente a sua existência, que é o que permite superar a separação entre história social e história natural ou entre homem e natureza.

A respeito da "progressão dos conhecimentos", o documento considera que "todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino", indicando, todavia, critérios para a consideração da sua organização. É isso que busca a proposta curricular de Cambé ao propor os conteúdos de referência para as diferentes anos/séries, conforme será apresentado adiante.

[26] Confronte o artigo: TITON, Mauro; TRANZILO, Paulo José Riela; ALVES, Melina Silva. O embate de projetos na definição das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do MEEF para formação de professores. In: *Motrivivência*, Ano XVII, nº25, p.79-102, dez, 2005.

[27] Proposição feita a partir de Ivo Tonet, em diversas de suas obras. Ver: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/

- **Resolução Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior n.º 07 de 31 de março de 2004,** *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.*

Nessa resolução, são instituídas as diretrizes para formar profissionais de Educação Física em nível superior no Brasil. Essa área de conhecimento e intervenção é relacionada, no artigo 3º, ao objeto de estudo:

> Movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004)

Para isso, a formação superior em Educação Física deve ter caráter "generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética" (BRASIL, 2004).

Conforme essas diretrizes, o profissional deve ser qualificado para analisar criticamente a realidade social e intervir nela, por meio das "manifestações e expressões do movimento humano, para o enriquecimento cultural das pessoas e possibilitar a "adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável" (BRASIL, 2004). Essa qualificação denota conteúdos a serem conhecidos pelo professor de Educação Física que, simultaneamente, permitem inferir o que deve ser garantido ao sujeito em formação que será atendido por ele.

A formação desse profissional deve ser baseada, considerando seu caráter ampliado, em três dimensões: a) Relação ser humano-sociedade; b) Biológica do corpo humano; c) Produção do conhecimento científico e tecnológico. Já em relação aos conhecimentos que *identificam* a Educação Física, ou seus conhecimentos específicos, os eixos são: a) Culturais do movimento humano; b) Técnico-instrumental; c) Didático-pedagógicos. Essas dimensões presentes nas diretrizes para a formação de professores de Educação Física colaboram, na proposta curricular de Cambé, para orientar o tratamento que deve ser dado ao conteúdo da disciplina escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

6.8 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CAMBÉ – SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

6.8.1 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Entre as diversas formas de se conceituar o currículo, destaca-se aquela que identifica o currículo como o vínculo possível entre a sociedade e a escola, entre o ensino e a aprendizagem, entre o sujeito e a cultura. Trata-se de um documento formal que contém a definição de um planejamento, mas não desconsidera as condições objetivas específicas de uma rede para colocá-lo em prática.

Etimologicamente, a palavra currículo vem de *curriculum*, uma expressão latina relacionada à ideia de ordem/sequência. Nesse sentido, é o currículo que permite ordenar os conteúdos escolares, previamente elencados, de forma a sequenciá-los gradativamente, considerando o tempo e o espaço disponíveis e necessários para apresentação de cada um desses conteúdos.

O currículo não se resume a meras listagens de conteúdos, em que cada assunto aparece catalogado e respeitando uma determinada ordem. O currículo tem assumido novas funções ampliando seu emprego e, atualmente, além de propor a ordem e temporalidade dos conteúdos, sugere métodos, concepções relacionadas ao homem e à cultura, avaliação e questões legais, incorporando ao documento funções que habitualmente não lhes eram atribuídas. Amplia, assim, tanto a importância como a utilidade desse Plano.

Nesta proposta, entende-se o currículo como uma unidade orgânica organizada com fins educativos predeterminados, esperando que este documento consiga responder não só ao “o que ensinar”, antes, que ele possibilite, por meio de seu texto, orientações acerca de: “como ensinar?” “por que ensinar?” “a quem ensinar?” “quando ensinar?”, além de expor sua justificativa social, seu ordenamento legal e sua orientação para avaliar o êxito e o alcance daquilo que foi planejado. Desse modo, o currículo extrapola a visão de lista de conteúdos determinados por um grupo de professores e que deverão ser ensinada aos alunos. O currículo ultrapassa a formalidade antes concebida para um documento que gravita entre diferentes interesses educativos. Sobre a essência funcional do currículo na escola,

Taylor e Richards afirmam que “o currículo está no centro do empreendimento educativo, é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem um currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores” (TAYLOR; RICHARDS apud FORQUIN 1993, p. 24).

É o esforço de selecionar aquilo que é prioritário, a melhor maneira de transmiti-lo e a forma adequada de avaliar o processo que o currículo da Rede Municipal de Cambé sintetiza.

A Educação Física escolar é uma disciplina que trata pedagogicamente os conhecimentos produzidos no âmbito da *cultura corporal*[28]. Assim, ao pensar no currículo, deve-se garantir que esteja acessível aos alunos os conhecimentos que historicamente a humanidade produziu e sistematizou sobre esse objeto de estudo. Pensando no caminho a ser percorrido pelo aluno no seu processo de formação na cultura corporal, é possível dizer que:

> O objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. A escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

Conforme o Coletivo de Autores (1992), a qualidade e amplitude dessa reflexão está em relação com a perspectiva do conhecimento escolhida, tanto do conhecimento a ser ensinado quanto das referências a partir das quais o mesmo foi desenvolvido. Considerando a amplitude das diferentes perspectivas do conhecimento, estabelece-se o eixo curricular, o qual “delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza. A partir dele se delineia o quadro curricular, ou seja, a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

Nessa construção, podem ser assumidos dois caminhos diversos, relacionados aos interesses das duas classes sociais fundamentais. Associado aos interesses da burguesia, o interesse se limitará à constatação, interpretação,

[28] Esse objeto de estudos é encontrado em *Metodologia do Ensino da Educação Física*, referência para a presente discussão sobre o currículo. Também, sobre esse objeto de estudo encontra-se a questão a respeito do *o que é* Educação Física. Conforme Tafarell e Escobar, nesse debate se constata “a redução do conteúdo intelectual do conhecimento sem as explicações do movimento concreto do desenvolvimento desse conhecimento o que implica em elaborações de sínteses históricas” (2009, p.4-5).

compreensão e explicação de certas atividades profissionais. Nesse caso, sua orientação se pauta na lógica formal e, dada uma pedagogia não crítica, não evidencia as relações sociais reais e seus respectivos conflitos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O currículo identificado com os interesses históricos da classe trabalhadora, por outro lado, busca a "constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28), apropriando-se da lógica dialética e evidenciando a função de cada disciplina para a explicação da realidade social, visando à explicação e ao conhecimento da realidade a partir da totalidade. Vale um esclarecimento a respeito dessa categoria, a totalidade, segundo autores que embasam a Pedagogia Histórico-Crítica, trata-se de lidar com a história a partir da perspectiva da totalidade, a qual pode ser entendida levando em conta a organização dos homens para a produção social da vida e o conjunto de relações que decorrem dessa produção, não sendo totalidade a simples soma das partes, ou tudo o que existe, como entendem equivocadamente alguns. Nessa direção, eles explicam que a distinção entre o homem e o animal começa quando os homens iniciam a produção de seus meios de vida, análise que se constitui na base de uma concepção ontológica que é a referência para "desvendar a estrutura do sujeito", na expressão de Saviani (1994).

Cada disciplina tem sua presença no currículo justificada na medida em que seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão do aluno que abranja a totalidade social. O currículo é entendido como um todo no qual as partes são as disciplinas. O currículo concebido de modo ampliado é materializado na dinâmica curricular, ou a forma como a escola constrói seu projeto de escolarização [formação] do homem cuja base se constitui no *trato com o conhecimento*, na *organização escolar* e na *normatização escolar* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esses três polos se relacionam e expressam determinada posição política, que afirma um determinado projeto de sociedade, por isso o projeto é, além de pedagógico, político.

A respeito do posicionamento político e do projeto histórico, aqui é assumido o projeto histórico de construção do socialismo que, em termos políticos, implica nos interesses da classe trabalhadora, população atendida na Rede Municipal de Ensino de Cambé. Essa posição política só pode ser assumida compreendendo-se de forma científica o modo de funcionamento da atual sociedade. O capitalismo está fundado

na propriedade privada dos meios de produção, na compra e venda da força de trabalho (capacidades físicas e mentais dos seres humanos), na produção de coisas que não têm a finalidade de satisfazer necessidades humanas, mas mercadorias, pois a mercadoria é veículo material do valor. Conforme a crítica da economia política, o capitalismo é um sistema que tem como pressupostos: a desigualdade; a produção da riqueza para a minoria dos homens com a simultânea produção da miséria para a massa da humanidade[29]; as crises sociais e a produção anárquica na sua natureza histórica. **Não se trata**, pois, **de fazer política ao invés de ensinar o conteúdo específico**, **mas**, na perspectiva de construção do currículo, **de pensar** além de *o que* e de *como* ensinar, pensar também **o *porquê*, o *para que* e *a quem* o ensino é dirigido** (SAVIANI, 1994).

Esse entendimento na organização do trabalho pedagógico, considerando a disciplina Educação Física, permite, a partir de Escobar (1995), propor a historicização como método de estudos e de ensino da cultura corporal. Considerando o aluno, conforme o Coletivo de Autores (1992), a totalidade é construída para o aluno, no seu pensamento, à medida que este sintetiza o conhecimento das diferentes ciências para explicar a realidade.

Saviani (1994) estudou as teorias sobre currículo desenvolvidas entre 1960 até 1990, encontrando diferentes perspectivas de discussão do currículo: a) que privilegia a relação escola/sociedade; b) que privilegia aspectos relativos à aprendizagem; c) que privilegia os aspectos relativos ao conteúdo; d) que procura contemplar os três modos anteriores, desde aquele de enfoque sociológico, passando pelas psicológicas, até aqueles de pretendem uma síntese dialética. A autora ressalta a necessidade de defender a importância do conteúdo, sem, entretanto, estabelecer a cisão com o método. Além disso, identifica que, se não for discutida a questão didática, o currículo fica carente de elementos para sua concretização.

Faria Júnior (1969), autor clássico no campo da didática, explica seus elementos fundamentais, tecendo explicações sobre os conteúdos da Educação

[29] O 1% mais rico detém mais riqueza do que 99% da população mundial. Nesses 99% (dados de 2014), o 20% mais rico detém 46,5%, restando a 80% da população mundial 5,5% da riqueza. Dados elaborados pela ONG inglesa OXFAN. Disponível em <http://www.redebrasilatual.com.br/economia/2015/01/em-2016-grupo-com-1-dos-mais-ricos-do-mundo-vai-superar-os-99-mais-pobres-3617.html>.
Confronte também: 1% da população mundial concentra metade de toda a riqueza do planeta. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/13/economia/1444760736_267255.html>.

Física. É retomado um autor da década de 1960 por se entender que diversos avanços nessa área foram conservadores e relativistas ao extremo. Faria Júnior realiza uma discussão da didática de caráter crítico e, diferente de teorias subjetivistas, está ainda calcado na questão da saúde - e esta relaciona-se à gênese ontológica da Educação Física, segundo Mello (2014). Saviani (1994) será requisitada para mediações com este autor, pois avança na superação da dicotomia entre conteúdo e método, discussão que ainda não foi apropriada suficientemente na Educação Física.

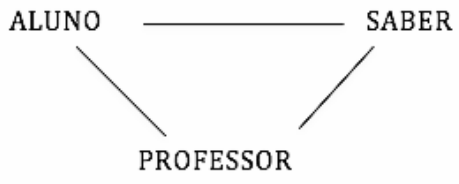
Outra referência desta proposta curricular é Freitas (2015), que estuda a didática estabelecendo sua crítica nos marcos da proposta da organização do trabalho pedagógico. Além da relação conteúdo/método, avança para a consideração da relação objetivos/avaliação para situar o trabalho pedagógico organizado de forma científica, com categorias que emergem da prática do professor, tornando possível explicar as determinações internas à escola pelas determinações sociais concretas.

O Coletivo de Autores (1992), aqui requisitado, considera as questões sociais e psicológicas que Saviani (1994) aponta para o trato metódico com o conteúdo, indicando ainda princípios gerais para a avaliação.

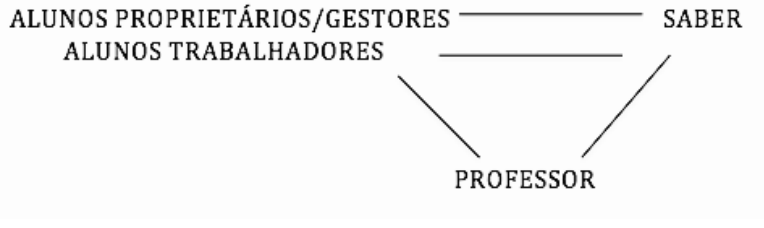
6.8.2 MÉTODO

Além de uma discussão geral sobre a Teoria Pedagógica, nesse momento defende-se que existem variáveis importantes que devem ser consideradas no momento de escolha de um método em detrimento de outro, sem perder de vista a relação existente entre objetivo, método e conteúdo, como afirma Libâneo (1994). Essas questões didáticas mostram que discutir conteúdo sem apresentar a metodologia, em um currículo escolar, significa uma séria lacuna. Como afirma Faria Júnior “Este estudo, todavia, revela-se infecundo quando dissociado dos demais componentes fundamentais da Didática — **o educando, o mestre, os objetivos e os conteúdos**” (FARIA JÚNIOR, 1969, p. 108, grifo nosso).

Freitas (2015, p. 101) apresenta três distintos esquemas sobre os elementos tratados pela didática. Na presente discussão, serão apresentados apenas dois deles. O primeiro, a proposta clássica da didática:



Nessa sistematização, os elementos do trabalho pedagógico, conforme o autor, referem-se exclusivamente às relações internas à aula. O problema é que a escola tem seus caminhos orientados externamente pelas relações socais que incluem as classes sociais. Um conhecimento de caráter fragmentário e hierarquizado é ofertado na escola aos alunos de diferentes classes. A exemplo do que ocorre com o trabalho no exterior da Escola, que é dividido em um momento intelectual e outro braçal, a escola seleciona e distribui o conhecimento aos alunos de acordo com as funções que estes desempenharão no momento produtivo. Dessa forma, os elementos do trabalho pedagógico, conforme Freitas (2015, p. 103), seriam mais bem explicados conforme o esquema abaixo:



Freitas (2015) entende que o “método” fica comprometido com os interesses de uma classe que deve manter a separação entre trabalho intelectual e manual. Acerca da Metodologia, Faria Júnior explica que:

> Do ponto de vista filosófico, a Metodologia é — a parte da lógica aplicada que determina as leis particulares ou métodos especiais oferecidos ao espírito pela natureza dos diferentes objetos a conhecer (FREITAS, 2015, p. 108).

A didática e o método contribuem essencialmente no processo de racionalização do currículo. Os objetivos só serão alcançados se na construção do documento houver um posicionamento claro e assertivo acerca desses dois requisitos. Freitas (2015), ao realizar a crítica da didática, propõe que esta seja assimilada e superada pela Organização do Trabalho Pedagógico:

> Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 2015, p. 94).

Para o autor as categorias que podem explicar a escola capitalista são: *objetivos gerais/avaliação da escola*, considerando a função social desta instituição; *conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola*. Essas são categorias do plano geral que modulam aquelas que correspondem à atividade educativa própria da sala de aula: *objetivos/avaliação de ensino*; *conteúdo/método de ensino,* além de outras categorias encontradas na pesquisa direta em sala de aula, por meio da observação da ação pedagógica.

Rudimentarmente, a palavra método traz a ideia de "um caminho para atingir um fim" (FARIA JÚNIOR, 1969, p. 108). Logo, pensar o método dentro de uma perspectiva curricular parece ser elementar para os encaminhamentos que irão compor o documento.

A metodologia pode e deve aproximar o docente dos conceitos científicos que vão avalizar o modo de ensino de um determinado conteúdo. O método tem uma importância central[30] para alcançar os objetivos de ensino, por meio de estratégias escolhidas baseadas na racionalidade, na empiria, na realidade objetiva e no conhecimento científico disponível. Ao invés de se escolher sempre as mesmas estratégias de ensino, desconhecendo o método que se utiliza, é necessário observar que a resposta esperada no processo do ensino é a aprendizagem. No processo ensino/aprendizagem, as escolhas não são subjetivas, devem ser pautadas no conhecimento da teoria pedagógica e moduladas e orientadas pela efetiva verificação da aprendizagem. É, pois, o processo de avaliação que deve confirmar se o método escolhido é o mais adequado. É uma ilusão considerar que a afinidade do professor com determinados procedimentos, bem como suas características pessoais são o suficiente para responder satisfatoriamente às demandas do ensino.

[30] Na concepção materialista histórica que se defende, ele não é o único nem o principal motivo do sucesso escolar, haja vista que as condições materiais reais são a base a partir da qual os homens podem projetar sua ação.

A escolha de um método único para ensinar conteúdos diferentes para alunos diferentes é no mínimo incoerente. A esse respeito, Faria Júnior exemplifica:

> Hodiernamente, não mais se propugna pelo 'método único', de que o Método Francês, anteriormente adotado no Brasil, pode servir de exemplo: ele partia da falsa premissa de que todos os alunos reagiriam de forma constante e uniforme aos mesmos procedimentos didáticos, independentemente das características pessoais do professor e dos educandos (FARIA JUNIOR, 1969, p. 107).

E acrescenta: "O 'verdadeiro método é função de todas essas variáveis da situação do ensino', impossível de ser reduzido a um protótipo único" (FARIA JUNIOR, 1969, p.116).

Admitir que as características do conteúdo, o espaço a ser utilizado, as características inerentes a cada turma e as experiências pessoais do docente não são fatores relevantes para se decidir o melhor método para o ensino e consequente aprendizagem é o mesmo que apoiar escolhas metodológicas pautadas na magia ou na fé, acreditando que, de alguma maneira transcendental e mística, ao final dos trabalhos, os alunos aprenderão.

Dessa forma, não se pode aceitar a definição de uma metodologia que não seja intencional, fundamentada cientificamente[31] e organizada para possibilitar ao educando atingir seus objetivos considerando determinado conteúdo.

Freitas (2015) ajuda com a concepção de que o método de pesquisa e de ensino se relacionam. Ele explica que a teoria pedagógica, vista em sentido restrito como didática, busca regularidade, o universal, das metodologias específicas. Essa busca tem que articular o singular e o universal com a mediação da particularidade. O específico ou singular encontra-se na didática específica para o ensino das diferentes matérias com seus respectivos objetos. Por sua vez, o geral ou universal está na teoria pedagógica que orienta as didáticas específicas. Já o particular é a relação entre o singular e o universal. Suas observações na busca de uma teoria geral do ensino e a crítica da didática geral que contempla as didáticas específicas para a consolidação da pedagogia como uma ciência da prática considera a

[31] Não se desconsidera que na prática social a formação de professores não garante uma formação com domínio científico. Em regra, a atuação na escola não atinge esse patamar, dada a própria função da instituição Escola na sociedade moderna. Todavia, **a defesa da socialização dos conhecimentos científico, artístico e tecnológico mais elevado disponível** denota o projeto histórico defendido nos marcos da presente proposta curricular. Sobre a questão do afastamento da prática escolar do conhecimento científico, ver DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Campinas: Autores Associados, 2003.

contribuição das várias áreas que a compõe e sua especificidade. Nesse sentido, analisa o fenômeno educativo buscando categorias próprias da Organização do Trabalho Pedagógico, tratando a pedagogia como uma ciência que se constitui de forma interdisciplinar. Por isso, guarda uma proximidade com a constituição da Educação Física enquanto disciplina escolar - tal qual a pedagogia, pode não ter um corpo epistemológico próprio, o que não impede que ela produza conhecimento científico a partir do que de específico ela investiga: a cultura corporal.

Para que essa investigação e explicação das regularidades na prática do ensino sejam possíveis, Freitas (2015) afirma que a lógica necessária é a dialética de caráter materialista. Esse método caminha do abstrato para o concreto, que só pode ser concreto como síntese de muitas determinações, como unidade da diversidade. Assim, a contradição é uma categoria básica de entendimento desse método. Cabe ressaltar o caráter histórico desse método de pesquisa e, também, de um método de ensino que se fundamente na dialética, sua lógica e suas leis, pois ele busca apreender os objetos em seu movimento, nascimento, transformação e superação, não de forma estática e descritiva como na lógica formal.

Esse método tem no *particular* a articulação entre o *singular* e o *universal* de forma que chega à *totalidade*, outra categoria fundamental do materialismo histórico. Além de outras categorias clássicas utilizadas na pesquisa educacional no campo marxista[32], iniciando pela contradição, passando por totalidade, mediação, reprodução até chegar à hegemonia, Freitas indica a interdisciplinaridade como categoria de constituição científica da pedagogia e como condição de um ensino superador da perspectiva burguesa de educação: “Interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo” (FREITAS, 2015, p. 91). O uso dessa categoria remete, conforme Freitas, às demais categorias do materialismo dialético, pois busca a essência das coisas que exigem uma análise multilateral.

Todavia, primeiro, não é apenas no ensino, mas na própria produção do conhecimento que a interdisciplinaridade deve ocorrer. Segundo, não se trata apenas de uma questão de escolha ou opção metodológica, pois existem entraves que vem da forma de produção capitalista, de caráter fragmentário, que impõe às

[32] Freitas (2015, p. 82-83) indica o estudo de Cury - Educação e Contradição para discorrer sobre as categorias.

ciências, que esta transformou em força produtiva, o mesmo padrão de produção fragmentado do conhecimento. Freitas recorre, por isso, à categoria da *unidade metodológica*, considerando que "a organização curricular fragmentada e a própria origem do conhecimento estão sujeitas à divisão do trabalho na sociedade capitalista" (FREITAS, 2015, p. 105), resultando em conhecimentos e habilidades fragmentados em diferentes matérias. Essa categoria coloca o problema da oposição entre ciências da sociedade e ciências da natureza, e a necessidade de superar o fosso que se abre na produção do conhecimento sob os marcos do capitalismo por uma possibilidade socialista de produzir conhecimento. Isso não seria mais do que efetivar a interdisciplinaridade, pesquisar e conhecer a realidade "em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação" (FREITAS, 2015, p. 109).

Finalmente, Freitas expõe a categoria da auto-organização, que indica a necessidade da participação efetiva de alunos e professores na gestão da escola. Explicada a partir de Pistrak, a auto-organização, especificamente se tratando dos alunos, "visa permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação" (FREITAS, 2015, p. 112). Essa categoria se coloca na luta contra o processo de alienação da produção capitalista que se reproduz na escola, desde a sua gestão até as relações ensino-aprendizagem, mais especificamente.

6.8.3 CONTEÚDOS

O objetivo primeiro deste documento é propor à Educação Física, tomando-a como matéria escolar, uma organização dos conteúdos pertinentes a essa disciplina. Os seus conteúdos clássicos são o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte. Nessa concepção, os conhecimentos sobre saúde estarão presentes no tratamento de todos os conteúdos da Educação Física, bem como aqueles de caráter histórico-social e a dimensão técnica específica de cada um deles[33].

[33] A história da constituição dessa disciplina coloca o ensino de temas sobre a saúde com elevado destaque sobre as dimensões histórico-sociais, o que não pode ser desconsiderado pelos professores na reflexão e tratamento pedagógico da área. Os conhecimentos sobre a saúde – com

Assim, uma explanação breve acerca de cada um desses conteúdos acima citados é necessária, com o intuito de fornecer ao profissional da área argumentos que avalizem a presença destes no espaço escolar. A intenção é subsidiar os professores de Educação Física de modo que possam, a partir dessa proposta curricular, desenvolver suas ações em consonância com o Projeto Político Pedagógico e, ao mesmo tempo, fundamentar sua atuação e a presença da Educação Física no espaço escolar.

Dentre o conjunto de práticas que tem sido aqui chamada de cultura corporal, talvez a mais característica de uma aula de Educação Física seja a **Ginástica**. No século XIX, a institucionalização da Educação Física nas escolas brasileiras se deu com o nome de ginástica, tamanha a identificação da disciplina com o conteúdo.

Inicialmente, a ginástica passou a fazer parte das aulas de Educação Física nas escolas brasileiras acompanhando as tendências de sistematização desse conteúdo de acordo com determinados modelos, especialmente os europeus. Os países cujos métodos mais influenciaram as aulas no Brasil foram: Alemanha, França e Inglaterra. No entanto, é bom ressaltar que a história da ginástica tem suas origens na antiguidade, quando os homens pré-históricos já realizavam movimentos que mais tarde vieram a constituir a ginástica na intenção de se protegerem de ameaças naturais. Mas foi com os gregos que a ginástica ganhou importante destaque, tornando-se elemento essencial da educação na Grécia.

Assim, a ginástica que através dos tempos se apresentou ora como condição de sobrevivência, ora como preparação militar, ou enquanto instrumento de higienização da sociedade, atualmente tem se posto como importante conteúdo curricular escolar, com possibilidades educativas que vão da promoção do desenvolvimento da aptidão física e conhecimento de seus elementos à conservação de um conhecimento socialmente produzido.

Quanto ao **Esporte**, este está tão vinculado à Educação Física a ponto de se confundir as aulas desta com o aprendizado e aprimoramento esportivo. Devido à

pesquisas na área da atividade física e saúde – constituem um dos campos de maior destaque e que maior reconhecimento social dá à Educação Física. Ao mesmo tempo em que esta área, em regra, reproduz uma concepção biologizada do homem e da sociedade, ela não pode ser desconsiderada ou menosprezada. Além de justificativa social para a entrada e permanência da disciplina na Escola, este campo do conhecimento influencia diretamente à organização pedagógica da Educação Física, quando se pensa no número e distribuição das suas aulas. Finalmente, essa temática pode ser abordada por meio de escolas críticas da saúde, como é o caso da saúde coletiva.

relação dessa instituição ao governo ditatorial no Brasil, na segunda metade do século passado, este sofreu um processo profundo de crítica e foi identificado além do regime militar, aos traços de formação característicos do homem da sociedade capitalista. Reconheceu-se que sua prática desenvolvia o senso de hierarquia, a competitividade, o respeito às leis, a naturalização da exclusão, a introjeção da meritocracia, a capacidade de cooperar para atingir metas etc. Se não foi banido da escola, foi descaracterizado com o abandono daquilo que caracteriza uma conquista da humanidade, equivocadamente identificado ao militarismo e à ditadura: a técnica[34]. Pode-se dizer que houve uma demonização do esporte, negando-o em repudio a tudo que ele passou a representar na Educação Física após o período da pedagogia tecnicista.

Superados os períodos de exaltação e de negação, o esporte deve compor o currículo escolar e, na escola, de forma extracurricular, orientado pelo esporte de alto rendimento, com suas regras formais, como as manifestações mais abertas, de caráter educativo/escolar, de participação/lazer e etc., adaptando regras, espaços, materiais e gestos motores de acordo com as condições sociais e pessoais postas. O esporte na escola visa, além do fim em si mesmo, a possibilitar diferentes aprendizagens relacionadas às questões motora, cognitiva, afetiva, biológica, política, econômica e histórica - todas importantes ao desenvolvimento humano. O pensamento é suplantar ideais de exacerbada competitividade e a prática excludente de uma atividade seletiva.

Os **jogos e brincadeiras**, dentro do espaço escolar, tem o objetivo de possibilitar, por meio da ludicidade, o desenvolvimento psicossocial da criança, promovendo sua humanização. Inicialmente, a brincadeira e o jogo são estudados e defendidos por suas características de serem tanto atividades individuais quanto em grupo, que desenvolvem a criatividade, a afetividade, a espontaneidade, bem como, as capacidades físicas, como: agilidade, força, resistência, equilíbrio, velocidade, flexibilidade, além do desenvolvimento motor em sua amplitude.

Por meio dos jogos e das brincadeiras, os alunos aprendem a respeitar as regras, socializar seus conhecimentos e se expressar através de experiências

[34] Ver VIEIRA PINTO, Álvaro. *O Conceito de Tecnologia*. São Paulo: Contraponto, 2005. Também o texto Classes de aceleração: uma proposta pedagógica para a Educação Física. IN: CASTELLANI FILHO, Lino. *Política Educacional e Educação Física*. 2ª ed. Campinas: Autores Associado, 2002. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

anteriores e de tudo aquilo que tem aprendido. Um verdadeiro mundo de faz de conta se apresenta como possibilidade concreta nos jogos e brincadeiras.

Dois aspectos da reprodução social devem ser considerados pelo professor: no sentido mais estrito, de instrumento de reprodução do capitalismo, enquanto ensina as regras próprias aos jogos esportivos molda também a consciência dos indivíduos a aceitarem os valores e padrões estabelecidos nos marcos da sociedade capitalista (BRACHT, 1986); no sentido mais amplo, como processo necessário para criação de qualquer coisa nova - a educação, no desenvolvimento do ser social, cumpre o papel de conservação do conhecimento produzido socialmente e acumulado historicamente pela sociedade, base para a manutenção do já existente e ponto de partida para a criação do novo (TONET, 2005). Considerando o ser social como unidade da individualidade e da genericidade, Tonet entende que a "reprodução do gênero é sempre o momento predominante no processo de reprodução do ser social" tendo na educação o momento da "configuração genérica do indivíduo" regida, determinada pela "reprodução da totalidade social" (Idem, ibidem, p. 215).

No que se refere às **lutas**, é importante lembrar que ao longo de toda a história da educação sistematizada a formação elaborada mais avançada de cada sociedade incluiu a luta entre os conhecimentos que deveriam ser aprendidos. Isso se mantém desde a formação para o comando nas antigas sociedades egípcias, passando pela educação clássica, Idade Média, até nossos dias. A atividade de luta e o jogo tem uma relação que também precisa ser estudada, pois alguns jogos surgem como treinamento para a guerra, conforme relatam historiadores da antiguidade clássica[35].

Ainda tem que ser superada a concepção de que o seu ensino está relacionado ao incentivo à violência, na relação que costuma ser feita entre a luta e a briga. O objetivo na Educação Física escolar é reconhecer as lutas como parte da cultura humana, promovendo ao estudante a absorção de tudo aquilo que é inerente ao tema - que vai da sua história e filosofia ao seu domínio técnico. Nesse sentido, o objetivo é possibilitar ao aluno a valorização da disciplina, a importância da preservação da saúde física e mental e sua visão filosófica.

[35] Ver MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação*: da antiguidade aos nossos dias (1996). Especialmente o capítulo III: "*A Educação em Roma".*

Vale destacar que a presença das lutas no ambiente escolar não precisa ser limitada àquelas modalidades institucionalizadas, como o Judô, o Karatê, o Taekwondo etc., mas que é possível uma gama de atividades relacionadas à prática da luta informal que possibilita avanços pedagógicos desejáveis na formação dos alunos. Reconhecer e diferenciar luta, arte marcial e modalidades esportivas de combate faz parte do percurso formativo de conteúdo, que permite ao aluno conhecer sua corporalidade, suas possibilidades de ação e desenvolver um domínio corporal e psicológico que, ao contrário do que o senso comum pode imaginar, não incentive, mas diminua a violência e os conflitos entre os alunos.

A **dança** teve e têm diferentes motivações na sua história, justificativas e objetivos que fizeram dela uma atividade que ultrapassa épocas, costumes e civilizações. A dança, em sua trajetória, desenvolve-se por ocasião de celebrações à vida, à colheita, à fertilidade, à chuva, à guerra e até mesmo à morte - e é sobre essa característica multifacetada da dança que a Educação Física Escolar deve caminhar.

Infelizmente a dança na escola ora tem privilegiado os valores intelectuais, ora os valores corporais, e a escolha de um em detrimento do outro tem sido pautada muito mais nas afinidades do professor do que em uma escolha regulada pela ciência, pela pedagogia e pela necessária formação artística e estética.

Portanto, a ideia para os conteúdos de dança no espaço escolar é de proporcionar aos educandos um equilíbrio nas atividades propostas, assegurando aos alunos o acesso aos conhecimentos históricos acerca dessas manifestações culturais, bem como garantir que o aluno conheça e experimente as muitas possibilidades que se apresentam por meio da dança e que tais possibilidades não se restrinjam a técnicas específicas de um estilo e muito menos a datas pontuais do calendário letivo. Ao mesmo tempo, a capacidade expressiva presente na dança, seu rico e variado universo cultural e estético, apresenta a exigência de domínio técnico em diferentes níveis, de acordo com as necessidades das pessoas que a praticam/estudam e contextos em que se desenvolve.

Assim como temos a clareza de que não é papel da Educação Física Escolar a formação de atletas, do mesmo modo, não é responsabilidade dos conteúdos escolares de dança promover eventos em que estejam em destaque a *performance* e/ou o desempenho dignos de um *show*. Como afirma Ferrari, “a Dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação através da arte” (FERRARI, 2003,

p. 1). A dança na escola levará a criança a desenvolver sua consciência corporal, a entender como o seu corpo se relaciona com o espaço, considerando diferentes possibilidades rítmicas, de energia, de direções, de planos, de eixos. Sendo entendida como uma forma específica de linguagem, com a expressão corporal, ou como uma expressão humana única no campo da criação estética de significados variados que vão do sagrado ao profano, do pacifista ao beligerante, do espontâneo ao rigorosamente controlado, do popular ao erudito, a dança é um conhecimento que precisa ser conhecido, vivenciado e dominado pelos estudantes para que sua formação humana e leitura do mundo sejam completas.

Após essa breve explanação acerca dos eixos propostos para a apresentação dos conteúdos curriculares da disciplina de Educação Física, partindo de um conhecimento o melhor possível da constituição do ser social pelo professor, é importante a posição de que as aulas ministradas para a socialização desses conteúdos têm em sua essência o caráter prático.

Assim, deve-se evitar a tendência de colocar em primeiro plano a discussão conceitual nas aulas de Educação Física. Não se legitima a proposição de que conhecimento científico e prática possam ser dissociados[36], uma vez que tais conjecturas não se sustentam perante a análise do processo histórico real. A prática não é um acessório que vai auxiliar o professor em sua exposição dos conceitos, muito menos um detalhe que pode ou não estar presente nas aulas de Educação Física. O ser humano é uma unidade indissociável de corpo e consciência, matéria e espírito, objetividade e subjetividade. Não se pode desconsiderar nenhum dos dois polos dessa unidade contraditória que é o ser social, sob pena de não lhe garantir uma formação e desenvolvimento completos. O aspecto corporal, objetivo, material do ser humano está a cargo, senão unicamente, especificamente da Educação Física no que se refere à educação sistematizada na escola. Conhecer e lidar com esse fato pode não dar mais legitimidade à disciplina, pois já foi comprovado por Mello (2014) que se trata do seu lugar e função na reprodução do conjunto das relações capitalistas e não do seu conteúdo específico a sua legitimidade na escola. Porém permitirá ao professor atingir com mais eficiência a contribuição específica

[36] Não se desconsidera, com isso, a tendência da predominância na produção do conhecimento pedagógico de teorias relativistas, parciais, fragmentárias e mesmo ideológicas que não levam o professor e o aluno a conhecer a realidade, mas, contrariamente, têm como função impedir o acesso ao desvendamento desta.

dessa disciplina no que se refere à sua necessidade histórica, orientada para a formação do homem emancipado.

Via de regra, as escolhas no modo de como transmitir os conhecimentos são feitas pelo professor, pautadas no espaço físico disponível, nos materiais à sua disposição ou na afinidade que ele possa ter com esse ou aquele conteúdo, ao passo que o modo mais eficaz de transmissão deveria regular tal escolha.

Posteriormente será apresentada a sistematização coletiva dos conteúdos desenvolvida com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Cambé.

6.9 AVALIAÇÃO

As incertezas referentes à avaliação não são exclusivas da Educação Física, em outras áreas do conhecimento a avalição nem sempre ocorre de forma adequada, com os melhores instrumentos e a correta fundamentação teórica. Todavia, a Educação Física precisa ainda constituir um processo avaliativo sistemático, criar instrumentos que tornem possível ultrapassar a visão restrita do desempenho atlético ou físico limitado **somente** a indicativos como quantidade de repetições, velocidade, distância, peso, execução com técnica excelente ou número de pontos.

É importante lembrar que a avaliação não pode deixar de ser pensada em relação aos objetivos estabelecidos em dois planos: da sociedade para a Escola e da Escola para o aprendizado do aluno. Esse é, conforme Freitas, um terreno de disputa, já que essa categoria é a “chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico, pois o desenvolvimento do conteúdo/método” é “modulado pela categoria objetivos/avaliação” (FREITAS, 2015, p. 144). Preocupar-se primeiramente com os conteúdos e métodos em detrimento dos objetivos/avaliação pode incentivar o reformismo e retirar a atenção do local definidor da direção e da função da própria escola.

Se inicialmente a avaliação atendia aos interesses já mencionados para a disciplina, em que o condicionamento físico e esportivo era o foco da mensuração, atualmente, representa um atraso **manter-se restrito** aos mesmos instrumentos e parâmetros, uma vez que a perspectiva para a área tem apresentado novos

enfoques de ordem social, cognitiva, psicológica, afetiva e teórica, constituindo o objeto denominado Cultural Corporal, o qual, todavia, não deixa de considerar os complexos do desenvolvimento motor, das habilidades e das capacidades físicas.

Sousa levanta um aspecto político do processo avaliativo quando explica que *"*a avaliação do rendimento escolar, principalmente no ensino público, como parte de uma ação política que visa a discriminar, através do processo educativo, aqueles que a sociedade já mantém discriminados sócio-econômica e culturalmente" (SOUSA, 1993, p. 146). Por meio do processo avaliativo, o professor promove uma classificação dos alunos em *"bons"* ou *"ruins"*, acentuando, dessa forma, conceitos previamente estabelecidos pela sociedade.

O processo de avaliação em Educação Física exige um conhecimento da produção geral no campo pedagógico, mas deve considerar a especificidade do seu objeto - a cultura corporal - suas determinações históricas, sociais, biológicas, políticas, culturais, estéticas, sem deixar de considerar **seu caráter prático**. Sem desconsiderar a produção na área a esse respeito, muito ainda deve se avançar na pesquisa e no conhecimento do ponto correto, elementos, critérios, parâmetros, instrumentos, objetivos e métodos da avaliação neste componente curricular. Não satisfaz as necessidades da área nem uma discussão genérica sobre princípios e significados da avaliação nem, tampouco, testes e medidas que apreendam apenas as dimensões anátomo-fisiológicas do aluno referentes ao seu desenvolvimento biológico. Conforme Freitas:

> O processo de avaliação está intrinsicamente relacionado a esta atividade objetiva/subjetiva de apropriação e objetivação. O homem está constante 'avaliando' suas realizações por meio de um permanente confronto entre o realizado e suas necessidades. As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivações para o homem estabelecer novos objetivos. Objetivos e avaliação estão em permanente interação (FREITAS, 2015, p. 13).

A Educação Física estabelece objetivos que, ligados à dimensão físico/corporal da educação, visam à reprodução do ser social. Nesse sentido, a formulação de José Martí ajuda na reflexão de como orientar a avaliação na sua relação com o objetivo da educação, considerada na sua totalidade: "Educar es depositar em cada hombre toda la obra humana que le há antecedido; es hacer a

cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive"[37] (MARTÍ apud MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Nessa direção, a prática da avaliação poderá estar ligada a uma luta pela liberdade, pela emancipação humana, e não aos processos de seleção, punição e exclusão, com a manutenção da organização social em curso.

Portanto, é mister não só fundamentar teoricamente a avaliação na Educação Física, como também criar instrumentos que atendam essa nova demanda de avaliar a formação de um ser integral - essa prática que busca avaliar a apropriação do aluno para além do empírico e do imediato é muito mais difícil. Estabelecer parâmetros para acompanhar o desenvolvimento social, psicológico ou afetivo não é tão simples como medir a distância de um determinado salto ou o tempo utilizado na realização de uma corrida (entretanto, esses são parâmetros necessários para o processo avaliativo). Essa dificuldade de instrumentalização e de parâmetros comparativos presentes na avaliação é uma das preocupações deste ponto.

Tradicionalmente, a avaliação se restringia ao caráter de resultado final com o propósito de provar algo, daí o nome "prova". Assim, a ação do professor estava posta no sentido de utilizar instrumentos que tornassem possível a constatação de resultados que levavam a medir, selecionar e, frequentemente, excluir. Em outra perspectiva, a avalição assume a função de dar a conhecer como anda o processo de ensino e de aprendizagem com os alunos em questão. Nessa perspectiva, a avaliação torna-se essencial na medida em que fornece informações suficientes para o professor observar se os procedimentos de ensino utilizados estão atingindo seus objetivos em um determinado conteúdo.

A ideia não é recriar instrumentos punitivos ou opressivos, os quais foram amplamente utilizados por propostas educacionais que conseguiam se impor por força do Estado, que veiculava a ideologia segundo a qual seria esse o caminho adequado para o sucesso escolar. Nesse aspecto, a avaliação tinha como premissa instaurar uma padronização de movimento e o motivo pelo qual o educando se submetia a esse processo pautava-se no medo, na submissão e na rigidez do sistema.

[37] Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que o precedeu; é fazer de cada homem um resumo do mundo em que vive até o seu fim (tradução livre).

Conforme afirma Freitas (2015), a avaliação, além de estabelecer a competição, o individualismo e o autoritarismo, promove, informalmente, um processo de eliminação, pautado também em referenciais capitalistas.

O objetivo da avaliação nessa proposta curricular é exatamente o contrário. O que se propõe são instrumentos e parâmetros que sejam capazes de orientar o professor e o aluno acerca da aprendizagem, sem reduzir a prática da avaliação. Se por um lado a luta é para não adotar instrumentos guiados por critérios com fins seletivos ou classificatórios, por outro se pretende estabelecer balizas para que o processo avaliativo não se resuma a chavões ─ "minha avaliação é feita por meio de observação, processual e contínua" - e, principalmente, que o processo avaliativo não deixe de acontecer. Além das frases prontas sobre a avaliação ou instrumentos estreitos, não podem servir somente processos muito amplos e genéricos, como rodas de conversas.

Um grande desafio na disciplina de Educação Física está em ultrapassar as exigências legais e burocráticas no que diz respeito à avaliação. Selecionar critérios que avancem para além do que atualmente é considerado, como: a presença do aluno; se ele está regularmente uniformizado e as questões afetas às medidas biométricas. É necessário superar as avaliações que estão pautadas exclusivamente sobre os gestos técnicos e destrezas motoras. Emitir um parecer favorável a um aluno que simplesmente participa da aula é, além de ater-se a uma apreciação meramente moral, relegar a disciplina a um estágio pré-científico, ou pré-pedagógico.

Seguindo essa perspectiva, a primeira tarefa é que **o processo de avaliação exista de forma sistematizada e metódica,** formalizada por meio de instrumentos específicos. Ela não pode ser apenas informal ou efetivada mediante instrumentos com função meramente burocrática de atribuição de notas. O processo avaliativo precisa ser organizado, coerente e justificável mediante o objetivo principal, o aprendizado do aluno - assim, a avaliação deve voltar-se à função de *manutenção* do aluno na escola, e nunca à sua *exclusão*[38]. O instrumento deve compor um processo cujos resultados possam superar a burocracia e ao mesmo tempo subsidiar as ações didáticas e pedagógicas no intuito incansável de melhora na educação.

[38] Sobre essa dupla função da avaliação, *eliminação* e *retenção* dos alunos, ver Freitas (2015), especialmente páginas 233-251.

O estudo e a compreensão dos elementos da cultura corporal devem ser feitos pelo professor que irá avaliar os elementos que constituem cada um dos conteúdos da Educação Física: luta, dança, jogo, ginástica e o esporte. Dada a especificidade dessa disciplina e seu papel no desenvolvimento do ser social[39], a avaliação na área deverá necessariamente garantir o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizado dos alunos em relação aos elementos específicos de cada um desses conteúdos, ou aos seus movimentos, gestos técnicos, domínio corporal e capacidades físicas necessárias à execução satisfatória de cada uma das ações. De forma objetiva, o professor deverá construir instrumentos que permitam verificar a capacidade do aluno para: lançar, receber, rebater, correr, chutar, mudar de direção, exercer força, arremessar, rolar, girar, executar movimentos com amplitude articular, capacidade de resistência, entre outras. Portanto, além da compreensão histórica, filosófica e sociológica dos elementos da cultura corporal em termos conceituais, o domínio das técnicas, táticas e dos movimentos específicos de cada conteúdo pelos alunos deve ser garantido na avaliação pelo professor.

A avalição é entendida, portanto, como o centro de referência na organização do trabalho pedagógico, conforme argumenta Freitas:

> A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nunhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 2015, p. 95).

Entende-se a necessidade do aluno participar ativamente desse processo. O aluno deve adquirir instrumentos, com a intencionalidade do professor, para pensar na organização e seu próprio desenvolvimento no percurso da apropriação física, intelectual e artística da produção social - se a avaliação serve para orientar o processo de ensino e aprendizagem; se o aluno precisa ter o seu aprendizado como uma atividade, se ele precisa ser ativo nesse processo; se a avaliação modula toda

[39] Disciplina de caráter prático/teórico, que age fundamentalmente sobre a dimensão física ou corporal com vistas à formação integral, com uma relação inexorável com a questão da saúde dos indivíduos. Note bem que a ação educativa nunca pode abranger uma dimensão do ser social isoladamente, educar o físico sempre envolve o aspecto moral fundamentado na reprodução das relações sociais. A saúde não é um aspecto exclusivamente biológico, ela é um problema de caráter social, como todos os demais que se referem ao ser humano. Qualquer movimento envolve a intencionalidade, os meios (históricos) disponíveis, a afetividade, a inclinação, a motivação psíquica dos indivíduos. Assim, essas afirmações não têm uma base fragmentária ou biologicista do ser humano.

essa organização social e escolar, o aluno precisa ser educado, desde o início do seu processo de escolarização, para dimensionar pedagógica e politicamente os resultados de seu percurso escolar.

6.9.1 EXEMPLOS DE INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO

Seguindo a concepção até aqui exposta, não se trata de pensar que o instrumento seja a pedra angular do avanço da avaliação na Educação Física. Mais importante é o domínio de uma teoria educacional e pedagógica, com um projeto histórico conscientemente definido.

> O problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal (por exemplo, como fazer melhor uma prova). O problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com esse aluno. Baseado em alguns elementos objetivos, o professor constrói um processo interno de análise cuja manifestação final é a nota ou o conceito. Esse processo leva em conta sua memória sobre o aluno em áreas como o desempenho no conteúdo, sua disciplina e motivação para o estudo e envolve aspectos ideológicos - conscientemente ou não (FREITAS, 2015, p.261-2).

Abaixo serão expostos exemplos de instrumentos que o professor deve construir para a avaliação da sua prática. Podem ser entendidos enquanto modelos no sentido de ponto de partida, de ideia inicial, não como modelos normativos, que impossibilitam ao professor construir os seus próprios instrumentos sobre outras bases e critério, utilizando diferentes parâmetros. Trata-se, portanto, de um esforço para colaborar com uma construção ao mesmo tempo coletiva e individual, **cuja complexidade**, **variedade e especificidade** de cada conteúdo **demandarão do professor o conhecimento do objeto com o qual trabalha** e de esforço para a elaboração dos seus instrumentos de avaliação, ora mais abertos, ora mais fechados que os aqui propostos.

Reafirma-se a necessidade de que exista a avaliação do conteúdo prático relativo à cultura corporal e que o professor possua clareza quanto ao que é fundamento e o que é elemento componente do conteúdo que está sendo ensinado, para que seja capaz de diagnosticar, acompanhar e dar um parecer final quanto ao que cada aluno aprendeu em termos práticos dos conteúdos ensinados.

Em alguns casos, como nos conteúdos em que o caráter estético, expressivo e subjetivo se colocam com maior intensidade (dança, por exemplo), a

dificuldade de objetivar essa avaliação aumenta. De outra maneira, a avaliação objetiva de movimentos, técnicas, táticas, habilidades, coreografias, capacidades expressivas, aptidão física, nesse contexto, não deve ser tomada novamente como instrumento para excluir, selecionar ou somente atribuir notas. A intenção é aprofundar o domínio do professor e o acesso pelo aluno do real andamento do processo ensino e aprendizagem, tornando claros os avanços e as dificuldades para que os objetivos sejam atingidos.

Tão mais preciso e valioso será o processo de avaliação que utilize os instrumentos na perspectiva de apresentar não apenas dados finais, mas dados comparativos que considerem o diagnóstico e a conclusão do processo de aprendizado do educando.

Exemplo 1: Avaliação diagnóstica para o 1º Ano

Escola:_____

Aluno:_____

1. Verificação do esquema corporal:

a) Reconhece e identifica as partes corporais?

Sim ( )

Quais?_____

Não ( )

Quais?_____

b) Consegue desenhar uma pessoa (percepção do corpo como um todo)?

Sim ( ) Não ( )

c) Utiliza seu corpo como forma de expressão quando necessita ou é solicitado?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

2. Verificação do equilíbrio dinâmico e estático:

a) Caminha para frente e para trás em uma linha marcada no chão (10 cm)?

Sim ( ) Não ( )

b) Caminha lateralmente?

Sim ( ) Não ( )

c) Desvia de obstáculos movimentando-se em várias direções?

Sim ( ) Não ( )

d) Equilibra-se em um pé só por cinco segundos?

Pé direito Sim ( ) Não ( )

Pé esquerdo Sim ( ) Não ( )

e) Desloca-se pulando em um pé só (2,5 m)?

Sim ( ) Não ( )

3. Verificação da dominância lateral (coleta feita por meio de observação do aluno no seu cotidiano).

a) Desenhar em folha de papel

( ) direita ( ) esquerda

b) Colar

( ) direita ( ) esquerda

c) Comer

( ) direita ( ) esquerda

d) Escovar os dentes

( ) direita ( ) esquerda

e) Chutar uma bola

( ) direita ( ) esquerda

f) Olhar dentro de um cone

( ) direita ( ) esquerda

g) Pular em um pé só

( ) direita ( ) esquerda

h) Atender a um telefone (brincadeira)

( ) direita ( ) esquerda

i) Lançar a bola com uma das mãos

( ) direita ( ) esquerda

4. Observações finais:

_____

_____

_____

Fonte: CARDOSO, Luciano Moraes. *Produção didática para utilização na Escola Municipal Cecília Meireles*. Cambé/PR, 2004 (Mímeo).

Exemplo 2: Avaliação diagnóstica para 1º ano

NOME DO ALUNO	DESENHO NO PAPEL:		ATENDER UM TELEFONE:		COMER:		MANUSEIO COM BOLA:				OLHAR DENTRO DE UM CONE:		PULAR C/ UM PÉ:	
							CHUTE		ARREMESSO					
	DIR	ESQ	DIR	ESQ	DIR	ESQ	D	E	D	E	DIR	ESQ	DIR	ESQ

Fonte: CARDOSO, Luciano Moraes. *Produção didática para utilização na Escola Municipal Cecília Meireles*. Cambé/PR, 2004 (Mímeo).

Exemplo 3: Avaliação de Jogo no 1º Ano

NOME DO ALUNO	O aluno identifica o jogo como folclórico ou contemporâneo?		O aluno reconhece as regras do jogo?		O aluno respeita as regras do jogo?		O aluno entende a dinâmica de participar ativa e autonomamente do jogo?			O aluno consegue estabelecer, adotar, sugerir e acatar outras estratégias individuais e coletivas em prol da equipe?		O aluno é capaz de sugerir modificações nas regras, afim de melhor adaptar o jogo ao espaço e material disponível?	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	SIM	NÃO

Fonte: CARDOSO, Luciano Moraes. CÂNDIDO, Fernando Pereira. Elaborado para o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cambé.

Exemplo 4: Avaliação de Dança/ Dança de roda no 2º ano

Aluno	Canta a música	Bate palmas no ritmo da canção	Movimenta-se para os lados[40] de forma ritmada e coordenada	Movimenta-se para frente e para trás de forma ritmada e coordenada	Acompanha os amigos nos movimentos conjuntos	Expressa diferentes sentimentos de acordo com a letra da música	Realiza a coreografia completa - movimentos individuais e ligações
Aluno1							
Aluno 2							
Aluno 3							

[40] As direções e trajetórias avaliadas serão elencadas de acordo com as particularidades de cada dança.

Aluno 4							
Aluno 5							

Fonte: CARDOSO, Luciano Moraes. CÂNDIDO, Fernando Pereira. Elaborado para o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cambé.

Exemplo 5: Avaliação de Ginástica no 3º Ano

Nome do aluno	Reconhece nominalmente e executa alguns elementos ginásticos (mínimo 4)?		Executa os elementos em situação de equilíbrio?		Executa com certa destreza movimentos com saltos?		Consegue realizar elementos ginásticos que envolvam giros e rotações?		É capaz de montar uma série ligando diferentes elementos (mínimo 5)?		É possível identificar movimentos acrobáticos em sua série?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

LEGENDA:

- +marque um "X" no "SIM" para o aluno que reconhece/executa/consegue;
- +marque um "X" no "NÃO" para o aluno que não reconhece/executa/consegue;
- +marque um "X" no "SIM" e um "X" no "NÃO" para o aluno que às vezes reconhece/executa/consegue.

Fonte: CARDOSO, Luciano Moraes. CÂNDIDO, Fernando Pereira. Elaborado para o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cambé.

Exemplo 6 - Avaliação de Luta/ Capoeira no 4 º ano

Aluno	Coordena pernas e braços contrários durante a ginga	Ginga no ritmo da música	Executa meia-lua	Meia lua de compasso	Bênção	Executa a esquiva dos chutes	Executa a cocorinha
Aluno1							
Aluno 2							
Aluno 3							
Aluno 4							
Aluno 5							

Indicadores:

1- não realiza / ou / a) ruim
2- realiza as vezes / ou / b) razoável
3- realiza sempre / ou / c) bom
d) excelente

Fonte: CARDOSO, Luciano Moraes. CÂNDIDO, Fernando Pereira. Elaborado para o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cambé.

Exemplo 7 - Avaliação Teórica de Basquetebol no 5 º ano

ESCOLA MUNICIPAL:_____

Nome:_____ **Nº_____ Turma:_____**

Professor: _____Disciplina: Educação Física Data:___/___/___

Trimestre Valor da avaliação: 30 pontos Nota:_____

1- Quanto à pontuação do Basquete, podemos afirmar que os arremessos convertidos valem: (3)

1 ponto, quando:

_____

2 pontos, quando:

_____

3 pontos, quando:

_____

2- Em alguns esportes, o tempo de jogo é dividido em dois e são conhecidos como 1º tempo e 2º tempo. Em quantos tempos são dividido o jogo de Basquetebol e como são conhecidos? (4)

_____

3- O que significa o termo "assistência" no Basquetebol? (3)

(a) Ajuda da comissão técnica para melhorar o sistema de marcação.

(b) Auxílio médico destinado aos jogadores que se machucam em quadra.

(c) Passe certeiro convertido em "cesta" ou "pontos".

(d) Quando um grande público comparece ao ginásio para torcer pela equipe local.

4- Uma equipe, no Basquetebol, é formada por cinco jogadores titulares? (2) ( )Sim ( )Não

5- Assim como a FIVB regulamenta o Voleibol no mundo, a entidade que regula o Basquetebol é a: (2)

_____.

6- O **Aro**, fixado na tabela de Basquetebol, está a _____m do chão. (2)

7- Num time tradicional de Basquetebol, as posições dos jogadores dentro da quadra são: (3)

(a) Armador, lançador, alas e pivô. (c) Pivô, zagueiro, líbero e alas.

(b) Alas, pivô, fixo e goleiro. (d) Armadores, meio-campo, lateral e alas.

8- Cite quatro exemplos de passes utilizados no Basquetebol: (4)

_____.

9- Quando acontece a "prorrogação" no jogo de Basquetebol? (3)

_____.

10- Desenhe as linhas da quadra de Basquetebol e coloque suas medidas e seus nomes. (4)

Fonte: CARDOSO, Luciano Moraes. *Produção didática para utilização na Escola Estadual Antônio Iglesias*. Ibiporã/PR, 2013 (Mímeo).

Alguns requisitos para pensar a avaliação

O QUE É AVALIAÇÃO?	Responder isso a partir de uma perspectiva pedagógica da Educação Física.	
O QUE VAMOS AVALIAR?		
Participação	Isso mede o quanto o aluno sabe do conteúdo?	• Reflita criticamente
Afetividade	Em qual campo do conhecimento esta característica está situada? Em que medida ser afetivo e ter um bom relacionamento com os demais influenciam no domínio do conteúdo específico?	• Reflita criticamente
Cognitivo	A explicação conceitual, teórica, dos conteúdos constitui o aprendizado do conteúdo específico da EF?	• Reflita criticamente
Motor	Vamos avaliar padrões de movimento, qualidade das aquisições?	• Desenvolver
Conhecimento/domínio técnico e tático	Isso é importante, fundamental e necessário em quais conteúdos?	• Desenvolver
Capacidade expressiva	Como vamos avaliar isso? Em quais conteúdos?	• Reflita cuidadosamente
Conhecimento das muitas dimensões que constituem o conteúdo	O aluno consegue explicar o conteúdo a partir de relações históricas, filosóficas, econômicas, políticas, biológicas, sociais, culturais, de desenvolvimento humano?	• Desenvolver

Fonte: CÂNDIDO, Fernando Pereira. *Material didático produzido para orientação dos estagiários*. Departamento de Estudos do Movimento Humano. Centro de Educação Física e Esporte. Universidade Estadual de Londrina, 2014 (Mímeo).

EM CADA CONTEÚDO, QUAIS SÃO OS ELEMENTOS BÁSICOS A SEREM APREENDIDOS PELO ALUNO?	Conhecimento científico, filosófico, técnico e artístico elaborado devem ser a principal preocupação.
Fundamentos técnicos	Quais?
Sistemas táticos - quais?	Quais?
Regras e significado - quais?	Quais?
História;	Período? Tendência? Referência?
Concepção de homem e de sociedade relacionadas ao conteúdo	Q qual?
Conhecimento dos mecanismos anatômicos, fisiológicos, biológicos no geral	O quê?
Capacidade de desenvolver a atividade	Sim, não, parcialmente?
O que conseguia fazer/sabia inicialmente?	Instrumento aberto - descritivo
Quanto adquiriu de conhecimento no processo?	Instrumento aberto - descritivo
Está adquirindo o conhecimento esperado no processo?	Instrumento aberto - descritivo

Fonte: CÂNDIDO, Fernando Pereira. *Material didático produzido para orientação dos estagiários*. Departamento de Estudos do Movimento Humano. Centro de Educação Física e Esporte. Universidade Estadual de Londrina, 2014 (Mímeo).

QUAIS INSTRUMENTOS EU UTILIZAREI?	
Quais os indicadores que orientam esses instrumentos?	Nunca, às vezes, quase sempre, sempre; muito, pouco, suficiente; alto, baixo, mediano; forte, fraco; rápido, lento; amplo, curto; consegue, não consegue.
Metodologia	Observação fechada, observação aberta. Descrição, marcação em questões objetivas.
Em que momento	a) início; b) processo; c) final. Registrar objetivamente o que o aluno sabia e o que era capaz de fazer no início do processo - esse será o grande parâmetro para quantificar e analisar (avaliar) o aprendizado do aluno.

Fonte: CÂNDIDO, Fernando Pereira. *Material didático produzido para orientação dos estagiários*. Departamento de Estudos do Movimento Humano. Centro de Educação Física e Esporte. Universidade Estadual de Londrina, 2014 (Mímeo).

6.9.2 CONTEÚDOS ANUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º AO 5º ANOS

Conteúdos da Educação Física para o 1º ano - Planejamento Anual		
Conteúdos	**Tema**	**Objetivos**
GINÁSTICA	• Conhecimento do próprio corpo • Habilidades motoras básicas • Capacidades físicas: ✓ Lateralidade • A Ginástica como expressão da cultura corporal • A Ginástica como construção de movimentos • A Ginástica como forma de expressão	• Conhecer o próprio corpo. • Identificar as diferentes partes do corpo. • Experimentar diferentes brincadeiras alusivas à cultura popular que proporcionem a execução de movimentos ginásticos. • Participar de atividades em que o núcleo primordial de seu desenvolvimento seja os movimentos ginásticos em suas diferentes interpretações. • Executar movimentos ginásticos em que esteja presente a ludicidade, a criatividade e seus significados. • Por meio de expressões gímnicas, obter autonomia de movimento e liberdade corporal.
JOGO	• Brinquedos e brincadeiras tradicionais • Brincadeiras contemporâneas	• Experimentar diferentes brincadeiras alusivas à cultura popular. • Desenvolver estratégias para modificar/adaptar os jogos às possibilidades de cada situação. • Identificar características e diferenças de desempenho entre seus

	• Brincadeiras cantadas e dançadas • Jogos intelectivos populares	pares durante a vivência de determinado jogo. • Reconhecer diferenças e semelhanças entre jogos tradicionais e jogos contemporâneos. • Participar da formulação de novas brincadeiras (regras), bem como, novos espaços que possibilitem tais jogos no espaço escolar.
DANÇA	• Expressão corporal: Mímicas • Cirandas • Cantigas de roda • Danças folclóricas • Representações e imitações diversificadas	• Perceber mudanças na respiração. • Experimentar diferentes possibilidades de expressão rítmica e suas mudanças corporais, como: frequência cardíaca, sudorese, sensações e emoções. • Reconhecer a dança como forma fundamental de expressão humana. • Compartilhar diferentes formas de dança (de roda e de jogo). • Participar de manifestações culturais.
ESPORTE	• Definição do conceito • Diferenciação entre Jogo, Brincadeira e Esporte • Relação entre as atividades lúdicas e os Esportes Oficiais	• Conhecer o significado da palavra esporte e de como algumas modalidades estão presentes na sociedade. • Experimentar atividades que podem ser relacionadas ao esporte. • Desfrutar de jogos/brincadeiras que podem, eventualmente, evoluir para um pré-desportivo e posteriormente para o esporte. • Perceber a presença de regras rígidas e diferenciá-las das normas

		presentes nos jogos e brincadeiras. • Identificar as características dos jogos esportivos e diferenciá-las para tornar possível sua prática no ambiente escolar.
LUTA	• Jogos de oposição • Esgrima	• Reconhecer a necessidade de absoluto respeito durante os momentos práticos das brincadeiras e jogos de combate. • Entender como é fundamental as questões relacionadas à segurança, respeito e à própria integridade física e do amigo. • Reconhecer, nas atividades de luta, um adversário a ser superado. • Identificar a diferença entre lutas e violência.

Conteúdos da Educação Física para o 2º ano - Planejamento Anual		
Conteúdos	**Tema**	**Objetivos**
GINÁSTICA	• Habilidades motoras: Coordenação motora grossa e fina • Iniciação à Ginástica Artística • Movimentos básicos de locomoção; Abertura; Espacato; Vela; Ponte; Aviãozinho; Rolamento lateral; Rolamento para frente • Capacidades Físicas: ✓ Velocidade ✓ Equilíbrio	• Dominância lateral (lado dominante e não dominante). • Habilidades motoras. • Higiene pessoal. • Experimentar diferentes elementos ginásticos (com e sem materiais), entre eles: giros, saltos e rotações. • Formular estratégias para resolver, por meio de movimentos ginásticos, outros desafios motores, refletindo sobre a presença da ginástica em diferentes práticas corporais e reconhecendo suas inúmeras possibilidades. • Conceituar e vivenciar as capacidades físicas elencadas no tema.
JOGO	• Jogos Intelectivos • Populares • Contemporâneos • Jogos Cooperativos	• Conhecer características principais de um jogo intelectivo. • Reconhecer as diferentes classes de conhecimentos necessários para disputas de jogos intelectivos. • Experimentar diferentes formas de jogos intelectivos. • Populares (dama, trilha, dominó, quebra-cabeça e jogo da memoria...). • Contemporâneos (Hora do Rush, Cilada, Lince, Uno, Resta Um,

		Ligue Quatro...). • Realizar brincadeiras utilizando os jogos e as regras iniciais e as adaptando de acordo com a necessidade dos participantes, do espaço físico e do tempo. • Reconhecer diferentes jogos no contexto escolar com semelhanças na vida social.
DANÇA	• Movimentos e Ritmos • Cantigas de roda • Cirandas • Brincadeiras cantadas • Mímicas, representações e imitações diversificadas • Danças folclóricas	• Experimentar diferentes formas de danças, brincadeiras cantadas e rodas. • Mostrar ao aluno como a ritmicidade envolve o desenvolvimento dos sentidos. • Vivenciar as atividades ritmadas como meio de expressão cultural. • Participar de variadas formas de expressão por meio da música e do ritmo, adotando que, por meio destas atividades, apresentam-se questões relacionadas a gêneros, solidariedade, justiça, respeito e ética. • Aprender, acompanhar e participar da construção de pequenas coreografias de rodas, brincadeiras cantadas, e outras brincadeiras rítmicas.
ESPORTE	• Jogos e Brincadeiras que se aproximem dos esportes: ✓ Coletivos	• Participar de diferentes atividades que se aproximem de práticas esportivas distintas. • Saber reconhecer a necessidade acerca dos conceitos: dentro/fora; em cima/embaixo; frente/atrás; baixo/alto; perto/longe; grande/pequeno.

	✓ Individuais ✓ De invasão ✓ De precisão	• Entender a importância de regras como possibilidade para o desenvolvimento de atividades em grupo. • Identificar e debater acerca das regras propostas para determinada atividade, questionando sua real necessidade para o desenvolvimento do jogo ou brincadeira. • Identificar diferentes necessidades para o êxito de uma tarefa, diferenciando situações de necessário protagonismo e de trabalho coletivo. • Ser capaz de identificar a diferença ou a semelhança entre os jogos/brincadeiras propostos e os esportes.
LUTA	• Jogos de oposição • Judô	• Reconhecer a necessidade de absoluto respeito durante os momentos práticos das brincadeiras e jogos de combate. • Segurança, respeito à sua própria integridade física e à do amigo. • Conhecer o conceito de luta. • Identificar a diferença entre lutas e briga, reconhecendo, por meio dos princípios das lutas, o respeito, o equilíbrio e a confraternização. • Reconhecer, nas lutas, possibilidades de agonismo.

Conteúdos da Educação Física para o 3º ano - Planejamento Anual		
Conteúdos	**Tema**	**Objetivos**
GINÁSTICA	• Ginástica Artística: ✓ Movimentos básicos de locomoção; Abertura; Espacato; Aviãozinho; Vela; Ponte; Rolamento lateral; Rolamento para frente; Rolamento para trás; Roda • Ginástica Rítmica desportiva: ✓ Movimentos básicos com aparelhos da GRD (bola, arco, corda fita e maças) • Capacidades Físicas: ✓ Flexibilidade ✓ Agilidade	• Conhecer e experimentar diferentes elementos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações e acrobacias). • Ser capaz de ligar um elemento ao outro. • Reconhecer diferenças entre Ginástica Artística e Ginástica Rítmica Desportiva. • Refletir sobre as diferenças e semelhanças dos movimentos ginásticos e movimentos básicos de nossa cultural corporal. • Conceituar e vivenciar as capacidades físicas elencadas no tema.
JOGO	• Manifestações esportivas lúdicas através dos: ✓ Jogos Intelectivos ✓ Populares ✓ Contemporâneos	• Reconhecer as características principais de um jogo intelectivo e saber identificar nelas possíveis semelhanças com os esportes. • Identificar os jogos intelectivos como uma atividade de rendimento, nesse caso intelectual. • Participar de diferentes jogos intelectivos populares (dama, trilha, dominó, quebra-cabeça, jogo da memória...) e contemporâneos

	• Jogos Cooperativos	(Hora do Rush, Cilada, Uno, Ligue Quatro, Lice...). • Reorganizar as regras dos jogos adaptando-as de acordo com as necessidades dos participantes, do espaço físico e do tempo. • Relacionar as atividades de jogo com questões atreladas às diferenças: de gênero, étnico-raciais, religiosas, de classe social, de desempenho e de aparência. • Reconhecer diferentes jogos no contexto escolar com semelhanças na vida social.
DANÇA	• O movimento em expressão e ritmo: ✓ Manifestações culturais: Danças Folclóricas Regionais	• Entender a relação entre corpo e espaço durante a dança. • Reconhecer a presença da regionalidade nas diferentes Danças Folclóricas. • Conhecer as diferenças musicais e as danças pertencentes às outras culturas regionais do país. • Compreender a dança como possibilidade de atividade física por meio de diferentes manifestações culturais. • Buscar estratégias que permita identificar, analisar e, principalmente, praticar, por meio de gestos, balanços ou mesmo coreografias, as várias formas de constituições rítmicas. • Conhecer e compreender criticamente as diferentes manifestações culturais por meio das danças.
ESPORTE	• Olimpíadas: ✓ Esportes individuais ✓ Esportes coletivos ✓ Esportes paralímpicos	• Experimentar e diferenciar variadas possibilidades de jogo e esporte. • Discutir a cerca da relação entre esporte e sociedade. • Reconhecer a necessidade acerca dos conceitos: dentro/fora; em cima/embaixo; frente/atrás; baixo/alto; perto/longe;

		grande/pequeno (no contexto das modalidades esportivas olímpicas). • Relacionar ações presentes nos jogos com ações nos esportes. • Recriar regras para os esportes, adaptando-os às possibilidades escolares. • Compreender a importância das regras para o desenvolvimento de um esporte.
LUTA	• Capoeira • Luta Olímpica	• Reconhecer a necessidade de absoluto respeito durante os momentos práticos das brincadeiras e jogos de combate. • Realizar as estratégias de desequilíbrio, ganho de espaço, imobilização ou exclusão do oponente em diferentes espaços. • Reconhecer as características principais de cada modalidade, identificando o espaço em que é praticada, bem como sua vestimenta oficial. • Experimentar sentimentos envolvidos nas práticas de lutas, tais como: ganhar, perder, avançar, ceder, agir e reagir. • Aprender a não se expor e a não expor seu companheiro a situações de perigo, prezando sempre por questões relacionadas à segurança física, emocional e social do oponente.

Conteúdos da Educação Física para o 4º ano - Planejamento Anual		
Conteúdos	**Tema**	**Objetivos**
GINÁSTICA	Práticas Pré-Desportivas de Ginástica Rítmica Desportiva ✓ **Arco** ✓ **Bola** ✓ **Corda** ✓ **Fita** ✓ **Maças** • Práticas Pré-Desportivas de Ginástica Artística ✓ **Solo**: Abertura; Espacato; Vela; Aviãozinho; Ponte; Rolamento lateral, para frente e para trás; Elefantinho; Parada de cabeça; Parada de mãos; Roda; Rodante • Capacidades Físicas:	• Elaborar e executar pequenas séries ginásticas, ligando um elemento ao outro de forma mais harmônica possível. • Conhecer a história da GRD, bem como as características gerais desse esporte, como o espaço físico de sua prática, tempo de duração e regras básicas de apresentação. • Saber e discutir acerca da proposta da GRD como esporte exclusivamente feminino. • Aprender novos elementos ginásticos e aprimorar aqueles já conhecidos em anos anteriores. • Experimentar individual e coletivamente diferentes combinações de ligação de movimentos ginásticos. • Reconhecer a presença de elementos ginásticos em diferentes modalidades esportivas ou mesmo em outras práticas corporais. • Formular e resolver diferentes desafios ginásticos propostos pelo professor, bem como pelos próprios colegas de turma. • identificar os diferentes aparelhos ginásticos, classificando-os em “feminino” e/ou “masculino”. • Identificar e propor alternativas que superem situações de risco e/ou de preconceito no tocante aos movimentos ginásticos.

	✓ Força ✓ Resistência muscular	• Conceituar e vivenciar as capacidades físicas elencadas no tema.
JOGO	• Jogos e Brincadeiras Populares de diferentes regiões do país • Jogos e Brincadeiras Contemporâneas de diferentes regiões do país • Diferenças entre os Jogos “antigos” e os Jogos eletrônicos	• Conhecer, experimentar e modificar, caso necessário, brincadeiras populares de diferentes regiões do país. • Conhecer as questões históricas, culturais e folclóricas que estão presentes nos jogos e brincadeiras regionais. • Perceber o processo de construção de cada jogo/brincadeira e fazer possíveis modificações para torná-los viáveis no espaço escolar. • Reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de classe social e de religião presentes nos jogos e brincadeiras populares. • Reconhecer a presença da cultura popular nos jogos e brincadeiras, bem como a importância da ludicidade por meio da história. • Conhecer, experimentar e modificar, caso necessário, as brincadeiras contemporâneas. • Perceber as oportunidades promovidas pelos jogos e brincadeiras “antigas” em relação aos jogos e dispositivos eletrônicos.

DANÇA	• Constituição rítmica • Diversidade do ritmo corporal • Manifestações culturais que envolvem o ritmo • Danças Folclóricas de diferentes países	• Reconhecer e diferenciar os diferentes ritmos que nos cercam (do dia, do relógio, do corpo humano, das aulas, das músicas...). • Identificar, por meio dos sentidos, os ritmos de diferentes eventos naturais. • Conhecer as diferenças musicais e as danças pertencentes às culturas de outros países. • Vivenciar as experimentações pessoais possíveis nas atividades de dança (afetividade, criatividade, sensibilidade e espontaneidade).
ESPORTE	• Práticas Pré-Desportivas e Habilidade Motoras: ✓ De Futsal ✓ De Vôlei ✓ De Basquete ✓ De Handebol • Apresentação de esportes fora do contexto de quadra: ✓ Atletismo ✓ Ciclismo	• Conhecer as diferentes modalidades esportivas, com suas regras básicas, identificando suas principais características (se pratica em quadra, campo aberto, piscina...), os materiais necessários para a sua prática (bola, bicicleta, luvas...), o número de participantes (individual ou coletivo), se é olímpico ou não. • Recriar regras alternativas, possibilitando a prática de esportes que ainda não foram ministrados no espaço escolar. • Identificar criticamente e debater acerca das regras elementares de cada modalidade. • Compreender a importância das regras nos esportes e suas possíveis modificações para atender a realidade educacional ou social.

	✓ Natação ✓ Tênis ✓ Canoagem	• Proporcionar a experimentação de diferentes formas de disputas nos esporte cujas práticas são possíveis na escola.
LUTA	• Boxe • Taekwondo	• Reconhecer a necessidade de absoluto respeito durante os momentos práticos das brincadeiras e jogos de combate. • Identificar, distinguir e debater acerca das diferentes modalidades de lutas existentes. • Conhecer a história e a cultura corporal que estão envolvidas em cada Luta apresentada. • Entender sobre as situações de perigo, injustiça, preconceitos e banalização que cerca cada modalidade de luta. • Relacionar a influencia da mídia na promoção ou degradação de determinadas lutas. • Perceber nas lutas a presença de um oponente e não de um inimigo, de um adversário a ser vencido e não de um rival a ser executado. • Experimentar as possíveis formas de combate no espaço escolar, relacionando-as a outras brincadeiras, jogos ou esportes. • Relacionar objetivos e movimentos presentes nas lutas com movimentos e objetivos presentes em outros esportes. • Desmistificar a presença, obrigatória da violência nas modalidades de luta.

Conteúdos da Educação Física para o 5º ano - Planejamento Anual		
Conteúdos	**Tema**	**Objetivos**
GINÁSTICA	• Práticas Pré-Desportivas de Ginástica Artística ✓ **Solo**: Abertura; Espacato; Vela; Aviãozinho; Ponte; Rolamento lateral, para frente e para trás; Elefantinho; Parada de cabeça; Parada de mãos; Roda; Rodante ✓ **Aparelhos Femininos:** salto sobre a mesa de salto; barras paralelas assimétricas; trave de equilíbrio e solo ✓ **Aparelhos Masculinos**: cavalo com alças; solo; argolas; salto sobre a mesa de salto; barras paralelas e barra fixa • Capacidades Físicas: ✓ resistência cardiorrespiratória	• Relembrar as diferenças entre Ginástica Artística e Ginástica Rítmica Desportiva. • Elaborar e executar pequenas séries ginásticas, com ou sem aparelho, ligando um elemento ao outro de forma mais harmônica possível. • Aprender novos elementos ginásticos e aprimorar aqueles já conhecidos em anos anteriores. • Experimentar, individual e coletivamente, diferentes combinações de ligação de movimentos ginásticos. • Formular e resolver diferentes desafios ginásticos propostos pelo professor, bem como pelos próprios colegas de turma. • Identificar os diferentes aparelhos ginásticos utilizados na Ginástica Artística e na Ginástica Rítmica Desportiva, classificando-os em “feminino” e/ou “masculino”. • Identificar e propor alternativas que superem situações de risco e/ou de preconceito no tocante aos movimentos ginásticos. • Reconhecer diferentes manifestações ginásticas, além da Ginástica Artística e da Ginástica Rítmica Desportiva. • Identificar movimentos ginásticos que podem ser utilizados em

		outras práticas corporais. • Conceituar e vivenciar as capacidades físicas elencadas no tema.
JOGO	• Jogos e brincadeiras populares de diferentes países • Jogos e brincadeiras contemporâneas de diferentes países • Diferenças entre os jogos e brincadeiras brasileiras e de outros países	• Conhecer e experimentar jogos e brincadeiras tradicionais de outros países. • Formular estratégias e novas regras, adaptando-as às possibilidades escolares. • Reconhecer nos jogos e brincadeiras de outros países, características singulares de cunho social, religioso, étnico ou cultural. • Conseguir traçar um paralelo entre brincadeiras e jogos brasileiros e os de outros países.
DANÇA	• Expressão e Ritmo • Danças e ritmos contemporâneos	• Representar/recriar por meio de movimentos corporais, expressões rítmicas. • Identificar as principais diferenças entre os ritmos que acompanham as Danças Folclóricas e os ritmos que acompanham as Danças Contemporâneas. • Reconhecer as diferenças culturais nas danças contemporâneas. • Perceber a presença de elementos étnico, sociais, de gênero e raciais pertencentes às danças. • Construir, coletivamente, coreografias que possam ser identificadas por seus movimentos e ritmo.
ESPORTE	• O Movimento e as manifestações lúdicas esportivas • Práticas Pré-desportivas e habilidade	Relembrar as diferentes modalidades esportivas, com suas regras básicas, identificando suas principais características. • Reconhecer a diversidade de esportes contemporâneos.

	motoras: ✓ De Futsal ✓ De Vôlei ✓ De Basquete ✓ De Handebol • Apresentação de esportes fora do contexto de quadra: ✓ Atletismo ✓ Ciclismo ✓ Natação ✓ Tênis ✓ Canoagem ✓ Badminton ✓ Basebol ✓ Golfe • Esportes alternativos	• Introduzir a discussão da relação entre esporte e sociedade. • Experimentar modalidades esportivas, anteriormente apresentadas, mas que ainda não haviam sido vivenciadas no espaço escolar, fazendo as adaptações necessárias de regras, espaços e materiais. • Identificar e debater acerca das novas regras criadas para cada modalidade. • Identificar e debater acerca de estratégias para o êxito em diferentes modalidades. • Considerar a necessidade do trabalho coletivo e do protagonismo em determinados esportes. • Conseguir diferenciar os interesses da prática esportiva no espaço escolar, da prática esportiva em clubes e praças esportivas. • Entender a importância da experimentação prática de diversas modalidades para criação de diferentes possibilidades para uma cultura de vida ativa e combate ao sedentarismo.
LUTA	• MMA • Lutas complementares:	• Debater sobre o tema (luta) e sua relação com o preconceito e as

	Jiu-jitsu, Muay Thai, Kendo, Tai Chi)	situações de violência, buscando alternativas de superação. • Considerar as inúmeras diferenças entre lutas e brigas. • Considerar o tema como possibilidade de aquisição de poder nas relações sociais dentro e fora do espaço escolar. • Desmistificar a luta como conteúdo essencialmente masculino. • Identificar a relação social e cultural com a prática das lutas. • Experimentar as possíveis formas de combate, individuais e coletivas, no espaço escolar. • Reconhecer a necessidade de absoluto respeito durante os momentos práticos das brincadeiras e jogos de combate. • Saber o que é e quais as regras básicas do MMA (Mixed Martial Art) - Artes Marciais Mistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. *Da Educação Física*: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. São Paulo/SP: Magister, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF: MEC, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica n.º 07 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior n.º 07 de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno n.º 02 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica n.º 4 de 13 de julho de 2010 e Parecer Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica n° 7/2010, com assunto Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CAMBÉ. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal da Educação de Cambé**. Cambé/PR: CMEC, 2012-2022.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil*, a história que não se conta. Campinas: Papirus, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

ESCOBAR, Michele Ortega. Cultura Corporal na Escola: tarefas da educação física. **Motrivivência**. Florianópolis. ano 7, nº 08, dez. 1995.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. *Introdução à didática de educação física.* Rio de Janeiro: Ed. Rio de Janeiro, 1969.

FERRARI, Marina Gonçalves Barbieri Ferrari. Por Que Dança na Escola? Disponível em: http://www.fef.ufg.br/texto_pqdanca_na_escola.html. Acesso em 6 de agosto 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do Trabalho Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1994.

MARINHO, Inezil Pena. *História da Educação Física no Brasil*: exposição, bibliografia, legislação. São Paulo: CIA. Brasil Editora, s/d.

_____. Coletânea de Textos. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Inezil Penna Marinho*: coletânea de textos. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

MELLO, Rosângela Aparecida. *A necessidade da Educação Física na escola.* São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARANÁ. Sistema Estadual de Legislação. Lei Estadual PR n.º 18.492 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação física, raízes Europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

WEFFORT, Francisco (Org.) *Os Clássicos da Política*: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “O Federalista”. São Paulo: Editora Ática, 1995.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

GEOGRAFIA



7. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: GEOGRAFIA

Michelli Chinelli de Souza
Consultor: Márcio Miguel de Aguiar

"A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida." (Milton Santos)

7.1 HISTÓRICO DA DÍSCIPLINA

É inegável ao pensamento geográfico atual o entendimento de que a humanidade sempre se utilizou de um vasto conjunto de conhecimentos geográficos, indispensáveis à sua própria sobrevivência e desenvolvimento enquanto civilização na face da terra (LACOSTE, 1988). Nessa perspectiva, assim como o homem sempre lidou com dados quantitativos antes da sistematização da Matemática ou com o tempo antes da sistematização da História, a produção e o uso dos conhecimentos geográficos antecedem em muito a sistematização da Ciência Geográfica.

Desde o princípio da história da humanidade, o conhecimento geográfico expressou um caráter utilitário muito forte: conhecer a localização de pontos de coleta ou caça, a orientação e as rotas até esses pontos, as distâncias, as rotas comerciais, as regiões de solo mais fértil, entre muitos outros exemplos. Mas seu uso ao longo da história conheceu grandes mudanças, principalmente a partir de sua sistematização no século XIX, momento a partir do qual ocorre uma ampliação do uso da Geografia como instrumento de conhecimento, explicação e compreensão da realidade e, especialmente, de seu uso como instrumento de intervenção política, cultural e ideológica.

Apesar de se tratar de uma história relativamente recente entre as ciências, uma narrativa minimamente fundamentada do desenvolvimento histórico da Geografia levaria a uma profunda ampliação das dimensões desse texto[41]. A evolução do conhecimento geográfico não pode ser entendida a partir de uma evolução linear e uniforme no tempo. A evolução da metodologia de ensino da Geografia, no entanto, pode ser compreendida a partir das principais correntes teórico-metodológicas presentes na produção do conhecimento geográfico.

Em um esforço de síntese, Sposito (2004) aponta que, ao longo de sua história, a Geografia conheceu três métodos de interpretação da realidade. "Essa proposta parte do pressuposto de que o método não pode ser elaborado do ponto de vista disciplinar, mas como instrumento intelectual e racional que possibilite a apreensão da realidade" (SPOSITO, 2004, p. 23).

O primeiro deles é o método hipotético-dedutivo. Tem suas raízes no pensamento de Descartes (1596-1650), com a busca de um método universal baseado no rigor matemático e na razão. Na Geografia, esse método resulta na concepção conhecida como "Geografia tradicional", marcadamente expressa em uma forma particular da relação entre sujeito (aquele que conhece) e objeto (aquilo que é conhecido) do conhecimento, em que a "neutralidade" do verdadeiro conhecimento decorre da ausência de um posicionamento ideológico do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Apesar de supostamente superado com a "renovação do pensamento geográfico" na década de 1970, essa forma de compreensão da realidade ainda faz parte das práticas docentes na Educação Básica, expressa principalmente na forma de listas de conteúdos sem qualquer justificativa, ou seja, conteúdos desvinculados de uma intencionalidade, e de conteúdos "verdadeiros e inquestionáveis".

O segundo método ao qual Sposito (2004) se refere é o fenomenológico-hermenêutico. Tendo sua definição associada a Husserl (1859-1938) e Merleau-Ponty (1908-1961), consiste em uma forma de pensar na qual a "intencionalidade da consciência" decorrente da percepção advinda das experiências vividas é considerada uma etapa metodológica fundamental na compreensão da realidade.

Nesse caso,

[41] Informações mais aprofundadas sobre a história da ciência geográfica e, principalmente, sobre o entendimento de seus fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos podem ser encontrados nas obras: Capel (1981); Claval (2014); Moraes (2007), Moreira (2005).

> a relação que se estabelece é aquela que mostra uma prevalência da figura do sujeito sobre o objeto pesquisado [...] No método fenomenológico, é o sujeito quem descreve o objeto e suas relações a partir do seu ponto de vista, depois dele se apropria intelectualmente (SPOSITO, 2004, p.38).

Apesar de utilizado há décadas em pesquisas na área da Geografia, não alcançou no Brasil a expressão da Geografia tradicional ou da Geografia crítica, sobre a qual trataremos a seguir. Somente nas duas últimas duas décadas vem ganhando mais expressão em propostas curriculares ou nas abordagens de "conteúdos geográficos".

Por fim, o terceiro método tratado por Sposito (2004) é o método dialético. Concebe-se a realidade como o resultado de um processo dialético em que o pensamento elaborado, uma vez estabelecido, vai ser confrontado a partir de suas contradições, criando um tensionamento entre duas formas pensar e de entender a realidade.

> A tensão entre a afirmação e a negação leva necessariamente a uma nova posição, superior às duas, mas que contém suas ideias confrontadas, chegando-se à negação da negação. Esses três estágios do conhecimento (a tríade) foram chamados por Hegel de tese, antítese e síntese (SPOSITO, 2004, p. 42).

É com base no método dialético que ocorre o movimento de renovação do pensamento geográfico, amplamente difundido a partir da década de 1970 no Brasil. O conjunto de críticas que se abatia sobre a chamada Geografia tradicional questionava sua capacidade de entendimento e explicação da produção do espaço geográfico. A busca por uma nova forma de pensar e entender a realidade encontra ampla aceitação no materialismo histórico-dialético dentro da comunidade científica geográfica, sendo amplamente inserida nas propostas curriculares a partir da década de 1980.

> A concepção marxista de história, que possibilitou a elaboração de conceitos (renda absoluta, mercadoria [e trabalho]) e de teorias (mais-valia, por exemplo) permitiu a mais elaborada leitura do capitalismo como modo de produção historicamente produzido com todas as suas determinações (SPOSITO, 2004, p. 44).

Essa ampla discussão e aceitação do materialismo histórico-dialético pelo pensamento geográfico no meio acadêmico, e na educação escolar em especial,

deve-se ao fato do espaço ser entendido como o próprio resultado de um processo dialético.

> Produto da ação humana ao longo do tempo a organização espacial é um reflexo social, "consequência do trabalho e da divisão do trabalho", conforme aponta Lefebvre. É o resultado do trabalho social que transforma diferencialmente a natureza primitiva, criando formas espaciais diversas sobre a superfície da terra. [...] ao ser um reflexo, passa a ser simultaneamente uma condição para o futuro da sociedade (CORRÊA, 1986, p. 68 -72).

Destacamos que essas três correntes do pensamento geográfico implicam tanto na forma de produção do conhecimento como na sua forma de utilização, presentes no transcurso da evolução dessa ciência, e especialmente na história do ensino de Geografia. Por se tratar de formas distintas de perceber, pensar e compreender o mundo, a transmissão ou a utilização desse conhecimento geográfico em cada uma dessas grandes correntes, assim como qualquer outra área de conhecimento, é responsável por definir o próprio ideal de realidade utilizado como referência para pensá-la. São essas referências as responsáveis por legitimar um determinado fenômeno, ou por revelá-lo como um problema ao nosso pensamento.

E como a Geografia é capaz de desenvolver essas diferentes "visões de mundo" nos alunos? É importante compreender que a forma como pensamos e entendemos a realidade decorre das experiências que temos com o mundo em sociedade, mediadas por uma dada maneira de pensar, ou seja, só conseguimos identificar o "certo" e o "errado" no mundo, por exemplo, a partir do conjunto de valores culturais e ideológicos produzidos e transmitidos socialmente, por meio dos quais pensamos a realidade. O sistema educacional é essencial na formação dessa "visão de mundo" a partir do que chamamos de "conteúdos escolares".

Isso leva ao entendimento de que a inserção da Geografia como parte do currículo desde o início da educação escolar, como a conhecemos hoje, não se tratou de obra do acaso. Ela sempre foi utilizada para se conseguir determinados fins culturais, políticos e ideológicos. É preciso conhecer o processo histórico de evolução dessa ciência para compreender os diferentes sentidos do ensino da Geografia ao longo da história. Considerando que nenhum conhecimento humano é

neutro, a Geografia ao longo da sua trajetória no tempo, tem sido marcada por influências de cada momento da história.

Os conhecimentos geográficos historicamente constituídos foram sistematizados como ciência a partir do século XIX, já que, anteriormente a esse período, ensinar Geografia não implicava em uma perspectiva de organização formal e de acesso universal. No sistema educacional formal, o conhecimento geográfico sempre esteve presente na educação das classes sociais dominantes, contribuindo estrategicamente para a acumulação de riquezas, dominação de povos e territórios e, em especial, para a manutenção do poder. E, quando essa ciência é inserida no sistema de ensino universal, apresenta-se como um ensino acrítico, descritivo, superficial, fragmentado e organizado de forma a ocultar as contradições por meio da neutralidade aparente.

Lacoste (1988) alerta sobre essa suposta neutralidade dos conhecimentos no ensino da Geografia estabelecendo um paralelo entre o que ele identificou como sendo a “Geografia dos professores” e a “Geografia do Estado-Maior”, uma crítica que ainda hoje se mantém atual, infelizmente.

Conforme o autor,

> A geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra geografia permite a alguns elaborar. A diferença fundamental entre essa geografia dos estados-maiores e a geografia dos professores não consiste na gama dos elementos do conhecimento que elas utilizam. A primeira recorre, hoje como outrora, aos resultados das pesquisas científicas feitas pelos universitários, quer se trate de pesquisa “desinteressada” ou da dita geografia “aplicada”. Os oficiais enumeram os mesmos tipos de rubricas que se balbuciam nas classes: relevo - clima - vegetação - rios - população..., mas com a diferença fundamental de que eles sabem muito bem para que podem servir esses elementos do conhecimento, enquanto os alunos e seus professores não fazem qualquer ideia (LACOSTE, 1988, p. 33).

As críticas de Lacoste (1988) a uma “Geografia dos professores” se dá pela pretensa neutralidade política e ideológica dos conhecimentos transmitidos em sala de aula, e se revela na renovação do pensamento geográfico na década de 1970. Sem considerar seu contexto histórico, os conteúdos disciplinares presentes nas propostas curriculares de Geografia são vistos de forma desarticulada dos

processos responsáveis por sua produção. São dissociados dos valores sociais e dos interesses políticos envolvidos nos processos teórico-metodológicos utilizados em sua constituição enquanto produto, enquanto conhecimento científico.

Essa visão de "conteúdos neutros" foi amplamente disseminada dentro de nossa sociedade a partir de um equivocado entendimento da ciência como um agente "neutro" em termos culturais, políticos e ideológicos:

> Tais conteúdos são extraídos do conhecimento, entendido como uma sistematização de verdades que a razão humana logrou obter, através de uma acumulação cada vez maior. Ou seja, o conhecimento é visto apenas como uma resultante, um resultado final; daí sua objetividade e sua neutralidade, pois é como se ele tivesse "caído do céu", o que explica sua aparência de coisa natural. [...] na medida em que se apresenta como resultado final o conhecimento confunde-se com a verdade. E, sendo verdadeiro, deve ser ensinado sem questionamentos, o que, por sua vez, se traduz sob a forma de memorização [...] Evidentemente essa não é a consequência mais grave, pois o ensino mnemônico, de que a Geografia ainda se encontra plena, os afasta da possibilidade de compreender a realidade, de questioná-la; em uma palavra, da reflexão (VLACH, 1986, p. 36).

A questão central que deve ser observada pelo professor de Geografia é a maneira própria como cada corrente do pensamento geográfico se propõe a compreender o mundo e, mais especialmente, a ausência de aspectos da realidade fundamentais para que se possa compreendê-la e transformá-la, tal como as relações sociais.

É nesse sentido que a opção pela Pedagogia Histórico-Crítica revela sua relevância à compreensão do espaço geográfico. O mundo é o resultado de uma complexa relação entre a sociedade e a natureza, mediada pelas relações de trabalho em nossa cultura. Todo o conhecimento que propomos desenvolver em sala de aula deve ser compreendido não apenas como um produto da ciência a ser transmitido, mas, fundamentalmente, como o resultado de um processo dinâmico de desvelamento do mundo, ou seja, de uma forma de compreender a realidade pelas suas contradições, possibilitando sua reordenação voltada a uma forma social mais justa.

7.2 CONCEPÇÃO DA GEOGRAFIA

Reconhecer a educação formal como um processo de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados exige, por sua vez, reconhecer a existência de formas diferenciadas de valorização dos conhecimentos produzidos dentro de nossa cultura. A evolução do saber sistematizado tornou-se um dos grandes legados da humanidade, cuja contribuição abrange os mais diferentes campos de conhecimento, geralmente tomados individualmente como componentes curriculares mobilizados frente a determinadas concepções educacionais.

São as especificidades e particularidades de cada um desses campos que definem sua relevância frente aos objetivos mais amplos do processo educacional. Dessa forma, é indispensável ao professor compreender não só o sentido desse componente curricular no processo educacional, mas também seu próprio sentido enquanto campo de conhecimento.

O texto que aqui apresentamos é, antes de tudo, um exercício de reflexão sobre o entendimento que temos da geografia enquanto campo de conhecimento. Apesar de parecer uma ação pouco pretenciosa, ou mesmo desnecessária, visto tratar-se de um campo de conhecimentos já constituído como ciência, ainda são comuns as dúvidas sobre “o que é geografia”, mesmo entre nós professores.

Kaercher apresenta um apontamento nesse sentido a partir de uma pesquisa realizada com professores formados em Geografia. Segundo o autor, “Em nome da Geografia Crítica corre-se o *perigo de fazer da Geografia um pastel de vento*: boa aparência externa, mas pobre na capacidade de reflexão. Muito conteudismo, baixa reflexividade” (KAERCHER, 2007b, p. 1).

Em sua análise, o autor observa:

> Tudo cabe como sendo Geografia. [...] Falar de tudo (todos os lugares) nos enche de assuntos, conteúdos, mas à custa de uma reflexão mais fundamentada. A consequência pedagógica mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos, sempre tão infindos. [...] Sempre falta tempo para trabalharmos os conteúdos e assim, raramente, paramos para pensar “por que isso é Geografia!?”, “o que quero ensinar quando ensino Geografia!?” (KAERCHER, 2004, p. 292).

As colocações de Kaercher pautam uma antiga crítica acerca dos chamados "conteúdos de ensino" na disciplina de Geografia: como é possível que se entenda tudo como "Geografia"? O que leva os professores a fazerem isso?

A crítica realizada pelo autor nos permite destacar duas perspectivas da prática docente úteis na análise da concepção da disciplina e que ajudam a compreender a origem desse contexto. Uma delas implica o âmbito pedagógico, no qual a mobilização dos conhecimentos disciplinares encontra-se dissociada da opção curricular declarada pelos próprios professores.

A outra, que nos interessa mais particularmente aqui, refere-se à própria constituição ontológico-epistemológica do objeto de estudo dessa ciência, ou seja, da forma como se dá a representação do chamado "conteúdo geográfico" do/no trabalho docente.

As duas perspectivas concorrem para a constituição de uma dada concepção de geografia que se encontra presente no trabalho do professor e, por isso, diretamente associadas aos critérios de seleção dos conteúdos e a organização da prática docente.

Segundo Andrade,

> a geografia como ciência tem tido uma evolução rápida e bem diversificada no tempo e no espaço, desde os fins do século passado, e tem sofrido alterações substanciais na forma de encarar ou de enfocar o seu método e o seu objeto. Hoje ela não é mais a ciência que estuda e descreve a superfície da terra, mas a ciência que analisa e tenta explicar o espaço produzido pelo homem, indicando as causas que deram origem a formas resultantes de relações entre a sociedade e a natureza (ANDRADE, 1989, p. 20).

Assim como na citação de Andrade, muitos outros geógrafos encontram na definição do objeto de estudo da Geografia uma conceituação para essa ciência, mas a tomada da definição da ciência por seu objeto traz alguns problemas ao ensino dessa área, na medida em que internaliza\naturaliza a geografia como um produto da relação sociedade\natureza[42].

[42] Em parte, essa prática deriva da proposição temática por meio da qual tanto a ciência geográfica quanto a disciplina escolar tomam seu objeto. É comum que listemos como conteúdos de Geografia: "globalização", "Industrialização", "migração", "meio-ambiente", "astronomia"... ou seja, temas historicamente utilizados pela Geografia, mas também por outras disciplinas escolares, como "conteúdos de ensino". Por sua amplitude, é óbvio, não se trata de temas exclusivos da Geografia, ou melhor, não se trata de temas\objetos geográficos em si.

Não queremos, com isso, afirmar que não exista geografia no espaço, mas é preciso que a questão seja tomada de forma clara: é no entendimento do termo "Espaço Geográfico" que está o fundamento diferencial da ciência geográfica, expresso no qualitativo atribuído o conceito de Espaço. A questão central a ser colocada é: em que consiste esse "geográfico" do espaço?.

Esse problema foi analisado por Santos (2004), de onde se conseguiu valiosas contribuições ao ensino da geografia. Para o autor,

> Os objetos que interessam à Geografia não são apenas objetos moveis, mas também imóveis, tal como uma cidade, uma barragem, uma estrada de rodagem, um porto, uma floresta, uma plantação, um lago, uma montanha. Tudo isso são objetos geográficos. [...] Para os geógrafos, os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra (SANTOS, 2004, p. 72).

"Mas o que são, substancialmente, tais objetos geográficos? Como eles existem, isto é, como eles nascem e como evoluem? Qual a sua realidade entitativa?" (SANTOS, 2004, p. 76). Santos continua:

> A questão que se coloca é, pois, sobretudo, uma questão de método, isto é, da construção de um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, a partir de um ponto de vista. Este não é um dado em si, um dado *a priori*, mas uma construção. É nesse sentido que a realidade social é intelectualmente construída.
> [...] Não cremos, pois, que seja indispensável continuar buscando a definição de um objeto com existência separada, isto é, uma existência geográfica, um objeto geográfico em si. A partir do entendimento que tivemos do que deve ser o objeto da disciplina geográfica, ficamos em condições de tratar, *geograficamente,* os objetos encontrados. (SANTOS, 2004, p.77)

A proposição de Santos está embasada em uma perspectiva epistemológica dessa ciência. Da mesma forma como a noção de tempo está na base do desenvolvimento histórico de nosso sistema linguístico (passado, presente e futuro), por meio do qual nos pautamos, entendemos e referenciamos a realidade, a noção de espaço constitui um importante elemento do sistema lógico que utilizamos para pensar a realidade (MARTINS, 2007).

Basta algum comentário sobre "a tempestade que se aproxima" para olharmos para cima; ou "cuidado com o buraco" para olharmos para baixo! Ouvimos um barulho e temos ideia se está "longe ou perto". Como as noções de distâncias

entre os objetos, as perspectivas de pontos de vista como longe/perto, cima/embaixo, direito-esquerda, frente/atrás, grande/pequeno, rápido/lento são necessárias para o pensar o mundo (e no mundo).

O Espaço, assim como o Tempo, são categorias filosóficas indispensáveis ao pensamento humano (MARTINS, 2007) e, por isso, naturalizadas de tal forma que, na grande parte das vezes, sequer nos damos conta de sua presença. Elas fazem parte dos pressupostos lógicos por meio dos quais pensamos e entendemos o mundo, e, por isso, dificilmente são pensados ou questionados em situações cotidianas.

Entre as possibilidades de evidenciação dessa dimensão da realidade, é por sua ausência que podemos perceber mais nitidamente a necessidade que nosso pensamento tem de amparar-se nos fundamentos geográficos para pensar a realidade. Italo Calvino, em um de seus contos, permite-nos a experiência incrível da ausência do geográfico no espaço:

> Cair no vácuo como eu caía, nenhum de vocês sabe o que isso quer dizer. Para vocês cair significa tombar, por exemplo, do vigésimo andar de um arranha-céu ou de um avião que se avaria em vôo: precipita-se de cabeça para baixo, bracejar um pouco no ar, e logo a terra vem se aproximando e levamos um grande tombo. Pois lhes falo, ao contrário de um tempo que não havia em baixo nenhuma terra nem coisa alguma de sólido, nem mesmo um corpo celeste na distancia que pudesse nos atrair para sua órbita. Caía-se assim, indefinidamente, por um tempo indefinido. Afundava no vazio até o limite extremo em cujo fundo é inimaginável que se possa afundar, e lá chegando via que esse limite extremo devia ser muito, mas muito mesmo mais abaixo, extremamente longe dali, e continuava a cair para alcançá-lo. **Não havendo pontos de referência, não tinha ideia se minha queda era precipitada ou lenta. Pensando bem, não havia provas sequer de que estivesse de fato caindo**: que sabe estava permanentemente imóvel no mesmo lugar, ou me movia no sentido ascendente; visto que não havia nem em cima nem em baixo, tudo não passava de questões nominais e dava no mesmo continuar pensando que caía, como era natural que pensasse (CALVINO, 1992, p. 115-116, sem grifos no original).

Por que é “natural” que pensasse estar caindo? O estranhamento causado pela narrativa de Calvino decorre da ruptura de um modelo ideal por meio do qual pensamos a realidade. A busca do pensamento pelo conjunto de referenciais lógicos por meio dos quais pensamos a realidade, ausentes no trecho relatado por Calvino, demonstra que a geografia não é sempre, necessariamente, o objeto de ensino em

nossas aulas. Não é possível negar, no entanto, que a geografia está presente nos fenômenos ensinados em nossas aulas.

Considerando que o "geográfico" é uma dimensão da realidade, é possível presumir, como o faz Santos (2004), que a geografia está em toda parte. Nesse caso não se trata de reconhecer a geografia em si, mas a "geograficidade", ou seja, um atributo de diferentes objetos e fenômenos que observamos no mundo.

É preciso destacar, no entanto, que a percepção da geograficidade demanda o domínio de um arsenal conceitual e um conjunto de princípios lógicos do pensamento geográfico, bem como dos métodos utilizados pela Geografia para pensar o mundo, base do pensamento sobre a realidade, sem os quais a própria noção de realidade se torna alterada. Tal como o tempo, o espaço é uma dimensão da realidade e é a Geografia que revela sua dimensão material.

7.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

7.3.1 A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS

Considerando que o conteúdo da educação escolar consiste em um:

> Patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (FORQUIN, 1993, p. 12).

É por meio do currículo que se define, em grande parte, a forma de organização social que se quer, contidos aí suas formas de pensar e de agir no mundo.

Os conteúdos, ao serem transmitidos no interior da escola, trazem consigo muito mais que o produto de uma dada ciência, ou seja, do que aquilo que habitualmente se chama de conhecimento disciplinar. Envolvem a produção, junto do aluno, de um conjunto de valores, ideias, comportamentos, que nortearão sua vida em sociedade.

> Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é,

> não como a soma bruta de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos pode ascender a uma existência "pública", virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. [...] educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (FORQUIN, 1993, p. 13-14).

Nessa perspectiva, é inegável que o currículo pressupõe um ideal de formação educacional, sem o qual a escola não teria sentido de existência, e, da mesma forma, a opção por estratégias que tornam possível o processo educacional. Tanto os objetivos educacionais quanto essas estratégias (procedimentos teórico-metodológicos de abordagem) encontram nos conhecimentos disciplinares os meios para o desenvolvimento do processo educativo, ou seja, os conhecimentos sistemáticos são a base sobre a qual se torna possível o processo educacional (SAVIANI, 1995).

Isso ocorre porque os conhecimentos científicos são entendidos como elementos fundamentais no processo de desvelamento da realidade a partir de fundamentos teórico-metodológicos que embasam a percepção, o entendimento e as explicações para os mais diferentes fenômenos presenciados no espaço geográfico.

Portanto, é preciso caracterizar a especificidade da atividade educativa escolar. Segundo Saviani:

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Tais reflexões levam ao entendimento de que o propósito de uma "educação geográfica", assumido por muitos professores de Geografia na Educação Básica como a tarefa essencial dessa disciplina, exige tanto o acesso a um conjunto de conhecimentos sistemáticos, historicamente produzidos, quanto uma tomada de consciência acerca da maneira própria de pensar dessa disciplina, ou seja, do

método geográfico e, fundamentalmente, dos pressupostos teóricos presentes na produção do conhecimento geográfico.

Em outras palavras, é necessário que, além de acessar os conhecimentos produzidos pela ciência ao longo da história, o professor permita ao aluno utilizar-se dos fundamentos (conceitos, princípios e teorias) da ciência geográfica como instrumentos de produção do conhecimento, o que exige não apenas o acesso às teorias, aos conceitos, às categorias e aos princípios lógicos do pensamento geográfico mas, principalmente, à sua utilização.

Sem o domínio/uso autônomo desses fundamentos, não é possível o "pensar geográfico", visto que tais conceitos, categorias e princípios lógicos são a própria manifestação geográfica/espacial dos fenômenos estudados pela ciência ou de suas manifestações cotidianas na vida das pessoas (ALMEIDA, 1991).

Cabe aos anos iniciais do Ensino Fundamental uma tarefa fundamental nesse processo. Considerando que durante esse período de escolarização os objetivos educacionais sejam a construção de um arcabouço lógico-linguístico, por meio do qual o aluno apreenda a realidade, a compreenda, e sobre a qual se expresse e se posicione, a disciplina de Geografia deve preocupar-se em instrumentalizar teórico e metodologicamente o aluno na compreensão da dimensão geográfica do mundo.

Como destaca Lesann (2009),

> O papel de professor do Ensino Fundamental I é preparar o aluno para adquirir conhecimentos, alfabetizar-se e dominar um vocabulário diversificado, organizar o pensamento, raciocinar com lógica e argumentar para defender pontos de vista; ensina-lo a lidar com números e desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a perceber o meio em que vive, a localizar-se e a entender o espaço em diversas escalas. É papel do professor, enfim, organizar atividades para o aluno desenvolver habilidades básicas de observar, registrar, representar, questionar, entender o mundo atual e sua comunidade (LESANN, 2009, p. 22).
>
> Um programa de ensino-aprendizagem em Geografia deve oferecer aos alunos, mediante sua execução, o desenvolvimento de *habilidades cognitivas* e a aquisição de *conceitos* que, uma vez associados, deverão desenvolver, na criança e no adolescente, *competências* para o saber geográfico. Essas competências dotarão o aluno de autonomia na resolução de questões-problema de ordem geográfica (LESANN, 2009, p. 25).

Encontra-se aí a tarefa fundamental da Geografia no processo educacional. Conforme Pereira, "é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de *alfabetizar* o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações" (PEREIRA, 1996, p. 55). Mas em que consiste essa "alfabetização"?

Segundo o autor,

> alfabetização, para a geografia, somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto do conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno (PEREIRA, 1996, p. 53).

Mas, como se dá esse processo de alfabetização? Em que medida ele já é desenvolvido em nossas escolas? Por que os professores encontram tantas dificuldades em identificar os elementos estruturais dessa alfabetização? Como é possível superar essas dificuldades?

Ao longo das reflexões que embasaram a organização dessa proposta curricular para o ensino de Geografia, optou-se por analisar o conteúdo de ensino/trabalho do professor presente nos planejamentos e materiais didáticos utilizados pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Cambé. Esse trabalho resultou na sistematização de quatro categorias de conteúdo presentes no ensino de Geografia (Dimensão Conceitual, Habilidades de domínio da Geografia, Perspectiva Teórica e Registro das Representações), a partir das quais se propõe a organização do planejamento e do trabalho escolar nessa disciplina[43].

Considerando essas quatro categorias, podemos entender que se trata de objetos de preocupação do professor em suas aulas, ou seja, se fazem presentes no trabalho docente, mesmo que não explicitados no planejamento escolar. Estes dificilmente deixarão de ser ensinados ou utilizados em sala de aula, visto que estão na base da produção do conhecimento geográfico, seja ele produzido pelos alunos em sala de aula ou presente nos conhecimentos transmitidos aos alunos.

[43] É importante compreender que essas quatro categorias não são necessariamente os conteúdos elencados na forma das temáticas trabalhadas pelos professores, mas inevitavelmente eles se encontram presentes nessas temáticas. Isso só é possível porque a definição e a caracterização de cada uma dessas temáticas como conteúdos de ensino da Geografia pressupõe a mobilização (intencional ou não) de um aparato conceitual e linguístico responsável pela expressão de sua geograficidade.

A questão que se torna premente é fazer com que cada um desses elementos metodológicos seja mobilizado intencionalmente pelo professor em sua prática docente como parte do processo de sistematização do trabalho docente, o que torna possível a potencialização do processo de educação geográfica.

Dessa forma, cada uma das categorias de conhecimentos geográficos presentes no conteúdo de ensino dessa disciplina passa a ser objeto intencional de mobilização na prática docente. Decorre dessa proposição a interpretação de que, independentemente dos conteúdos de ensino, as categorias fundamentais do conteúdo do ensino de Geografia estarão presente na prática docente. Isso possibilita uma flexibilização no processo de seleção das abordagens dos conteúdos/temas de ensino frente aos mais diferentes contextos - socioeconômico, ambiental e cultural -, ao passo que garante a mobilização dos elementos estruturantes fundamentais da produção do conhecimento geográfico.

É preciso destacar que essa flexibilização[44] não consiste em uma seleção sem critério dos conteúdos de ensino. Cada conteúdo refere-se a um conjunto de conhecimentos, conceitos e teorias que devem ser selecionados por sua relevância frente aos objetivos educacionais mais amplos definidos curricularmente na rede de ensino. Dessa forma, a preocupação com a formação dos alunos implica não só os pressupostos ontológicos/metodológicos da produção do conhecimento geográfico, mas principalmente os procedimentos teórico-metodológicos.

7.4 CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DOS CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA

Como já apontamos anteriormente, ao ensinar geografia o professor pode mobilizar simultaneamente quatro grandes categorias presentes nos mais diferentes temas e abordagens desenvolvidos em suas aulas. É importante frisar, no entanto, que a mobilização intencional desses conhecimentos obedece a uma ordenação lógica, pautada em uma organização prévia do que entendemos que são níveis de complexidade ascendentes no processo de alfabetização geográfica.

[44] A proposição do encaminhamento metodológico dessa proposta curricular parte do princípio fundamental de compreensão do professor como um agente ativo no processo educacional. Isso reforça a ideia de que cada professor, em cada contexto de atuação, deve conceber essas orientações como referências a serem consideradas na tomada de decisões sobre a organização, autônoma, de seu trabalho.

Frisamos que não se trata de considerar que uma categoria é mais complexa que as outras. A evolução do nível de complexidade se dá dentro de cada categoria e se utilizam as categorias simultaneamente em sala de aula, priorizando alguma(s), se necessário.

A primeira categoria do ensino de Geografia constitui a **Dimensão Conceitual.** Abrange o conjunto de **Princípios lógicos do pensamento geográfico**, objetos da percepção imediata da realidade, e dos **conceitos** e **categorias do conhecimento geográfico**, produtos da abstração da realidade:

1) Princípios lógicos do pensamento geográfico: Conforme destaca Moreira (2011), "Localização", "Distribuição", "Distância", "Posição", "Extensão" e "Escala" constituem os seis princípios lógicos fundamentais do pensamento geográfico. Segundo o autor, eles estão na base de todo pensamento geográfico, isoladamente ou em conjunto, e definem a dimensão espacial que utilizamos para pensar a realidade/mundo, incluindo a própria formações dos conceitos que utilizamos para pensar esse mundo[45].

2) Os Conceitos: são abstrações que construímos sobre a realidade. Eles são os responsáveis por referenciar nossa visão de mundo, ou seja, uma expressão de nosso próprio pensamento, resultado de um campo de forças entre formas de mediação social/histórica e de *percepção imediata* da realidade, por isso vincula-se aos princípios lógicos de uma forma visceral. Podemos ilustrar essa relação com um simples exemplo: como poderíamos elaborar o conceito de "latifúndio" sem dominar o princípio de "Extensão"?

3) As Categorias do Conhecimento Geográfico: podem ser entendidas como os conceitos em "movimento". Trata-se da utilização dos conceitos como instrumentos de captação e compreensão da realidade. Quando um aluno propõe dividir seu bairro em "regiões", ou seja, regionalizar seu bairro, ele está aplicando o conceito de Região. Nesse sentido, a utilização do conceito enquanto categoria revela seu uso autônomo pelo aluno.

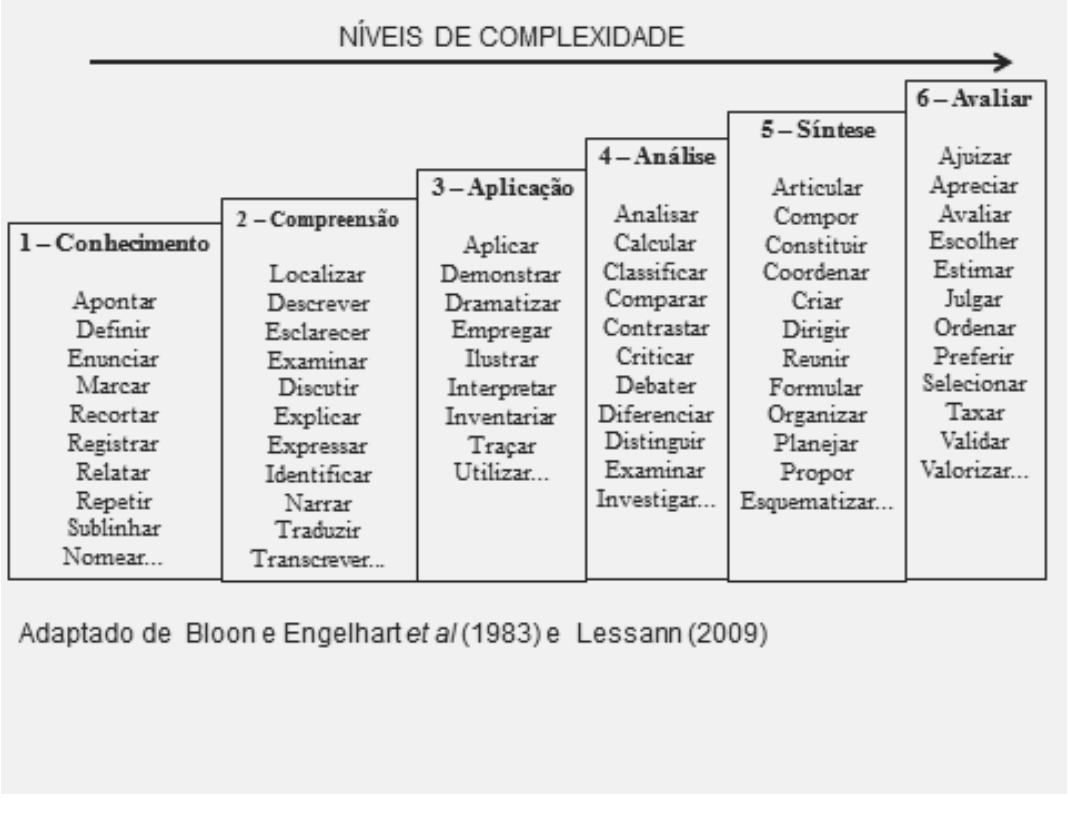
Sem o domínio/uso autônomo desses fundamentos, não é possível o "pensar geográfico", visto que tais conceitos, categorias e princípios lógicos formam a própria representação da manifestação geográfica/espacial dos fenômenos

[45] É com a ausência desses princípios lógicos da Geografia que Calvino brinca na citação exposta no tópico "Concepção da geografia", na parte inicial deste texto.

estudados pela ciência ou de suas manifestações cotidianas na vida das pessoas (ALMEIDA, 1991):

> Princípios lógicos, conceitos e categorias são, assim, os elementos essenciais da construção da representação científica. Os conceitos, as categorias e os princípios lógicos agem num plano combinado. Os princípios lógicos são a matéria-prima racional da construção do conceito. E as categorias são os conceitos vistos na ação prática de transformar os dados da experiência sensível em teoria. E todos eles são a expressão da razão em sua tarefa de organizar os dados da percepção sensível num conceito de mundo (ou do mundo como um conceito científico e produto da razão) (MOREIRA, 2011, p. 108).

A segunda categoria do ensino da Geografia está associada a um conjunto de **Habilidades de domínio dessa ciência**, identificadas por Lesann (2011). Assim como na ciência, decorrem da organização de ações sistemáticas no processo de ensino-aprendizagem que permitam/possibilitem o estabelecimento de diferentes formas de relação do sujeito com o objeto do conhecimento. Expressam as ações humanas sob diferentes níveis de complexidade e envolvem um vasto conjunto de ações que ultrapassam o campo de conhecimentos da Geografia.



Adaptado de Bloon e Engelhart *et al* (1983) e Lessann (2009)

Toda ação realizada em sala de aula pelos alunos exige deles o desenvolvimento/domínio do que estamos chamando de “habilidade”. Não se trata de pautar a organização curricular em “competências e habilidades”, mas reconhecer que tais habilidades, expressas no conjunto de ações que envolvem a atividade educacional, implicam em capacidades humanas necessárias/fundamentais para lidar com a realidade (perceber, interpretar, compreender e transformar a realidade).

A terceira categoria do ensino da Geografia é a **Perspectiva Teórica,** uma dimensão paradigmática a partir da qual os alunos serão levados a pensar a realidade. Envolve todo o conjunto de explicação teórica de fenômenos estudados em sala de aula. Implicam diretamente na forma de perceber e compreender a realidade, ou seja, na formação de uma consciência sobre o mundo.

Segundo Chauí, a consciência é “a capacidade humana para conhecer, para saber que conhece e para saber o que sabe que conhece. A consciência é um conhecimento (das coisas e de si) e um conhecimento desse conhecimento (reflexão)” (CHAUÍ, 2000, p. 147) e apresenta-se sob quatro dimensões:

> Do ponto de vista psicológico, a consciência é o sentimento de nossa própria identidade: é o **eu** [...]. É a maneira individual e própria com que cada um de nós percebe, imagina, lembra, opina, deseja, age, ama e odeia, sente prazer e dor, toma posição diante das coisas e dos outros, decide, sente-se feliz ou infeliz.
> Do ponto de vista ético e moral, a consciência é a espontaneidade livre e racional, para escolher, deliberar e agir conforme à liberdade, aos direitos alheios e ao dever. É a **pessoa**, dotada de vontade livre e de responsabilidade. É a capacidade para compreender e interpretar sua situação e sua condição (física, mental, social, cultural, histórica), viver na companhia dos outros segundo as normas e os valores morais definidos por sua sociedade, agir tendo em vista fins escolhidos por deliberação e decisão, realizar as virtudes e, quando necessário, contrapor-se e opor-se aos valores estabelecidos em nome de outros, considerados mais adequados à liberdade e à responsabilidade.
> Do ponto de vista político, a consciência é o **cidadão**, isto é, tanto o indivíduo situado no tecido das relações sociais, como portador de direitos e deveres, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis, quanto o membro de uma classe social, definido por sua situação e posição nessa classe, portador e defensor de interesses específicos de seu grupo ou de sua classe, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis.
> Do ponto de vista da teoria do conhecimento, a consciência é uma atividade sensível e intelectual dotada do poder de análise, síntese e representação. É o **sujeito**. [...] A consciência reflexiva ou o **sujeito do conhecimento** forma-se como atividade de análise e síntese, de

> representação e de significação voltadas para a explicação, descrição e interpretação da realidade e das outras três esferas da vida consciente (vida psíquica, moral e política), isto é, da posição do mundo natural e cultural e de si mesma como objetos de conhecimento. Apoia-se em métodos de conhecer e busca a verdade ou o verdadeiro. É o aspecto intelectual e teórico da consciência (CHAUÍ, 2000, p. 147-148, sem grifos no original).

A ideia de consciência sobre a qual nos pautamos leva, inevitavelmente, à capacidade de perceber, interpretar e compreender a realidade, bem como à possibilidade de crítica sobre essa realidade. A crítica resulta de uma forma de posicionamento do sujeito frente à realidade, mas requer, sempre, a formação de modelos ideais de realidade, ou seja, de entendimentos sobre a forma como os fenômenos e a relação natureza/sociedade deveriam ser.

Nesse aspecto, a ideia de "problema" ganha um papel muito importante no processo educacional. A ideia de "problema" somente pode existir associada a uma forma de concepção da realidade. Qualquer fenômeno somente é identificado como um problema porque sua existência rompe com um "modelo ideal" de funcionamento do mundo, que remete a uma forma de "estranhamento frente à realidade", e que obviamente encontra-se associado ao contexto histórico-cultural no qual os cidadãos estão inseridos.

Essa concepção da realidade é tão forte e está tão impregnada em nosso comportamento que, muitas vezes, torna-nos cegos frente o cotidiano, naturalizando situações de pobreza, desigualdade social, violência e injustiça, que divergem dos ideais de cidadania buscados pela escola. Por isso é indispensável que o professor se posicione política e ideologicamente frente à realidade.

A identificação do problema, assim, somente existe porque o reconhecemos como a "ruptura" de uma ordem ideal das relações natureza/sociedade, que se apresentam conscientemente para nós, como "eu", "pessoa", "cidadão" e "sujeito do conhecimento". Esse é o mecanismo de pensamento que permite dizer que sempre partimos do conhecimento que temos da realidade (daí a preocupação com o conjunto de conhecimentos historicamente produzidos) e, portanto, é ele que nos faz tomar uma determinada posição, mesmo que internamente, frente à realidade. É por isso que tomamos decisões de aprovar ou reprovar certos comportamentos, de fazer opções, ou seja, é por isso que nos posicionamos frente o mundo enquanto cidadãos.

A quarta categoria do ensino da Geografia, também associada ao método geográfico, demanda o domínio de um conjunto de conhecimentos, técnicas e estratégias que chamamos de **Registro da Representação** do pensamento geográfico. Envolve, portanto, um conjunto variado de formas de linguagem utilizadas em sala de aula para a tarefa de transmitir e compreender os mais diferentes fenômenos e objetos. Envolve a **língua escrita, as artes, cartografia, imagens**, entre outras linguagens.

Essa dimensão dos conhecimentos é fundamental, na medida em que possibilita a ampliação dos meios de compreensão da própria manifestação geográfica dos fenômenos. A questão fundamental constitui-se, no entanto, no fato de que não basta seu uso no processo de ensino/aprendizagem. É preciso que o aluno se utilize de diferentes sistemas de representação para desenvolver, de forma autônoma, o domínio conceitual. Duval (2012) destaca que o funcionamento cognitivo do pensamento é inseparável dos registros de representação semiótica, ou seja, a apreensão ou a produção de uma representação semiótica é inseparável da apreensão conceitual de um objeto.

Dessa forma, é essencial:

> Mobilizar muitos registros de representação semiótica (figuras, gráficos, escrituras simbólicas, língua natural, etc...) no decorrer de um mesmo passo, poder escolher um registro no lugar de outro. E, independente de toda comodidade de tratamento, **o recurso a muitos registros parece mesmo uma condição necessária para que os objetos** [...] **não sejam confundidos com suas representações e que possam também ser reconhecidos em cada uma de suas representações.** A coordenação de muitos registros de representação semiótica aparece, fundamentalmente, para uma apreensão conceitual de objetos: é preciso que o objeto não seja confundido com suas representações e que seja reconhecido em cada uma de suas representações possíveis. É nestas duas condições que uma representação funciona verdadeiramente como representação, quer dizer, ela dá acesso ao objeto representado (DUVAL, 2012, p. 270, sem grifos no original).

Assim, um mesmo "conteúdo" pode/deve ser apresentado, na Geografia, sob a forma de registros de representação diferenciados, considerando-se, essencialmente, a língua natural, as manifestações paisagísticas (imagéticas) e cartográficas presentes na condução do raciocínio geográfico, visto que nessa perspectiva as categorias são imprescindíveis, pois permitem/demandam a utilização dos registros de representação particulares da geografia, ampliando as

possibilidades de compreensão do espaço e desenvolvendo a autonomia do pensamento.

É preciso compreender que essa dimensão dos conteúdos de ensino possui um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, visto que a representação do real é resultado de um processo que envolve todas as categorias de conteúdos mencionadas até aqui. Segundo Moreira,

> a ideia que temos do real é o resultado da síntese de dois campos distintos: o campo sensível e o campo intelectivo. Uma formulação que está presente em todas as fases da filosofia. O campo sensível é o terreno dos sentidos (a visão o tato, a audição etc.) e da percepção (as sensações reunidas em uma única imagem em nossa mente). O campo intelectivo é o terreno do pensamento e dos conceitos. Esses dois campos se interligam através de nossas práticas (MOREIRA, 2011, p. 106).

Esses aspectos, Sensível e Intelectivo, da construção do real estão presentes no conteúdo do ensino da Geografia. O grande desafio do professor é mobilizar, simultaneamente e de forma intencional, esses dois campos para auxiliar o aluno em seu desenvolvimento/humanização. Nesse caso, torna-se indispensável pensar nos meios de expressão, ou no que estamos chamando de registros de representação, tanto na transmissão do conhecimento como na externalização de sua produção.

Considerando, como já foi apontado anteriormente, que cada campo do conhecimento lida com aspectos particulares do real, sua apreensão e tratamento estão submetidos aos limites e possibilidades de cada sistema de representação - nesse caso, cabe ao professor avaliar a pertinência e a potencialidade dos diferentes sistemas de representação mobilizados como aparelhos de apreensão e compreensão da realidade frente aos objetivos que movem sua prática.

7.5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A proposta de ensino e de organização do planejamento escolar do ensino de Geografia trazida aqui não deve ser entendida isoladamente. Ela é parte integrante de uma estrutura mais ampla, responsável por englobar os diferentes campos do conhecimento em torno de objetivos comuns do processo educacional.

Nesse sentido, o que se propõe aqui é entender a Geografia como tributária e estabelecer a contribuição dessa disciplina no contexto educacional expresso por esta proposta curricular.

Cada um dos elementos que compõem esse planejamento é amplamente conhecido por professores dos mais diferentes níveis de ensino. Seu diferencial não está na inclusão de elementos novos no planejamento escolar, mas na sua forma de organização. Os itens presentes na organização dos diferentes anos possuem uma estreita articulação entre si e só podem ser entendidos em sua totalidade.

7.5.1 OBJETIVOS E CONTEÚDOS

O ensino da disciplina de Geografia foi organizado, em cada ano, a partir de um objetivo geral. A busca pelo alcance desse objetivo se faz por meio da mobilização de um conjunto de conteúdos apresentados na forma de temáticas. Cada conteúdo, por sua vez, é desenvolvido em sala de aula a partir de um conjunto de abordagens identificadas como “objetivos específicos”.

Nesse sentido, é importante esclarecer que cada uma das abordagens (objetivos específicos) é, sempre, uma opção, ou melhor, consiste no conjunto das abordagens mais significativas dos diferentes temas (conteúdos) necessários para se alcançar os objetivos em um determinado ano e em um determinado contexto histórico e social. É importante lembrar que apesar dos conteúdos listados aqui representarem uma síntese dos conhecimentos historicamente presentes em cada ano no contexto municipal, a relevância de um conteúdo só pode ser definida frente aos objetivos educacionais. Portanto, cada professor, em cada contexto educacional, deve avaliar a validade não só das temáticas elencadas como conteúdos, mas, principalmente, das abordagens que se apresentam aqui como objetivos específicos frente ao que considera fundamental no desenvolvimento de seu trabalho.

7.5.2 Ênfases Escalares

Logo à frente da identificação do ano, em cada planilha há uma relação de escalas geográficas associadas a diferentes instâncias administrativas e espaços de vivência dos alunos: Mundo-Continente-País-Estados-Município- Bairro-Rua-Escola-Sala de aula-Família-Casa-Eu.

Cada uma dessas escalas consiste em objetos de preocupação presentes no trabalho docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental no município. Em cada ano, por sua vez, foi destacada, em negrito, uma escala que deve ser entendida como um ponto de referência a partir do qual deverão se estabelecer as relações interescalares em cada tema abordado pelo professor.

A sequenciação das ênfases escalares busca contemplar os planos perceptivos e representativos presentes no desenvolvimento da noção de espaço na criança. Segundo Oliveira (2005), no âmbito geográfico, a noção de espaço se inicia em uma perspectiva topológica (perceptiva), evoluindo para uma perspectiva projetiva e euclidiana.

> De início, a criança concebe topologicamente o espaço; este espaço topológico é para ela uma reunião de espaços fragmentários e distintos; ela não é capaz de situar os objetos uns em relação aos outros segundo um plano de conjunto. [...] Para que ela disponha de estruturas espaciais acabadas, é preciso que considere as distâncias objetivas e os pontos de vista possíveis, coordenando esses espaços parcelados em um espaço total; essa coordenação só será possível mediante a construção de dois sistemas de conjunto diferentes e complementares (OLIVEIRA, 2005, p. 116).

Um deles é o sistema de coordenadas, fonte do espaço euclidiano que permite a situação dos objetos uns em relação aos outros, colocar e deslocar os objetos em uma mesma estrutura espacial. Basicamente, a perspectiva euclidiana se refere à capacidade de mensurar ou de perceber os princípios lógicos da Geografia em conjunto (localização, posição, distribuição, distancia extensão, escala). O outro é o sistema de perspectivas, fonte do espaço projetivo, consideradas sob diferentes pontos de vista, reais ou possíveis. Permite a organização de um sistema de referências estável, em que seja possível articular as dimensões projetivas de direita-esquerda, frente-trás e cima-baixo em relação às posições sucessivas de um mesmo observador.

Dessa forma, a ênfase em escalas determinadas do primeiro ao quinto ano tem por objetivo não só a organização das práticas docentes no estabelecimento de um exercício de articulação intencional da abordagem do espaço em diferentes escalas, mas o desenvolvimento da própria noção de espaço no aluno (criança). O domínio de abordagens temáticas multiescalares (um mesmo fenômeno sob diferentes escalas - do próximo ao distante) não pode restringir o desenvolvimento do entendimento desse fenômeno em uma perspectiva interescalar (a relação entre as escalas é fundamental para se compreender um dado fenômeno).

7.6 AVALIAÇÃO

A avaliação assume uma função essencial nessa proposta. A busca por elementos que balizem as práticas educacionais implica a utilização de diferentes instrumentos que possibilitem a apreciação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos no sistema de ensino formal.

Nessa perspectiva, destacamos três aspectos do processo avaliativo que devem ser considerados na pratica docente. É preciso que o professor tenha clareza sobre “o que” está avaliando, sem isso, perde-se o próprio sentido do processo avaliativo. Toda prática docente deve ser entendida como uma ação intencional de intervenção junto ao aluno e, como tal, ela é sempre decorrente de objetivos educacionais. É indispensável que o professor tenha clareza sobre os objetivos que o movem no processo educacional, dessa forma, cabe a ele avaliar se seu trabalho está se desenvolvendo adequadamente. Mas como?

O primeiro passo é entender que todo instrumento avaliativo utilizado pelo professor deve levar em conta o alcance dos objetivos educacionais mais amplos (para a série/ano, para o trimestre, para a aula...). Por sua vez, como já foi dito anteriormente, alcançar os objetivos educacionais pressupõe o domínio de um conjunto de conhecimentos (princípios lógicos, conceitos, categorias, habilidades, teorias, linguagens...). Esse conjunto de conhecimentos e saberes é necessário para se alcançar os objetivos educacionais, portanto devem ser objeto de preocupação periódica do professor, a fim de retomá-los caso necessário. É preciso destacar, nesse sentido, que a seleção de cada conteúdo de ensino é uma ação intencional do

professor, ou seja, o professor deve ter clareza da relevância de cada conteúdo para ajudar o aluno a alcançar os objetivos educacionais. Mas como?

É possível avaliar se o aluno apropriou-se do conjunto de conteúdos por meio da utilização de instrumentos avaliativos. Entendemos por instrumento avaliativo todo tipo de situação que exija do aluno a externalização ou demonstração de domínio dos conteúdos de ensino (princípios lógicos, conceitos, categorias, habilidades, teorias, linguagens...). Decorre dessa definição que o professor possa utilizar-se dos mais diferentes instrumentos avaliativos para interpretar o domínio dos conhecimentos estudados, mas, principalmente, da forma de mobilização desses conhecimentos. Esse último aspecto é demasiadamente relevante para avaliar o desenvolvimento da autonomia dos alunos na utilização dos conhecimentos, objetos de preocupação nas atividades de ensino-aprendizagem.

Podemos afirmar que a avaliação é sempre um juízo de valor e é preciso ter claro quais são esses "valores". Esse processo resulta de fatores objetivos: adequação das situações de aprendizagens, forma de organização das ações pedagógicas e, o principal, o conteúdo de ensino. Destacamos que, ao ensinar conteúdo de qualidade (conteúdo científico), proporciona-se a apropriação de valores - exemplo: ensinar sobre cultura indígena, dizendo que os índios não gostam de trabalhar, dando ênfase ao senso comum em detrimento ao conhecimento científico.

Segundo Moraes,

> a avaliação apresenta-se como uma forma de acompanhar se a atividade de ensino elaborada pelo professor desencadeou a atividade de aprendizagem esperada para o aluno, possibilitando compreender o processo de desenvolvimento da criança, [...] é necessário que o professor fique atento durante a preparação e desenvolvimento das atividades, isto é, como defende Vigotski (2000), seja um observador perspicaz. A observação não pode ser realizada aleatoriamente, ao contrário, é preciso sistematizar os dados para que a análise do desenvolvimento dos alunos seja coerente com as ações desempenhadas tanto pelos aprendizes quanto pelo professor. Isto é, observar, acompanhar o processo ensino-aprendizagem para intervir (MORAES, 2008, p. 107-108).

A avaliação permite ao professor reconhecer e identificar não apenas as dificuldades ou defasagens que os alunos apresentam, mas também as inadequações em suas próprias práticas pedagógicas, sob uma perspectiva de investigar para intervir.

Para a avaliação no ensino da Geografia, em que seu objeto de estudo é o espaço e suas relações, o direcionamento para essa compreensão é a organização da proposta curricular a partir de: o objetivo geral para cada série/ano, a ênfase escalar, os eixos, os conteúdos e os objetivos específicos. Essa organização estrutural permite a compreensão das organizações dos espaços e suas transformações a partir das necessidades e interesses humanos. No processo avaliativo, o professor deve considerar essa estrutura para direcionar a apropriação do conhecimento científico pela articulação pedagógica elaborada. Para isso, pode-se utilizar de diversos instrumentos de avaliação, conforme necessidades, exigências e intencionalidades da prática docente, priorizando o que é essencial para progressão do aluno no processo ensino/aprendizagem.

7.7 Eixos

Por fim, apresentamos os quatro eixos que balizam a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles decorrem da interpretação da Base Nacional Curricular Comum, divulgada nacionalmente como referência para a Educação Básica, e expressam quatro dimensões do processo educacional, especialmente do que entendemos como alfabetização geográfica.

Em suma, a referência a esses quatro eixos implica na apropriação do mundo para nossos alunos, na medida em que definem as formas como eles percebem, pensam e agem em sua realidade. Como destaca Moreira:

> Chamamos mundo ao modo como estruturamos nossa relação com as coisas que nos rodeiam a partir da ideia que formamos delas. O modo como a partir desse entendimento as trazemos para nosso campo de significações. Daí dizermos que o mundo são as nossas representações. Porque o vemos e vivemos segundo a ideia e o sentido que temos dele (MOREIRA, 2011, p. 107).

Nesse sentido, cada um dos eixos aqui apresentados está por trás da apropriação e elaboração das nossas ideias sobre a realidade, ou seja, sobre os fenômenos, sobre os processos, sobre a relação natureza/sociedade. Isso envolve não apenas o conhecimento em si, mas a sua própria forma de concepção, ou seja, da forma como lidamos com a realidade.

Ainda conforme o autor:

> A ideia não é uma invenção pura e simples de nosso pensamento, uma especulação sem mais ou menos de nosso intelecto. A ideia é o que resulta da nossa relação intelectual com a realidade sensível (**daí a importância do conjunto dos princípios lógicos do pensamento geográfico, pois são o produto da percepção imediata da realidade**), o real sensível traduzido como construção do intelecto através do conceito. Daí dizemos que é uma representação.
> Por que é importante essa consciência da representação? Por que uma vez assim entendida a ideia pode ser submetida ao fio crítico do debate, permitindo-nos: 1) refletir sobre nossas leituras de mundo; 2) clarificar o modo como as produzimos e praticamos; 3) desfazer o dogma do conhecimento; 4) estabelecer os limites da teoria; 5) perceber que várias alternativas de representação são possíveis; e; 6) compreender o poder das ideias na transformação da sociedade em que vivemos (MOREIRA, 2011, p. 106, sem grifos no original).

O sujeito e o mundo: O processo educacional não deve ser entendido como uma ação isenta de intencionalidades divergentes. Antes, ela é um grande campo de forças sociais, responsável por tencionar o currículo escolar e as próprias práticas docentes. O sujeito é o resultado do tencionamento, não como um produto passivo puro e simples de um processo, mas como elemento ativo que se reconhece como tal e que ocupa um determinado lugar no mundo.

O lugar e o mundo: O lugar assume uma expressão metodológica impar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O lugar é resultado das relações mais imediatas do sujeito com o mundo, e como tal se define essencialmente pelo significado/sentido das experiências do sujeito com o espaço/mundo.

São as relações que se estabelecem com o espaço (em suas diferentes escalas) que definem o próprio mundo, e é a nossa experiência no mundo que define o lugar. Nesse sentido, o mundo é em parte uma construção histórica/social e em parte uma construção particular de cada indivíduo a partir de suas experiências e relações com o mundo, por isso as “longas distâncias” são relativas para cada pessoa.

Isso ajuda a compreender o papel das escalas na alfabetização geográfica. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o conceito/categoria Lugar assume uma função impar, na medida em que ao mesmo tempo é referencia fundamental da espacialidade para o aluno (longe, perto, grande pequeno...) e revela/potencializa a ampliação da multiplicidade escalar do mundo vivido e conhecido pelo aluno. Essa multiplicidade escalar se amplia conforme evolui a relação do aluno com outros “mundos” apresentados pelo professor.

As linguagens e o mundo: A utilização de diferentes linguagens assume um papel fundamental na alfabetização geográfica. Historicamente, as quatro grandes categorias do pensamento geográfico (Paisagem, Lugar, Região e Território), ao lado do conceito central de Espaço, foram concebidas sob três sistemas de representação prioritários: imagético, cartográfico e linguístico.

O conceito de "Paisagem" encontra nas diferentes modalidades de linguagens imagéticas (fotografia, desenhos, filmes...) um forte referencial de análise espacial, empregado fortemente ainda hoje na percepção, análise e compreensão do espaço geográfico. Os conceitos de Lugar, Região e Território, por sua vez, encontram-se associados principalmente às representações cartográficas. Todas, no entanto, também recebem cuidadoso tratamento a partir da língua natural (língua escrita).

A questão fundamental colocada por Duval (2009) é que o domínio conceitual demanda a utilização de diferentes tipos de registro de representação (linguagens) e, mais especificamente, requer a conversão de um registro para outro(s). Segundo o autor, isso facilita o discernimento entre os objetos e sua representação, auxiliando no processo de formação conceitual e de sua utilização mais autônoma pelo aluno.

As responsabilidades e o mundo: A ideia de "responsabilidades" nos permite retomar dois pontos colocados anteriormente. O primeiro deles refere-se ao fato de que entendemos o mundo a partir das ideias que temos sobre ele. Essas ideias são, em sua grande medida, um produto histórico sobre o qual referenciamos a forma como vemos, pensamos e agimos no mundo.

Esse entendimento implica diretamente no tão divulgado "posicionamento crítico" dos alunos. São as contradições entre a forma como entendemos que deveria ser o mundo e a forma como o mundo se apresenta a nós que move toda crítica. Dessa forma, as responsabilidades possuem um forte caráter ético da parte dos sujeitos sociais, na medida em que deriva da forma como o aluno percebe, entende e se posiciona frente à realidade.

O segundo ponto refere-se à proposta curricular. É no currículo que se estabelecem as referências fundamentais de interpretação da realidade pelo aluno. Isso não quer dizer só sobre a opção por cada um dos conteúdos escolares, ou seja, pelo rol de conceitos, explicações teóricas, conhecimentos e saberes ensinados em

sala de aula, mas também pela forma de ensino-aprendizagem desses conteúdos escolares, que está na base da maneira de perceber, entender e agir no mundo.

Segundo Duarte:

> A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária. [...], quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo, mesmo que seus agentes não tenham consciência disso (DUARTE, 2013, p. 246-247).

Isso demonstra que, a escola tem o poder de lutar para que a propriedade do conhecimento seja socializada o máximo possível - para isso, cada um dos componentes do planejamento escolar devem ser elementos intencionalmente mobilizados pelo professor na busca de ideais educacionais conscientemente estabelecidos, ou seja, cada um deles encontram-se intrinsecamente relacionados entre si, e o professor não pode se isentar de um posicionamento coerente com os ideais de formação humana no contexto educacional.

7.8 CONTEÚDOS ANUAIS DE GEOGRAFIA - 1º AO 5º ANO

1º ano - Eu-Casa-Família-Sala de Aula-Escola-Rua-Bairro- Município-Estado-País-Continente-Mundo		
OBJETIVO GERAL: Reconhecer o próprio corpo, a casa e a sala de aula como referenciais espaciais, compreendendo as inter-relações estabelecidas nos espaços que ocupa com escalas mais amplas, desenvolvendo as ideias de localização e orientação.		
EIXOS	**CONTEÚDO**	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
O SUJEITO E O MUNDO **O LUGAR E O MUNDO** **AS LINGUAGENS E O MUNDO** **AS RESPONSABILIDADES E O MUNDO**	• **Eu**: sujeito individual e coletivo. • O **próprio corpo** como: referencial de localização, de espaço e ponto de referência. • Crianças em outras partes do mundo (diversidade ética, cultural e física) - **Cultura Afro-Brasileira e Cultura Indígena.** • Representações do **próprio corpo.** • Relações topológicas e lateralidade. • Os direitos e deveres das crianças. • **Família**: primeiro grupo de convivência social. • **Abrigo** dos animais e **moradia** dos seres humanos (função da moradia, comparação animais/homem, identificando permanências e	• **Identificar-se como indivíduo e como sujeito social, compreendendo a relação EU X OUTROS (identidade como construção geográfica, com foco no ESPAÇO):** ✓ Quem sou eu? ✓ De onde venho? ✓ Como vivo (vestuário, alimentação, moradia, lazer, costumes)? ✓ Quais lugares frequento? ✓ Quais as regras de convivência desses lugares? ✓ Onde estão os lugares semelhantes e diferentes? ✓ Como vivem as crianças indígenas e de aldeias africanas? ✓ Todas as crianças têm seus direitos e deveres garantidos? • **Compreender conceitos iniciais de topologia e lateralidade, identificando o próprio corpo como referencial de localização no espaço:** • Quais os pontos de referência geográfica dentro da sala de aula/escola/casa? (localização e representação). • Qual a localização e distância entre eles? (longe, perto, atrás, em frente, ao lado direito e esquerdo, entre, em cima, embaixo, etc.).

	transformações). • **Casa**: espaço de convivência. • Semelhanças e diferenças das **famílias** e das **moradias** em diferentes lugares do mundo. Com ênfase na **Cultura Indígena e Afro.** • As pessoas e os lugares onde elas vivem (Conceito de Lugar). • Diferentes tipos de **moradia** (como consequência da cultura, condições climáticas, condições econômicas, materiais de construção etc.). • Formas de representação da **família** (desenhos, fotografias, vídeos) como registros e verificação de transformações. • Características de uma **casa** e seus ambientes: representação desse espaço. • Regras **familiares** de acordo com a cultura, hábito, religião etc. • O problema da falta de **moradia.**	• **Localizar-se nos espaços cotidianos (sala de aula, escola, casa):** ✓ Usar referenciais de localização para se deslocar nesses espaços. • **Representar a sala de aula por meio de croquis e desenhos (formas de representação espontânea):** ✓ Como podemos desenhar a sala de aula? ✓ Como podemos usar esse mapa para nos deslocar no espaço geográfico? • **Identificar os principais espaços de vivência (casa, escola, igreja, parque, clube etc.):** ✓ Quem são as pessoas que convivem neles? ✓ Quais as características individuais e grupais das pessoas que convivem nesses lugares? ✓ Como a cultura interfere na organização e no comportamento nesses espaços? ✓ **Compreender a casa/residência como um produto cultural e das relações com o meio:** ✓ Diferentes tipos de moradia em diferentes culturas (oca, tenda, etc.). ✓ Como o meio pode influenciar no comportamento e na habitação das pessoas (condições climáticas: palafitas, iglus, etc.)? ✓ A casa e os espaços de convivência como o resultado do trabalho (diferente dos animais) com permanências e transformações; ✓ Por que algumas pessoas não tem sua própria casa

	• O espaço da **sala de aula**: * localização (situar em um espaço maior: escola, comparando com outro espaços). • O espaço da **sala de aula**: * organização (objetos e móveis, disposição dos mesmos, flexibilidade dessa organização). • Semelhanças e diferenças entre diversos exemplos de **sala de aula.** • Representação da **sala de aula** (maquete-tridimensional e planta bidimensional). • Diferentes ângulos de visão de objetos e moradias (vista horizontal, vertical e oblíqua). • **Sala de aula**: espaço de convívio social e aprendizado formal (regras).	(desigualdades sociais)? ✓ **Identificar diferentes formas de representação e registros dos espaços de vivência:** ✓ Como é possível representar a família (Formação atual, Geração e etnia); ✓ Como é a divisão do espaço das casas em diferentes culturas (nº de quartos, tamanho, áreas de convivência...) ✓ Diferentes formas de representar os espaços de vivência. ✓ **Identificar a variação da escala dos espaços de vivência**: ✓ Qual o tamanho dos espaços de convivência (comparação)? ✓ Quais as suas características (foco no espaço físico)? • **Associar a localização de elementos presentes no espaço real e nas representações gráficas.** • **Compreender a relação de semelhanças e diferenças entre os espaços de vivência do aluno, em diferentes escalas (identificação, classificação, associação).** • **Identificar diferentes formas de organização dos espaços de vivência (escola, sala de aula, casa, quarto, etc.).** • **Representar tridimensionalmente e bidimensionalmente a sala de aula e outros espaços de vivência em proporção escalar:**

		✓ Maquetes e plantas. ✓ Diferentes perspectivas de visualização da paisagem - o sujeito frente ao objeto: vista horizontal, vertical e oblíqua.

2º ano - Eu-Casa-Família-Sala de Aula-**Escola-Rua-Bairro**- Município-Estado-País-Continente-Mundo		
OBJETIVO GERAL: Apropriar-se dos conceitos de escola, rua e bairro, orientando-se e localizando-se nesses espaços com a utilização dos pontos de referência, sendo capaz de perceber as diferenças e semelhanças presentes nesses espaços e nas relações humanas contidas neles.		
EIXOS	**CONTEÚDO**	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
O SUJEITO E O MUNDO **O LUGAR E O MUNDO** **AS LINGUAGENS E O MUNDO** **AS RESPONSABILIDADES E O MUNDO**	• Conceito de **Escola.** • Atividades realizadas na **escola** (relacionar espaço/profissionais). • Diferentes tipos de **escola.** • Escolas indígenas (diferenças e semelhanças). • As dependências da **escola** e sua representação. • Trajeto: ponto de partida ao ponto de chegada. • Pontos de referência. • Representação trajeto: ponto de partida ao ponto de chegada.	• **Compreender a função do espaço escolar:** ✓ Quais atividades são realizadas na escola (relacionar os espaços aos profissionais)? ✓ Quais as diferenças e semelhanças entre escolas (foco espaço físico)? ✓ Como é uma escola indígena? ✓ Como podemos representar nossa escola? • **Identificar diferentes equipamentos urbanos presentes no bairro (distribuição, concentração, dispersão):** ✓ Escolas. ✓ Hospitais. ✓ Postos de saúde. ✓ Praças, parques. ✓ Onde estão localizados? ✓ Qual sua distância? • **Elaborar trajetos que possibilitem o deslocamento entre dois pontos de referência geográfica:** ✓ Qual direção a seguir?

	• Normas de convivência no grupo escolar. • Conceito de **quarteirão.** • Organização espacial do **quarteirão** da sua escola. • Diferentes tipos de **quarteirões** e suas funções. • Conceito de **espaço público** (relacionar com serviço público). • Localização de **espaços públicos.** • Importância, função e conservação dos **espaços públicos.** • Conceito de **rua.** • Semelhanças e diferenças entre as **ruas.** • Ideia de distância, orientação e percurso a partir do estudo da rua (quarteirão, escola, espaços públicos,	✓ Qual a distância entre eles? ✓ Como estão distribuídos? • **Representar graficamente trajetos entre pontos de referência geográfica:** ✓ Desenhar os trajetos. ✓ Criar maquetes. ✓ Representar bidimensionalmente os trajetos. • **Compreender a estrutura viária (organização do espaço em ruas, vielas, avenidas, quadras, bairros...) do bairro/município (espaços de vivência):** ✓ Como podemos nos localizar na escola? ✓ Como podemos nos localizar no bairro? ✓ Como podemos nos localizar na cidade? ✓ Ruas, vielas, avenidas, quadras, bairros... ✓ **Identificar e diferenciar características paisagísticas (elementos da paisagem) dos espaços de vivência (classificar e agrupar):** ✓ Ruas comerciais. ✓ Ruas residenciais. ✓ Diferenças socioeconômicas entre ruas/bairros. ✓ Espaços públicos e privados (suas funções e regras). • **Representar graficamente as características paisagísticas dos espaços de vivência (quarteirão,**

	casa) • Localização e representação dos espaços: quarteirão, espaço público e rua. • Importância, função e conservação das **ruas e avenidas** na organização do espaço. • Conceito de **lugar.** • Conceito de **bairro.** • **Bairro** como espaço em construção e interligado a outros lugares. • Diferenças e semelhanças entre os **bairros** (no município, estado, país, continente, mundo). • Bairros na África - **Cultura Afro-Brasileira.** • Transformação dos **bairros** ao longo do tempo (imagens).	**rua, espaços públicos):** ✓ Desenhos. ✓ Maquetes. ✓ Representações bidimensionais. ✓ Descrever verbalmente e textualmente. • **Apropriar-se dos conceitos de Lugar e Bairro, identificando o "meu bairro" como um "lugar".** • **Identificar a relação entre escalas no espaço urbano, como forma de organização:** ✓ Quadra, bairro, região, cidades. ✓ Viela, rua, avenida. • **Reconhecer os diferentes tipos de bairro predominantes na cidade: bairros comerciais, bairros industriais, bairros residenciais.** • **Identificar semelhanças e diferenças entre os bairros próximos e conhecidos, com bairros de outros lugares do mundo (com ênfase nos bairros da África).** • **Reconhecer/identificar o movimento temporal de transformação do espaço geográfico (espaços de vivência):** ✓ Crescimento do bairro e da cidade (ocupação de novas áreas). ✓ Verticalização.

	• Localização e representação do **bairro.** • Planta do **bairro.** • Função, importância, conservação e segurança dos **bairros.**	✓ Fluxos de transporte e circulação de veículos. ✓ A transformação da paisagem. ✓ Linha férrea.

3º ano - Eu-Casa-Família-Sala de Aula-Escola-Rua-Bairro- **Município**-Estado-País-Continente-Mundo		
OBJETIVO GERAL: Reconhecer que o município faz parte de unidades espaciais mais amplas, como: Estado, País, Continente e Planeta; além de identificar suas características naturais, culturais, econômicas e sociais, comparando esse território de referência e suas demandas com outros lugares e grupos.		
EIXOS	**CONTEÚDO**	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
O SUJEITO E O MUNDO **O LUGAR E O MUNDO** **AS LINGUAGENS E O MUNDO** **AS RESPONSABILIDADES E O MUNDO**	• Conceito de **paisagem.** • Paisagem Natural e Paisagem Cultural (Humanizada). • Conceito de **município**. • A administração do município. • Serviços Públicos. • Meu **município** • **Paisagem** do campo e da cidade • Localização geográfica do **município** (localização em diferentes dimensões político-administrativas) e seus limites. • Os espaços: **rural e urbano** que formam o município (Paisagens natural e cultural).	• **Apropriar-se do conceito de PAISAGEM, identificando e classificando seus elementos (naturais/humanizados, urbano/rural).** • **Perceber que as transformações nas paisagens ocorrem ao longo do tempo, devido à ação dos seres humanos e da natureza.** • **Identificar e analisar permanências e transformações ocorridas nas paisagens (comparando paisagens locais e globais).** • **Relacionar as atividades produtivas de nossa sociedade com a paisagem e suas transformações:** ✓ As atividades urbanas. ✓ As atividades agrícolas e rurais. ✓ A interdependência entre elas. • **Associar a ação humana com o processo de destruição das paisagens naturais:** ✓ Qual a importância do meio ambiente para nós? ✓ Por que destruímos o meio ambiente?

	• A interdependência entre o **urbano e o rural.** • Observação, descrição, análise e representação da **paisagem.** • Paisagens africanas (comparação com paisagem local, por meio de imagens). • Orientação e localização: Esfericidade da Terra e suas representações (globo, planetário, mapa mundi, planisfério). • Transformação das **paisagens.** • Elementos do espaço **rural.** • Espaço **rural** do meu município. • Espaço **rural**: atividades primárias e a transformação do espaço (agricultura, pecuária e extrativismo).	• **Compreender que o município é a menor unidade político-administrativa do Brasil, que possui território delimitado e que se insere em unidades mais amplas (Estado, País, Continente, Planeta):** ✓ O que é município? ✓ Qual é o meu município? Onde se localiza? ✓ Quais espaços formam o município (urbano e rural)? ✓ Quem administra o município? Como? • **Identificar elementos característicos do espaço rural:** ✓ O trabalho. ✓ A rotina (cultivo/estações do ano). ✓ Máquinas e ferramentas. ✓ O sol, a chuva, os ventos, etc. ✓ Semelhanças e diferenças do espaço rural de outros lugares. • **Identificar os diferentes tipos de atividade produtiva no campo:** ✓ O uso da terra. ✓ Agricultura, pecuária, extrativismo. ✓ Latifúndios e pequenas propriedades. ✓ Monocultura e policultura. • **Relacionar itens de consumo cotidiano com a produção agrícola:** ✓ De onde vem o que comemos?

	• O trabalho no **campo**, modernização do campo e êxodo **rural.** • Uso da terra. • Semelhanças e diferenças do espaço rural de outros lugares. • Diferentes formas de representação do espaço **rura**l. • Orientação e localização: pontos cardeais e colaterais, rosa dos ventos e a bússola. • Problemas socioambientais dos espaços **rurais** (trabalho, êxodo rural, uso de agrotóxicos, alimentação, educação e transportes, poluição, desmatamento, erosão, assoreamento). • Elementos do espaço **urbano.** • Espaço **urbano** do meu município. • Semelhanças e diferenças entre.	✓ Em que tipo de propriedade são produzidos nossos alimentos? • **Reconhecer problemas socioambientais do espaço rural:** ✓ Uso de agrotóxicos. ✓ Poluição. ✓ Desmatamento. ✓ Erosão e assoreamento. ✓ Mecanização e êxodo rural. ✓ Acesso aos serviços públicos: educação, saúde, transporte. • **Representar a paisagem rural de diferentes formas: descrever, desenhar, mapear, construir maquetes.** • **Identificar e utilizar os pontos cardeais e colaterais para orientação espacial, assim como a rosa dos ventos e a bússola.** • **Identificar elementos característicos do espaço urbano:** ✓ Concentração da população (distribuição). ✓ Centro/periferia. ✓ Trânsito. ✓ Exclusão social (segregação espacial). • **Compreender as relações de trabalho características**

	cidades. • Diferentes paisagens de uma mesma **cidade.** • O crescimento das **cidades** (fatores de expansão e origem das cidades). • Atividades econômicas do **município**: indústria, comércio, serviços. • O trabalho na **cidade.** • Diferentes formas de representação do espaço **urbano.** • Orientação e localização: ferramentas e aparelhos para localização (rosa dos ventos, bússola, GPS, sites de localização, guia de ruas). • Orientação e localização: mapa e planta do **município.** • Problemas socioambientais dos espaços **urbanos**: lixo, poluição (ar,	**do espaço urbano:** ✓ Jornada de trabalho. ✓ Trabalho assalariado. ✓ Os diferentes tipos de atividade (indústria, comércio e serviços). ✓ Os funcionários públicos (papel do Estado - serviços públicos). • **Reconhecer os diferentes problemas socioambientais do espaço urbano (generalizar):** ✓ Poluição do ar. ✓ Contaminação da água (galerias pluviais e esgoto). ✓ Para onde vai nosso lixo (lixão/ aterro sanitário/central de reciclagem). ✓ Crescimento desordenado e planejado das cidades. ✓ Áreas segregadas (favelas e condomínios fechados). • **Conhecer diferentes instrumentos de localização e representação cartográfica do espaço geográfico:** ✓ Bússola. ✓ Rosa dos ventos. ✓ Sistema GPS (coordenadas geográficas). ✓ Mapas e plantas urbanas (guia de ruas). ✓ Como me localizar dentro da cidade? (sistema de endereçamento).
	visual, sonora, água); favelização.	

4º ano - Mundo-Continente-País-**Estado**-Município-Bairro-Rua-Escola-Sala de Aula-Família-Casa-Eu		
OBJETIVO GERAL: Apropriar-se dos conceitos de Estado (enquanto Unidade Federativa), Município, Distrito, Distrito Federal e Limites, para compreender a configuração do Paraná e a organização político-administrativa do Brasil, identificando também as características do Estado do Paraná relacionadas aos aspectos naturais, culturais, econômicos e sociais.		
EIXOS	**CONTEÚDO**	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
O SUJEITO E O MUNDO **O LUGAR E O MUNDO** **AS LINGUAGENS E O MUNDO** **AS RESPONSABILIDADES E O MUNDO**	• O que é **TERRITÓRIO**? • Limite, divisa e fronteira. • Limites de um **território**: naturais e humanizados. • O **território paranaense** – um estado brasileiro. • Conceito de **Estado** e **Unidade Federativa.** • Localização geográfica do **Estado** (localização em diferentes dimensões político-administrativas). • Limites do Estado do **Paraná.**	• **Apropriar-se do conceito de TERRITÓRIO, compreendendo os termos LIMITE, DIVISA E FRONTEIRA.** • **Identificar os limites de um TERRITÓRIO diferenciando os limites naturais e humanizados.** • **Reconhecer o Território Paranaense como unidade da federação brasileira (seus limites e poder político):** ✓ Como é a divisão administrativa da República Federativa Brasileira? - País, estados, municípios, distritos/sede. - Presidente, governadores e prefeitos. • **Identificar sua localização nas diferentes unidades político administrativas;** ✓ Onde estou? - No município. - No Estado. - No Brasil.

	• Poder político do um **território.** • Ocupação do **território paranaense** e formação da sua população. • Crescimento, movimento e distribuição da população no **Estado.** • Urbanização do **território paranaense.** • Indicadores sociais e níveis de qualidade de vida no Paraná. • Os indígenas e os africanos no **Paraná.** • Leitura, interpretação e elaboração de gráficos e tabelas. • Movimentos sociais (O que é? Por que e para que existem? Exemplos).	- No Planeta. ✓ Onde estão as fronteiras? - Quais os limites municipais, estaduais e nacionais? • **Reconhecer os ciclos históricos de ocupação do território paranaense como responsáveis pela atual organização do Estado, identificando estas etapas de ocupação:** ✓ A entrada pelo litoral e a ocupação da região de Curitiba. ✓ A rota dos tropeiros no Paraná e a ocupação dos campos de Guarapuava. ✓ A exploração da erva-mate e a guerra do contestado. ✓ O café e a ocupação do norte do Paraná. ✓ Os gaúchos no sudoeste. • **Associar os ciclos de colonização com a expulsão dos povos tradicionais:** ✓Onde estão os quilombos no Paraná? ✓Por que existem “reservas indígenas”? ✓Como era a vida nos faxinais do Paraná? • **Reconhecer as diferentes culturas presentes no processo de ocupação territorial do Paraná:** ✓ De onde vieram os imigrantes? ✓ Para onde foram? ✓ Quando vieram e por que vieram (contexto histórico mundial)? ✓ Principais fluxos imigratórios e o crescimento da

	• Regionalização do **Paraná** por suas características naturais (primeiro, Segundo e Terceiro Planalto). • Minha região no estado do **Paraná** • Características Naturais **Paranaenses**: relevo, hidrografia, clima (clima e tempo), vegetação. • Atividades econômicas do **Paraná**: agricultura, pecuária, extrativismo, industrialização, comércio, serviços, turismo. • Função social do mapa. • Os elementos de um mapa: título, escala, legenda, orientação e fonte. • Transformação da paisagem e a questão ambiental - sustentabilidade.	população. • **Associar a influência da modernização agrícola com o crescimento das cidades e a migração da população paranaense, identificando as causas e as consequências da Urbanização:** ✓ Onde nossos avós moravam? ✓ A economia agrícola tradicional e a mão de obra. ✓ As grandes geadas. ✓ A modernização agrícola e as máquinas. ✓ Por que surgem os movimentos sociais? • **Ler, interpretar e elaborar gráficos e tabelas com informações geográficas.** • **Compreender diferentes formas de regionalizar o espaço paranaense:** ✓ Regionalização por meio de características naturais: - Estruturas geológicas: primeiro, segundo e terceiro planaltos paranaenses. - Relevo (topografia). - Clima. - Vegetação; - Grandes bacias hidrográficas (caminho dos rios até o bairro). ✓ Regionalização por meio das características socioeconômicas do estado: - Áreas socialmente críticas.

		- Regiões metropolitanas (principais áreas de produção industrial, comércio e serviços). - Áreas de produção agrícola. • **Identificar o processo de transformação do espaço por meio da análise da paisagem e do conceito de Sustentabilidade:** ✓ Identificar os impactos da ação do homem sobre o meio natural por meio das diferentes formas de apropriação do espaço: espaço urbano, espaço rural, espaço indígena. ✓ Diferenciar os impactos e transformações do espaço agrário nas diferentes formas de produção agrícola: agricultura orgânica, agricultura mecanizada etc. • **Reconhecer o mapa como instrumento de representação espacial de informações, compreendendo sua função social.** • **Apropriar-se e utilizar os conceitos básicos da Cartografia:** ✓ Título, legenda, escala, orientação e fonte. ✓ Identificar as áreas com maior e menor concentração de renda no estado (mapa coroplético); ✓ Localizar as maiores cidades no mapa (mapa quantitativo). ✓ Identificar os principais fluxos de transporte (mapa viário). ✓ Comparar distâncias e extensões.

5º ano - Mundo-Continente-**País**-Estado-Município-Bairro-Rua-Escola-Sala de Aula-Família-Casa-Eu		
OBJETIVO GERAL: Relacionar a extensão territorial do Brasil à diversidade de paisagens naturais, vegetação, clima, relevo, hidrografia; assim como as diversidades de economia, população, ocupação, condições de vida e práticas sustentáveis.		
EIXOS	**CONTEÚDO**	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
O SUJEITO E O MUNDO **O LUGAR E O MUNDO** **AS LINGUAGENS E O MUNDO** **AS RESPONSABILIDADES E O MUNDO**	**Território brasileiro:** • Conceito de País. • Fronteiras do país. • Estados brasileiros. • Localização geográfica (localização em diferentes dimensões político-administrativas). • Mapas temáticos. • Instâncias do poder público brasileiro. • Conceito de **Região** (O que é	• **Compreender o Brasil como parte de uma regionalização internacional (localizando o Brasil no mundo e no continente americano):** ✓ Os hemisférios (sul/norte, oriente/ocidente). ✓ Os continentes. ✓ Os países. ✓ A extensão territorial dos países. • **Compreender o significado geográfico dos conceitos: País, Território, Fronteira, Limite, Unidade da Federação e Estados.** • **Identificar a divisão política do Brasil, com base na análise de mapas, localizando as Unidades da Federação Brasileira, com destaque para o Paraná.** • **Ler e interpretar mapas temáticos.** • **Reconhecer as funções político-administrativas exercidas nas esferas municipal, estadual e federal**

	Regionalizar). • Regiões brasileiras. • Ocupação do espaço, urbanização. • Características naturais: clima, vegetação, relevo, hidrografia. • Atividades econômicas: agricultura, pecuária, extrativismo, industrialização, comércio, serviços, turismo. • Desigualdades regionais. • Distribuição de renda e desigualdades sociais no país. • Legendas complexas **População brasileira:** • Origem da minha família. • Formação do povo brasileiro (indígenas, africanos, europeus).	**(foco na federal).** • **Apropriar-se do conceito de REGIÃO, entendendo os critérios da regionalização do Brasil.** • **Identificar características culturais das regiões brasileiras:** ✓ O sotaque. ✓ As roupas típicas. ✓ Os hábitos alimentares. ✓ As tradições. ✓ Principais fluxos migratórios. • **Utilizar diferentes formas de regionalização do território nacional:** ✓ Regionalização por meio de fatores naturais: - Os diferentes climas do Brasil. - Os diferentes tipos de formação vegetal. - Os diferentes tipos de relevo. - As grandes bacias hidrográficas. ✓ Regionalização por meio de fatores socioeconômicos: - Agricultura. - Pecuária. - Extrativismo. - Indústria, comércio e serviços. - As desigualdades regionais. • **Analisar a má distribuição de renda no Brasil como um dos principais fatores responsáveis pelas**

	• Crescimento, distribuição da população no território e migrações. • Condições de vida, diversidade cultural e preconceito. **Território Brasileiro** • Natureza e meio ambiente (questão ambiental). • Escala cartográfica.	**desigualdades sociais existentes no país.** • **Reconhecer a existência de uma hierarquia urbana no território nacional:** ✓ Identificar as grandes cidades e regiões metropolitanas brasileiras. ✓ Compreender e elaborar esquemas de representação gráfica da hierarquia urbana (regional, local e nacional). • **Identificar legendas nos mapas, compreendendo sua função e sendo capaz de realizar leitura de mapas com legendas mais complexas.** • **Identificar os lugares de origem da minha família e suas causas de migração.** • **Compreender a formação da população e do território brasileiro como um processo histórico:** ✓ As grandes navegações e a chegada dos colonizadores. ✓ A relação dos colonizadores com a população nativa. ✓ A forma de uso e ocupação da terra. ✓ As relações de trabalho (escravos, imigrantes). ✓ A influência cultural dos imigrantes. • **Identificar e compreender os principais fatores que contribuíram para o crescimento da população**

		brasileira, entendendo como e porque a mesma está distribuída de maneira irregular pelo território. • **Reconhecer e valorizar a herança dos povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos na composição da população brasileira, bem como na sua formação cultural.** • **Repudiar manifestações de racismo e preconceito, respeitando as diferenças.** • **Identificar fatores da diminuição histórica das populações indígenas e do crescimento apresentado nos últimos anos.** • **Relacionar a situação socioeconômica de afrodescendentes a situações de escravidão e más condições de vida que perduraram por séculos, reconhecendo que atualmente a desigualdade entre negros e brancos no Brasil ainda necessita de ações para sua redução.** • **Reconhecer o direito às terras de povos indígenas e quilombolas.** • **Associar a ocupação territorial com a preservação ambiental:** ✓ A ocupação predatória e a destruição da natureza. ✓ Como é possível usar o espaço sem destruir a

		natureza? ✓ O consumo para uma sociedade sustentável. • **Reconhecer a importância da escala cartográfica nos mapas, identificando-a e calculando distâncias reais representadas nos mapas a partir da escala.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino da Geografia. **Terra Livre**. São Paulo: AGB/Editora Marco Zero, vol. 8, 1991.

ANDRADE, M. C. Caminhos e Descaminhos da Geografia. Campinas: Papirus, 1989.

BLOOM, Benjamin Samuel; ENGELHART, Max Dissete et al. *Taxionomia de objetivos educacionais*: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983.

CALVINO, Ítalo. *As cosmicômicas*. São Paulo: Companhia das Letras,1992.

CAPEL, Horácio. *Filosofía y ciência en la Geografia contemporânea*: una introducción a la geografia. Barcelona: BARCANOVA, 1981.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CLAVAL, Paul. *Epistemologia da Geografia.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo: Editora Ática,1986.

DUARTE, Newton. *A Individualidade Para-Si.* Campinas: Autores Associados, 2013.

DUVAL, Raymond. *Semiósis e pensamento humano:* registros semióticos e aprendizagens intelectuais (fascículo I). Lênio Fernandes Levy e Marisa Rosâni Abreu da Silveira (Trad.). São Paulo: Livraria da Física, 2009.

DUVAL, Raymond. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática**. Florianópolis. v. 7, n.2. p. 266-297.2012.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KAERCHER, **Nestor André. A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

LACOSTE, Yves; FRANCA, Maria Cecília. *A Geografia* - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas/SP: Papirus, 1988.

LE SANN, Janine Gisèle. *Geografia no Ensino Fundamental I.* Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

MARTINS, Elvio Rodrigues. *Geografia e Ontologia*: o fundamento geográfico do ser. São Paulo: GEOUSP, 2007.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia*: Pequena Historia Critica. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORAES. Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.

MOREIRA, RUY. *O que é Geografia?* São Paulo: Brasiliense, 2005.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia. Curitiba: SEED/Jam3 Comunicação. Secretaria Estadual de Educação, 2008.

PEREIRA, Diamantino. Geografia Escolar: conteúdos e/ou objetivos? **Caderno Prudentino de Geografia**. Presidente Prudente. n. 17. 1995.

_____. Geografia Escolar: uma questão de identidade. **Cadernos CEDES**. Ensino de Geografia. Campinas. p.47-56. dez. 1996.

SANTOS, Douglas. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino da Geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**. nº 17. Presidente Prudente: AGB, 1995.

SANTOS, Milton. *A natureza do Espaço*. Edusp: São Paulo, 2004.

_____. *O Espaço do Cidadão*. Nobel: São Paulo, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas/SP: Autores Associados,1995.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e Filosofia*: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Da ideologia no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. **Educação e Filosofia**. Uberlândia. 1(1). jul/dez. p. 35-44. 1986.

_____. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. **Terra Livre**. 2 – o ensino de Geografia em questão e outros temas. São Paulo. p. 43 – 58. AGB: Ed. Marco zero, 1987.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:
HISTÓRIA



8. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: HISTÓRIA

Geizebel Vasconcelos Cícero
Rosemeire Ferreira Lopes Pereira
Silvana Aparecida Garcia Liuti
Consultora: Solange Cristina Batigliana

8.1 HISTÓRICO DA DISCIPLINA

Apreciar o procedimento histórico do ensino de História torna-se relevante para compreender e despertar reflexões a respeito de aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, formando cidadãos ativos, conscientes de seu papel social, além de desenvolver o senso crítico, a capacidade de análise e o seu posicionamento no mundo.

> Se o ensino de História passa em silêncio ou quase, a luta do povo, suas tradições, seus conflitos, seus momentos de glória e de dor, como pode se esperar que ele lhe possa dizer respeito? O povo quer transmitir sua herança histórica, a lembrança da opressão e os momentos cruciais nos quais ele foi ator, onde ele traçou um caminho em direção a uma sociedade nova (SNYDERS, 2005 p. 35).

Quando se pensa no conteúdo da disciplina de História que fazia parte do cotidiano das crianças nos últimos 50 anos, logo se recorda de fatos e datas históricas. Além disso, eram lembrados os heróis que romanticamente lutaram em favor da construção da nação. Essa é uma imagem comum que muitos ainda têm de suas primeiras experiências com a disciplina. Era a História contada por outros, por sujeitos especiais, e que parecia não ter relação com a vida cotidiana.

Segundo Bittencourt (2009), o ensino de História sempre esteve presente na educação brasileira. Desde o início do século XIX, a História era ensinada nas escolas elementares. O conteúdo ensinado no período refletia a perspectiva positivista, sendo extraído dos documentos oficiais, de maneira linear e estática. Nesse contexto, a História do Brasil era entendida como um apêndice do ensino da História Mundial (leia-se História da Europa), sendo ensinada com objetivo de formar uma identidade nacional.

Com o término da escravidão, a escola teve como função formar o cidadão livre. Nessa perspectiva de cidadania, a disciplina passa a ter o objetivo de

disseminação de valores que visavam à preservação da hierarquia já existente. Dessa forma, o ensino de História deveria enquadrar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Segundo Bittencourt (2009), quando um currículo é formulado, cada disciplina elenca seus objetivos visando à formação intelectual e cultural, porém a autora ressalta que:

> Os objetivos específicos de cada disciplina escolar, entretanto, são determinados de acordo como os objetivos mais gerais da escola, os quais se definem de forma mais sutil, com variáveis explícitas ou implícitas, como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos [...] A escola, é importante destacar, integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles, contribuindo para os diferentes processos econômicos e políticos (BITTENCOURT, 2009, p. 42).

No início do século XX, o projeto de homogeneização da cultura histórica, ou seja, da formação de uma história nacional a partir da História da Europa teve continuidade.

> Nunca a construção histórica esteve tão presente em nossa nação como na transição da Monarquia para a República. Nesse momento, o poder político sentiu necessidade da criação de valores republicanos na consciência popular, valendo-se, para isto, de uma ideologia que ajudou a construir os símbolos, as alegorias, os rituais e mitos do novo regime (BALLAROTTI, 2009, p. 202).

Em consonância com essa proposta, na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação, a determinação dos conteúdos passou a ser mais rígida e generalizante. Dentre os conteúdos determinados para o ensino de História, estavam o “culto aos heróis nacionais”, as datas cívicas e ainda a obrigatoriedade do ensino da História do Brasil, dentro dos moldes nacionalistas, vinculado ao projeto político do Estado Novo (1937-1945).

Com o advento da ditadura militar, a partir de 1964, o ensino de História tinha o objetivo de formar indivíduos que aceitassem e valorizassem a organização social e política do Brasil. No que diz respeito ao currículo, os documentos oficiais se caracterizavam como a única fonte de referência para o ensino e estudo da disciplina. Dessa forma, o Estado e seus representantes assumiam o protagonismo histórico, sendo os principais sujeitos da História ensinada.

Mas a mudança mais radical para as disciplinas das áreas de Humanas ainda estava por vir. Através da Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) foram fixadas normas para o funcionamento do Ensino Superior, disciplinando o ensino e a pesquisa. Uma série de mudanças aconteceu, entre elas, a organização das licenciaturas. Com o objetivo de "aumentar e qualificar" os professores, criou-se a licenciatura curta em Estudos Sociais, que formava professores para as disciplinas de História e Geografia. Assim, dois profissionais eram formados: licenciatura curta para o ensino de 1º grau e licenciatura plena para o ensino para os demais graus.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 5.692/71) veio consolidar as mudanças que já vinham acontecendo na educação no que diz respeito ao ensino de História e Geografia. Essas disciplinas foram fundidas na disciplina de Estudos Sociais nos currículos do então chamado 1º grau.

> O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade (BITTENCOURT, 2005, p. 73).

Essa perspectiva acarretou uma significativa redução dos conteúdos históricos ensinados.

A proposta curricular dos Estudos Sociais organizava-se em círculos concêntricos, no qual o estudo deve partir do que está mais próximo do aluno para sucessivamente atingir o mais distante. Os círculos concêntricos estavam organizados a partir dos estágios de desenvolvimento psicológico, ou seja, a seleção dos conteúdos deveria respeitar a idade do aluno.

O aluno formado nesse período deveria adaptar-se à sua realidade e cumprir com seus deveres patrióticos. A História continuava sendo abordada de modo linear, cronológico e harmônico, conduzida pelos heróis em busca de um ideal de progresso de nação.

Em meados da década de 1980, vários movimentos foram organizados por professores e pesquisadores da área de História, tendo em vista a reformulação curricular. Os currículos de Minas Gerais e São Paulo foram utilizados como base para uma nova proposta de organização curricular para o ensino da disciplina. Eles traziam para a escola as discussões dos excluídos da História, dos outros sujeitos, das diversas fontes, entre outras. Traziam em seu bojo a concepção histórico-crítica,

a qual, segundo Fonseca (2009), tem como eixo central o homem como sujeito histórico em determinado tempo e espaço. As propostas curriculares construídas nesse período tinham como principal objetivo romper com a História tradicional.

Em 1990, foi publicado o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, considerado um marco desse movimento de reestruturação curricular. Sua vertente teórica também é a histórico-crítica.

> A apreensão deste princípio pressupõe tomar a História como produto da ação de todos os homens do conjunto da humanidade. Entende-se que a ação dos homens se concretiza através da sua produção (não só material), através dos tempos. Explicita-se, assim, o conceito de trabalho que deve ser entendido não apenas como a satisfação e a produção das necessidades humanas, mas como um processo de atividade em que o homem desenvolve a si mesmo, assumindo a condição de sujeito da História (PARANÁ, 1990, p. 82).

Na sequência, foram publicados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que trouxeram objetivos e conteúdos pertinentes ao ensino das diversas disciplinas. Para a disciplina de História, a partir deste documento se estabelecem como eixos de conteúdos: Cultura, Organização Social do Trabalho e Noções de Tempo e Espaço Históricos. Vale ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais não se configuram como norma legal, o que possibilita discussão e elaboração de currículo próprio de cada município.

8.2 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA

A cultura, a educação, a linguagem e o raciocínio diferenciam o ser humano dos outros animais. A diferença fundamental está na atividade humana:

> Para assegurar sua sobrevivência, o ser humano realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele produz os meios que permitem a satisfação de suas necessidades básicas. Isso significa que a atividade vital humana, já nas suas formas elementares, não se caracteriza pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam necessidades, mas, sim, pela produção de meios que possibilitem essa satisfação. Ou seja, o ser humano, para satisfazer suas

> necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio ser humano (DUARTE, 2013, p. 26).

Essa atividade transformadora do meio e do próprio ser humano incorpora-se à vida social, ou seja, cria a cultura material e intelectual que constitui o mundo com o qual se depara toda criança (ou indivíduo) desde o início de sua vida.

> O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando- se delas no decurso de sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Nesse processo de humanização, o indivíduo entra em contato com a cultura já existente e, por meio de processos educativos, consegue se apropriar dessa cultura. Diante dessa necessidade do homem, de apropriar-se da cultura já existente, a escola é um espaço privilegiado. Nela, os indivíduos podem entrar em contato com a história e a memória.

Nessa perspectiva, a História, como área do conhecimento, como ciência que trata da ação do homem no espaço e no tempo, é fundamental no contexto escolar. Diante de sua importância, é necessário discutir a conceituação dessa área de conhecimento, que corresponde à linha teórica abordada por este documento.

Por muito tempo, a História foi vista como uma ciência, verdadeira e inquestionável. Construída a partir de documentos oficiais, seu conteúdo se remetia basicamente a fatos políticos. Esse enfoque foi questionado e suas deficiências expostas:

> Uma noção de político/política desvinculada da totalidade do processo histórico e presa fácil da ideologia; o caráter voluntarista de uma história baseada em ideias e ações de alguns poucos agentes históricos individuais; um discurso histórico narrativo, cronológico e linear construído em função de uma epistemologia empirista (FALCON, 1997, p. 112).

Ao se propor novas formas e abordagens para o estudo da História, ficavam mais evidentes a luta de classes e os movimentos entre passado e presente. Assim, o homem e seus movimentos dentro da sociedade emergem como sujeito e objeto de estudo.

Diante dessa concepção que afirma ser a História o produto da ação do indivíduo no tempo e no espaço, o conceito de trabalho é fundamental.

> Entende-se que a ação dos homens se concretiza, através da sua produção (não só material), através dos tempos. Explicita-se, assim, o conceito de trabalho que deve ser entendido não apenas como a satisfação e a produção das necessidades humanas, mas como um processo de atividade em que o homem desenvolve a si mesmo, assumindo a condição de sujeito da História (PARANÁ, 1990, p. 82).

Nessa vertente, os encaminhamentos para o ensino de História devem privilegiar a formação da consciência histórica, ou seja, o aluno, ao final do Ensino Fundamental, deverá compreender que a História não é o estudo de heróis do passado, mas sim que a História é o estudo dos homens e seus movimentos em uma determinada sociedade e em um determinado tempo.

Dessa forma, quando se fala em currículo para a disciplina de História, é fundamental que o seu conceito e a sua diretriz pedagógica estejam bem definidos. Considerando que a escolha de conteúdos nunca acontecerá de maneira neutra, defende-se, neste documento, uma proposta de educação pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Busca-se o ensino de conteúdos que ultrapassem o senso comum e que levem o aluno à aquisição dos conhecimentos mais elaborados e sistematizados e o aprendizado de conceitos científicos.

Nesse desafio, o ensino da disciplina busca o conhecimento da vida dos homens do passado não de forma estática, mas dialética entre o presente e o passado.

> Como afirma Hobsbawm (1998), o que importa à História e ao historiador não é o presente enquanto objeto, e sim a diferença entre os homens de outras épocas e os contemporâneos, levando as crianças a perceberem que os homens do passado fazem parte da sua história (CAINELLI, 2009, p. 124).

Para que o aluno seja capaz de elaborar essa consciência histórica, o professor deve atuar como condutor desse processo. Ele deve proporcionar momentos em que os alunos possam refletir sobre o conteúdo estudado, observando os sujeitos e fazendo a relação com a contemporaneidade.

Para que toda essa construção possa acontecer, e considerando a fase de desenvolvimento das crianças, é fundamental que as relações possam acontecer a partir daquilo que é vivido e experienciado por elas. Assim, conhecer a si, aos seus, seus grupos, seu bairro, sua cidade, seu estado, seu país é muito importante nesse momento do desenvolvimento infantil.

Também se destaca, neste currículo, o estudo da História Local, presente nos currículos do Ensino Fundamental dos anos iniciais. É importante mencionar que a História Local foi, por muito tempo, excluída das pesquisas e também do ensino da disciplina que se limitava à História Geral e do Brasil. Atualmente, essa situação mudou e os temas locais são foco de pesquisas historiográficas, colaborando para o enriquecimento dos referenciais para o ensino.

Bittencourt (2009) enfatiza a importância do estudo da História Local nas escolas, porém ressalta o cuidado que se deve ter com a forma que ele acontece. Se o ensino de disciplina se caracteriza apenas pela reprodução de heróis e alguns pioneiros, ele acaba por reafirmar a ideologia dominante, não contribuindo para a compreensão de todos os sujeitos que envolveram a construção da história de determinada localidade.

Vale ressaltar que a História Local deve estar presente no currículo das escolas do Ensino Fundamental dos anos iniciais, porém esse ensino deve privilegiar o estudo do local e também do geral, pois a História deve abordar o micro e macro.

> É importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos (SCHMIDT, 2007, p. 112).

Torna-se importante destacar que o fato dos alunos conhecerem diferentes versões históricas não significa, necessariamente, que possam compreender porque algumas versões são mais seguras do que as outras.

Para incentivar os alunos a pensarem historicamente e considerando as condições de manipulação da sociedade na qual vivemos, destacam-se os objetivos abaixo relacionados:

- Proporcionar estudos e reflexões que favoreçam o desenvolvimento do pensamento histórico e aprendizagem significativa;
- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem em diferentes espaços e temporalidades;
- Reconhecer a sua identidade como sujeito histórico e compreender o caminhar desta nação;
- Organizar repertórios histórico-culturais que permitam localizar acontecimentos em uma multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do passado do presente;
- Questionar a realidade atual, levantando problemas e debatendo possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Assim, e após todos esses apontamentos, nesta proposta, a sala de aula foi entendida como ponto de partida para o aprendizado, os seres humanos no tempo e no espaço foram entendidos como sujeitos, e o estudo das ações/experiências humanas vivenciadas pelos grupos e na sociedade foi entendido como objeto da disciplina de História.

8.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Da mesma forma que o saber histórico se interessa pelos grupos humanos, pelas relações entre eles, bem como pelo meio ambiente, o ensino da História

precisa se relacionar com os sujeitos, que aprendem começando pela sua história e seu papel enquanto sujeito histórico.

Ruth Rocha diz em seu livro *Pesquisar e Aprender* que “a pesquisa escolar é uma maneira inteligente de estudar e aprender...” (ROCHA, 1995, p. 5). Então, ao pensarmos o ensino de História, consideramos prioritário preservar a atitude curiosa e investigativa dos alunos diante do mundo, suas estratégias para indagar e buscar respostas, explicações para a realidade que os cercam e, a partir desse ponto, ampliarmos essa ação para outras organizações sociais, em diferentes espaços e temporalidades, vivenciados pela humanidade, ou seja, inteirarmo-nos de nossa História.

É essencial destacar que o ensino da disciplina prima pela compreensão e o desenvolvimento do pensamento histórico com base nos aspectos epistemológicos, entendidos como a maneira pela qual o conhecimento histórico é construído, explorando as fontes, sejam elas materiais, escritas ou visuais, indagando o passado a partir dos indícios do presente, de forma a estabelecer relações entre os acontecimentos históricos e contexto atual.

A forma linear de apresentação dos conteúdos passa a ser substituída pela problematização feita no presente, ou seja, os fatos e os eventos históricos passam a ser debatidos de forma articulada com o contexto atual, visando à compreensão das implicações destes nos dias de hoje.

Ao abordar os temas a serem ensinados, o professor pode partir do conhecimento prévio de seus alunos e de questões atuais, tais como: o trabalho infantil, o papel da mulher na sociedade, os direitos e deveres das crianças. Assim, os alunos podem conhecer o percurso histórico dessas questões até a configuração atual, levando-os a refletir sobre as implicações do passado no momento presente.

As diferentes temporalidades também devem ser consideradas e suas noções básicas, exploradas: ordenação, sequência, duração, sucessão, simultaneidade, semelhanças e diferenças, mudanças e permanências. É preciso levar os alunos a conhecerem as variadas maneiras de se pensar e utilizar o tempo, considerando que esses conceitos são elaborações sociais.

A utilização de diferentes fontes: orais, escritas e imagéticas, bem como mídias, documentários, curtas-metragens e utilização de objetos colaboram para uma aprendizagem mais significativa da disciplina. Salientamos que todas as práticas educativas e mediações do professor, referentes ao ensino da disciplina,

devem ser encaminhadas de forma a fazer com que os alunos percebam que as transformações sociais são, acima de tudo, consequências de escolhas do homem ao longo da história no tempo. Sendo assim, convém desenvolver estratégias nas quais a mediação do professor possa levar o aluno a fazer interferências sobre as fontes.

8.3 AVALIAÇÃO

A proposta de avaliação reafirma as proposições explicitadas no texto central sobre avaliação, apresentado no presente projeto. Isso implica dizer que a avaliação é parte dinâmica e contínua do processo de ensino e aprendizagem, e que esta fornece ao professor dados para que ele reelabore suas práticas sempre que necessário, no intuito de favorecer a promoção de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Ranzi e Moreno indicam que uma proposta de avaliação para a área de História precisa ser pensada a partir das seguintes indagações: “será que avaliar no ensino de História exige uma metodologia completamente diferente de outras disciplinas? Existe uma especificidade avaliativa para o ensino de História?” (RANZI; MORENO, 2005, p.11).

Analisando as respostas, os autores destacam a posição de alguns especialistas em didática da História apontando quatro possibilidades que indicam uma aprendizagem propriamente histórica:

> 1) A verificação do quanto o aluno aprendeu do conteúdo trabalhando em sala pelo professor; 2) Os conhecimentos factuais ou particulares; 3) O pensamento histórico, que, em última análise, se diferencia de interpretações que tentam de forma aligeirada ou espontânea representar o passado; 4) A compreensão dos usos sociais e culturais que são feitos da história (RANZI; MORENO, 2005, p. 17).

Ao considerar que os conteúdos de História trabalhados em sala de aula são necessários para o desenvolvimento do pensamento histórico, é preciso ter claro que avaliar é sempre um ato de valor. Dessa forma, a avaliação deve ser encarada como um instrumento utilizado para rever o que já foi aprendido e ainda o que necessita ser consolidado ou revisto.

As estratégias e instrumentos utilizados devem ser diversificados e considerar o conhecimento prévio dos alunos e todo o progresso obtido na aprendizagem ao longo do processo de ensino e aprendizagem a partir das mediações do professor.

É fundamental que, ao avaliar, o professor não somente escolha adequadamente os instrumentos, mas também defina os critérios que utilizará para correção, fazendo com que estes sejam repassados para os alunos de forma clara. No ensino de História, alguns critérios são essenciais, principalmente quando se considera a abordagem epistemológica da história, a lógica temporal, relações causais, inferências sobre as fontes, processo de mudança no pensamento histórico, explicações ancoradas em evidências.

Sabemos que as práticas avaliativas de memorização dos conteúdos não possibilitam ao aluno o desenvolvimento do pensamento histórico, assim, o professor deve propor atividades que possibilitem ao aluno desenvolver a capacidade de síntese e redação de uma narrativa histórica, além de permitir que expressem a aquisição de conceitos históricos - isso baseado nos movimentos entre passado e presente.

Embora os métodos avaliativos utilizados em sala de aula sejam semelhantes para todas as disciplinas, os objetivos a serem avaliados diferem-se conforme as áreas do conhecimento. Portanto, é necessário compreender e identificar pedagogicamente quais as principais operações intelectuais que merecem ênfase para o aprendizado da história.

Considerando o que foi apresentado até então nesta proposta, os principais itens a serem avaliados no processo de aprendizagem dos alunos estão listados na coluna “objetivos específicos” do quadro de conteúdos. Para facilitar o trabalho do professor, é possível propor atividades individuais de reflexão e debates em grupo que possam ampliar as possibilidades para que os alunos produzam narrativas, sejam elas orais, escritas ou por meio de imagens. Enfim, nessa perspectiva, formular questões torna-se mais relevante que apenas responder perguntas, que devem ser pensadas em constante relação com os conteúdos.

8.4 CONTEÚDOS ANUAIS DE HISTÓRIA – 1º AO 5º ANO

A finalidade de uma disciplina tende sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais.

Outro constituinte fundamental da disciplina escolar é o conteúdo explícito. Os conteúdos explícitos são geralmente organizados por temas específicos e apresentados em planos sucessivos, conforme os níveis de escolarização, e devem estar em sintonia com os objetivos educacionais e instrucionais.

A seleção de conteúdos escolares, no entanto, é um problema relevante que merece intensa reflexão, pois constitui a base do domínio do saber disciplinar dos professores.

Tendo o materialismo histórico-dialético como referencial teórico, assumimos como eixos estruturantes desta proposta: Identidade e Tempo, Memória e Cotidiano, Cidadania e Diversidades Cultural. Esses eixos possibilitam organizar os conteúdos de forma a estabelecer uma relação constante entre o passado e o presente.

Nesse sentido, listamos os conteúdos gerais anuais do munícipio de Cambé, bem como a proposta de ensino para este documento, consolidada por professores, coordenadores e diretores, que participaram dos estudos do currículo.

8.4 Conteúdos anuais de História – 1º ao 5º ano

1º ano Eixos: Identidade e tempo; Memória e Cotidiano; Cidadania e diversidade cultural.	
Conteúdos	**Objetivos específicos**
Identidade e temporalidade ✓ Como eu sou - características pessoais, nome e sobrenome. ✓ História da vida da criança - fatos significativos e afetivos (objetos, lembranças e documentos pessoais). ✓ Linha do tempo da criança: organização temporal dos fatos significativos e afetivos. **Semelhanças e Diferenças** ✓ As diferenças e as semelhanças entre as pessoas. ✓ As preferências pessoais da criança. ✓ Momentos históricos **Família** ✓ A família da criança. ✓ Diferentes famílias. ✓ Famílias em outros tempos e lugares.	• Identificar o nome e o sobrenome como elementos de construção da identidade, reconhecendo-se como membro de um grupo social que tem uma história constituída e reconstruída nas relações sociais; • Identificar suas limitações e possibilidades e agir de acordo com elas; • Descrever uma imagem de si, conseguindo relatar suas características positivas; • Identificar os diferentes documentos que são utilizados para a identificação pessoal e sua importância; • Ordenar diferentes acontecimentos pessoais em uma linha do tempo; • Descrever sua história de vida e conhecer a história de seus amigos; • Vivenciar situações em que seja necessário observar e respeitar as preferências de outras pessoas; • Conhecer os diferentes momentos históricos da educação brasileira, relacionando com os acontecimentos regionais;

✓ Relações familiares da criança (árvore genealógica). **Tempo** ✓ Conceito de tempo - cronológico e histórico. ✓ Tempo histórico - A passagem do tempo em nossas vidas (o tempo vivido). ✓ Tempo cronológico - formas de medir o tempo (dia, semana, mês, ano) como resultado da observação humana dos ciclos da natureza. **A Escola** ✓ O ambiente escolar - componentes da comunidade escolar. ✓ Regras de convivências no contexto escolar. **Cultura** ✓ A cultura, os costumes da criança, da família e das pessoas do ambiente escolar. ✓ A diversidade racial - os valores, as diferenças e a riqueza da convivência.	• Reconhecer o papel da família como transmissora de valores, costumes e cultura; • Estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre as famílias de hoje e as de outros tempos; • Compreender a forma de representação das relações de parentesco em uma árvore genealógica; • Entender e definir o tempo cronológico; • Entender e definir o tempo histórico (tempo vivido pelos homens); • Relacionar e utilizar os marcadores temporais para expressar a passagem do tempo nos acontecimentos diários; • Desenvolver noções de anterioridade, posteridade e ordenação, formando a sequência temporal correta; • Identificar os profissionais que trabalham na escola; • Reconhecer a escola como espaço de aprendizagem e de convivência; • Identificar diferenças e semelhanças entre a escola de ontem e hoje; • Definir, coletivamente, as regras de convivência no espaço escola como atividade prática de participação cidadã; • Identificar os aspectos mais importantes da vida cotidiana própria (aluno) e de seus colegas;

	• Perceber as semelhanças e as diferenças da vida cotidiana dos colegas e das pessoas do ambiente escolar; • Trabalhar socialização: valores e respeito; • Entender que as datas comemorativas são uma forma de reconhecimento de pessoas, fatos ou coisas importantes para a sociedade; • Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade, como manifestações culturais de um grupo social criadas e mantidas para preservar determinadas memórias.

2º ano Eixos: Identidade e tempo; Memória e Cotidiano; Cidadania e diversidade cultural.	
Conteúdos	**Objetivos específicos**
Identidade e temporalidade ✓ História de vida da criança: organização dos fatos da sua história de vida (linha do tempo). ✓ História do nome/sobrenome. ✓ Documentos pessoais - tipos e importância. **Família** ✓ História familiar - reconhecendo os ascendentes e familiares. ✓ Família em outros tempos e lugares. ✓ Regras de convivência na família. **A Escola** ✓ Pessoas que fazem parte da escola. ✓ Conhecendo a história da escola. ✓ Convivência no ambiente escolar - regras e combinados; **Estatuto da criança e do adolescente**	• Reconhecer que integra um grupo social com uma história constituída e reconstruída nas relações sociais; • Identificar o nome e o sobrenome como elementos de construção da identidade; • Reconhecer a importância dos documentos pessoais como formas de registro civil e de identificação; • Reconhecer o papel da família como transmissora de valores, hábitos, costumes e cultura; • Estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre as famílias de hoje e de outros tempos; • Compreender a necessidade de regras para o convívio familiar; • Valorizar as pessoas em sua individualidade e em suas diferenças, a fim de reconhecer a importância de sua função no ambiente escolar; • Reconhecer a existência e a necessidade de regras de convívio social; • Compreender a função das leis e sua importância para a vida em

✓ Os direitos das crianças. ✓ Os deveres das crianças. **<u>Os meios de transporte e comunicação</u>** ✓ Meios de comunicação tipos e sua história; ✓ Meios de transporte - trânsito, sinalização e acessibilidade no lugar onde vivemos; **<u>O trabalho</u>** ✓ Profissões - características de profissões. ✓ Os trabalhadores do campo e da cidade - mudanças e permanências. ✓ Evolução das profissões com o passar do tempo. **<u>Cultura</u>** ✓ A diversidade racial- tradições culturais das diferentes culturas que compõe o ambiente da criança. ✓ Desigualdade social e racial - causas e consequências.	sociedade; • Conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente e a razão de sua existência; • Entender a importância da delimitação dos direitos e deveres para o exercício da cidadania; • Conhecer situações de desrespeito aos direitos das crianças que acontecem no Brasil; • Entender o que é trabalho infantil; • Diferenciar trabalho infantil e realização de tarefas em família e na sociedade; • Conhecer como era a vida das crianças e suas responsabilidades no passado; • Conhecer a função dos sistemas de comunicação; • Refletir sobre as mudanças nos meios de comunicação no passado e presente;

	• Comparar meios de transporte ao longo do tempo; • Identificar as características das diversas profissões; • Valorizar o trabalho como forma digna de sobrevivência; • Conhecer as profissões que eram exercidas no passado e identificar as que permanecem e as que foram substituídas; • Estabelecer a relação entre as profissões e o desenvolvimento tecnológico; • Compreender o processo para o surgimento das profissões da atualidade; • Desenvolver a noção de que o trabalho é o meio de subsistência para satisfazer as necessidades de sobrevivência básica e, ao mesmo tempo, para a criação de novas necessidades; • Entender o que é desigualdade racial e suas origens no Brasil;

	• Discutir formas de diminuição da desigualdade racial no Brasil; • Identificar as consequências do racismo na sociedade brasileira.

3º ano **Eixos: Identidade e tempo; Memória e Cotidiano; Cidadania e diversidade cultural.**	
Conteúdos	**Objetivos específicos**
<u>Identidade e temporalidade</u> ✓ História do Município de Cambé - as conexões com a história de vida da criança. ✓ Linha do tempo do Município de Cambé - as conexões com a história de vida do aluno. **<u>O bairro</u>** ✓ Características do bairro em que a criança mora - moradores, lugares e história. **<u>Cidade</u>** ✓ Principais características das cidades. ✓ História da formação de algumas cidades brasileiras. **<u>O município de Cambé</u>** ✓ Formação do município de Cambé. ✓ A chegada dos migrantes e imigrantes. ✓ Emancipação política do Município de Cambé.	• Explorar diferentes fontes históricas como forma de lembrar e contar a história da cidade; • Perceber mudanças e permanências nos modos de ser, viver e pensar a comunidade em que se vive como resultado da ação humana em seu contexto social; • Investigar e descrever as características (pessoas, histórias, lugares) do bairro onde mora; • Identificar o nome do bairro, das ruas, das avenidas e dos principais estabelecimentos do comércio local; • Pesquisar a história do bairro por meio da memória e oralidade dos moradores mais antigos; • Reconhecer características comuns que fazem de um local uma cidade; • Identificar que as cidades se transformam ao passar do tempo e que essas mudanças trazem consequências a população;

✓ Características do Município de Cambé - economia, transporte, comunicação, saúde, cultura e lazer, educação e religiões. ✓ Símbolos municipais. **<u>O Município de Cambé e outros tempos - locais e documentos históricos</u>** ✓ Patrimônio cultural: (material e imaterial). ✓ Missão Jesuítica San José. **<u>Cultura</u>** ✓ A identidade brasileira - africanos, indígenas e europeus - origens e lugares na sociedade. ✓ A influência da cultura negra e indígena na formação da cultura brasileira.	• Valorizar as diferentes narrativas históricas; • Conhecer os principais aspectos da história de Cambé; • Conhecer os primeiros grupos de imigrantes a constituírem uma colônia na região; • Reconhecer e valorizar o esforço para a construção do município de Cambé feito pelos primeiros habitantes; • Entender o processo de emancipação política que transformou Cambé em um município; • Conhecer locais que tem potencial turístico e que fazem parte da construção histórica do município; • Entender a importância da conservação dos bens e espaços públicos e privados, bem como dos ambientes naturais e culturais; • Conhecer os aspectos mais importantes relacionados à economia, ao transporte, à comunicação, à saúde, à cultura, ao lazer, à educação e às religiões do Município de Cambé;

	• Compreender o processo de construção das características culturais e econômicas do Município de Cambé ao longo de sua história; • Conhecer e identificar as características dos símbolos oficiais do Município de Cambé; • Conhecer a importância do patrimônio natural, cultural, histórico local e como é feita sua preservação do município; • Conhecer o papel dos jesuítas no processo de catequização indígena; • Conhecer o trabalho desenvolvido pelos jesuítas na época colonial no Paraná e, em especial, na região de Cambé; • Reconhecer os elementos da cultura brasileira que são familiares ao cotidiano da criança; • Compreender o processo de construção da identidade brasileira como união de diversas tradições e culturas; • Conhecer elementos culturais dos diversos povos africanos (principalmente bantos e sudaneses) que vieram para o Brasil - suas

	crenças e religiões, costumes, culinária e vestimentas; • Conhecer elementos culturais dos povos indígenas (principalmente Tupis-Guaranis e Jês) - suas crenças, costumes, culinária, vestimentas e adereços; • Identificar a origem do preconceito relacionado às raças negra e indígena; • Valorizar a pluralidade racial da comunidade escolar da qual faz parte.

4º ano Eixos: Identidade e tempo; Memória e Cotidiano; Cidadania e diversidade cultural.	
Conteúdos	**Objetivos específicos**
História do Paraná e do Brasil ✓ Início da colonização do Brasil e do Paraná. ✓ Os primeiros habitantes Indígenas do Paraná: Kaingang, Guarani e Xetá. ✓ Colonização portuguesa e espanhola no Paraná. ✓ Missões jesuíticas e os bandeirantes paulistas. ✓ A escravidão de indígenas e africanos. **História do Paraná** ✓ A ocupação e a exploração do território paranaense - litoral, 1º e 2º planalto e 3º planalto. ✓ Missões Jesuíticas e os bandeirantes paulistas. ✓ Ciclos econômicos - Litoral 1º e 2º Planaltos - Mineração e Tropeirismo. ✓ "Celeiro do Brasil" - Economia paranaense - exploração	• Conceituar colonização e compreender seu significado na história do Paraná e do Brasil; • Compreender e descrever como foi a chegada dos portugueses ao Brasil; • Identificar os povos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá e reconhecê-los como os primeiros habitantes do território paranaense; • Identificar como portugueses e espanhóis foram colonizadores do território paranaense; • Conhecer o papel dos jesuítas no processo de catequização indígena; • Compreender o papel das missões jesuíticas no processo colonizador; • Conhecer as comunidades étnicas que habitaram o Paraná; • Diferenciar as formas de trabalho: livre e escravo; • Compreender o processo de ocupação e exploração do território paranaense ao longo do tempo; • Conhecer a ocupação do interior do Paraná durante o período

da erva-mate, madeira, café, soja, milho, gado, agroindústria. ✓ Símbolos do Paraná. **História do Paraná** ✓ Da 5ª Comarca ao Estado do Paraná - emancipação política do estado. ✓ Conflitos pela terra - Guerra do Contestado e Guerra de Porecatu. ✓ Organização política do Estado do Paraná - os três poderes (funções e componentes) - Executivo, Legislativo e Judiciário. ✓ O Paraná na atualidade. **Cultura** ✓ Os diferentes paranaenses habitantes do litoral, os paranaenses da época da colônia (africanos, indígenas, portugueses), os paranaenses atuais - resultado das correntes migratórias internas e externas. ✓ A tradição cultural do Paraná - Congada, Fandango, Folia de Reis e outras mais trazidas de longe. ✓ Educação cidadã - etnia e raça: o respeito à diversidade cultural e racial.	colonial e identificar o conflito de interesses que existia entre indígenas, paulistas e jesuítas; • Identificar as principais atividades econômicas que contribuíram para a ocupação do território do Paraná no período colonial - litoral, 1º e 2º planaltos; • Reconhecer e identificar a importância do tropeiro na ocupação do território paranaense, principalmente no 1º e 2º planalto; • Conhecer as transformações no mundo do trabalho (livre e escravo, urbano e rural) no território paranaense; • Reconhecer e identificar o processo de ocupação do território paranaense, principalmente no 3º planalto, e a sua influência na diversificação da economia paranaense; • Conhecer os processos de criação e problematizar os significados dos oficiais do Estado do Paraná; • Conhecer e identificar os símbolos oficiais do Estado do Paraná; • Conhecer os processos que emanciparam a 5ª Comarca da Província de São Paulo;

	• Conhecer a razão da transformação de Província para o Estado do Paraná; • Identificar as causas e consequências dos conflitos - Guerra do Contestado e Guerra de Porecatu; • Identificar as funções, os componentes dos poderes e suas atribuições no funcionamento do Estado; • Compreender o processo de formação da população paranaense desde a colônia até o século XX; • Conhecer os elementos tradicionais da cultura paranaense e suas principais manifestações - Congada, Fandango, Folia de Reis, e outras que possam ser trazidas pelos alunos; • Refletir sobre a diversidade étnica e cultural do povo paranaense e brasileiro; • Identificar as consequências do racismo em nossa sociedade.

5º ano Eixos: Identidade e tempo; Memória e Cotidiano; Cidadania e diversidade cultural.	
Conteúdos	**Objetivos específicos**
<u>História do Brasil</u> **Brasil Colônia** ✓ Os povos do Brasil antes da chegada dos portugueses. ✓ A chegada dos portugueses às terras brasileiras. ✓ Ciclos econômicos - pau-brasil, açúcar e ouro. ✓ Capitanias Hereditárias e Governo Geral. **<u>Brasil Independente - Império e República</u>** ✓ Nasce uma ideia "Independência e liberdade" - as revoltas coloniais - Inconfidências Mineira e Baiana. ✓ Brasil Império • Vinda da família real portuguesa. • Independência e o Primeiro Reinado - D. Pedro I e seus desafios. • Segundo Reinado - D. Pedro II e as grandes	• Conhecer os primeiros habitantes do território brasileiro; • Perceber as diferenças entre o modo de vida indígena e europeu; • Compreender e analisar como foi a chegada dos portugueses ao Brasil; • Conhecer a primeira forma de exploração econômica do território, que foi o pau-brasil; • Identificar como era feita a extração de pau-brasil; • Caracterizar o que foi o sistema de capitanias hereditárias, que deu início do período colonial brasileiro; • Compreender as motivações e identificar as diferenças das revoltas coloniais: Inconfidências Mineira e Baiana;

transformações. • O café, a imigração europeia e o fim da escravidão. ✓ A República • Proclamação e o fim do Império; • O Brasil republicano dos primeiros tempos - os coronéis; • Cidades e trabalhadores aparecem; **Brasil Independente** ✓ As diferentes fases da República brasileira - liberdade e ditadura. ✓ Organização política da República Federativa do Brasil - os três poderes (funções e componentes) - Executivo, Legislativo e Judiciário. ✓ O Brasil na atualidade - as cidades, o campo, as lutas por direitos iguais. ✓ Símbolos Nacionais. **Cultura** ✓ Tradição cultural brasileira - a mistura das raças –	• Conhecer as razões para a vinda da família real portuguesa para o Brasil; • Identificar as mudanças ocorridas na colônia brasileira com a vinda da família real portuguesa; • Identificar os acontecimentos que influenciaram a declaração de independência do Brasil de Portugal; • Entender as causas dos conflitos que ocorreram durante o Reinado de D. Pedro I; • Entender o processo que antecipou a maioridade de D. Pedro II e que deu início ao período do Segundo Reinado; • Identificar as regiões do Sudeste do Brasil que se desenvolveram com o cultivo do café; • Conhecer o processo que trouxe imigrantes europeus para o Brasil como alternativa à mão de obra escrava;

carimbó, a tradição do Boi, maracatu, coco, samba, reisado e outras. ✓ Cidadania - diferenças e desigualdades - uma luta de todos e todas.	• Reconhecer as causas que levaram ao fim a escravidão no Brasil; • Identificar as causas que levaram a proclamação da república; • Identificar as principais diferenças entre um governo monárquico e um republicano; • Conhecer quem eram os coronéis da República Velha; • Entender como era o processo da “troca de favores”, que era a base de poder dos coronéis da República Velha; • Conhecer as primeiras organizações de trabalhadores que surgem no Brasil e suas principais lutas; • Conhecer os períodos de democracia e ditadura que se alternaram no Brasil de 1930 até hoje; • Identificar as diferenças para o exercício dos direitos e da cidadania nos períodos de ditadura e de democracia;

	• Compreender a necessidade do equilíbrio de poderes em uma sociedade democrática; • Identificar a ampliação de direitos e as melhorias na vida dos cidadãos a partir da promulgação da Constituição de 1988; • Conhecer e valorizar os Símbolos Oficiais do Brasil como representação dos sentimentos que todos os cidadãos devem sentir pela pátria; • Identificar os símbolos nacionais e suas características principais; • Perceber e valorizar a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro; • Compreender e refletir sobre desigualdade, injustiça e exclusão social.

Os conteúdos explicitados articulam-se intimamente com os métodos de ensino e de aprendizagem. Tais conteúdos são apresentados por intermédio de diferentes métodos, partindo da aula expositiva até o uso dos livros didáticos, informática e diferentes mídias. O método é importante por ser um dos elementos que está diretamente vinculado ao conteúdo explícito e aos objetivos das disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLAROTTI, Carlos Roberto. A Construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade. **Antíteses**. p. 201-225. vol. 2, n. 3, jan/jun. de 2009.

BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em educação histórica.* Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou oficio do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: o desafio de ensinar História no ensino fundamental. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Aprender história perspectiva da educação*. Ijuí: Unijuí, 2009.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si*. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

FALCON, Francisco. História e poder. In: CARDODO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

KLEIN, Lygya. *Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental*. Campo Grande: Secretaria Estadual de Educação, 2000.

LEE, Peter. Prefácio. In: BARCA, Isabel. *O Pensamento Histórico nos jovens*. Braga/PT: Editora Universidade do Minho, 2000.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga/PT: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. O Homem e a Cultura. São Paulo: Centauro, 2004.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

RANZI, Serlei Maria Fischer; MORENO, Jean Carlos. A Avaliação em história nas séries iniciais. UFPR. Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica – Curitiba: Ed. Da UFPR, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação da Consciência Histórica. In: GASPARELO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de História*: sujeitos saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

LÍNGUA PORTUGUESA



9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

Edna dos Santos Costa Serezuella
Jéssica Eduardo Alves
Tatiana Aparecida Baptilani Zirondi
Consultora: Maria Ilza Zirondi

9.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UM BREVE HISTÓRICO

A Língua Portuguesa do Brasil tem uma fascinante e rica história que começou há muito tempo, originando-se do Latim. O povo latino, localizado na região do Lácio, na Itália, por meio das invasões e tomadas de territórios pelo exército Romano, influenciou e passou a compor a estrutura e o léxico de várias línguas, como o Espanhol, o Francês, o Português e muitas outras que, em menor ou maior grau, absorveram, principalmente, características do Latim Vulgar. Os soldados romanos, ao dominar um território, como é comum a todo país dominante, impuseram seu idioma que, mesclado à língua já estabelecida e falada pelos povos, originou novos idiomas.

Com o passar do tempo, os dominados passam a conquistadores e Portugal torna-se Império. O Brasil, país então colonizado primeiramente pelos portugueses, adota o Português como língua oficial, mantendo traços de sua origem até os tempos atuais. Porém, há muito independente, e sob as mais diferentes influências, como a miscigenação provocada pelo processo colonizador e (i)migratório de diferentes povos, assim como a escravidão e o contato com indígenas que aqui habitavam, a língua falada no Brasil distancia-se do Português de Portugal. As mudanças ocorridas provocam relativo afastamento do idioma de origem em relação aos aspectos de ordem fonético-fonológica, semântico-lexical, sintático-gramatical, ou seja, pelo uso particular da língua pelos brasileiros.

Ao buscar uma identidade para a Língua Portuguesa do Brasil, ideia defendida pela maioria dos estudiosos, principalmente, os linguistas brasileiros, institui-se à escola o papel para refletir sobre a constituição e as mudanças e variações da língua, tendo como material de trabalho a língua em uso e, mais recentemente, a preocupação sobre quais as abordagens e os contornos que esse ensino deve ganhar.

Portanto, quando o assunto é ensino e aprendizagem da língua materna, é de extrema importância a discussão em torno das concepções de linguagem que fundamentam, consciente ou inconscientemente, as abordagens teórico-metodológicas para o ensino da leitura, produção e análise linguística na escola, pois cada uma delas direcionam o ensino da língua a um determinado caminho.

De modo a explicitarmos essas concepções, baseamo-nos em autores como Luiz Carlos Travaglia, Maria da Costa Val, João Wanderley Geraldi e tantos outros que analisam e discutem três modos de conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Na primeira concepção, a linguagem como expressão de pensamento, há um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna e, teoricamente, só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure. Preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos, assim, da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a sua exteriorização por meio de linguagem articulada e organizada. Ou seja, a linguagem seria a *tradução* do pensamento.

Essa concepção se fundamenta nos estudos tradicionais da Língua Portuguesa e presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, consequentemente, da linguagem. Essas regras são consubstanciadas nas normas que regem o bem falar e o bem escrever e que aparecem nos estudos gramaticais tradicionais, limitando ao nível da frase, para o bom uso e emprego da língua, com o cuidado excessivo à forma, como arte do bem escrever. O texto é abordado de maneira descontextualizada da situacionalidade que o produziu, prevalecendo exclusivamente a chamada “redação escolar”, ou seja, o texto é puramente escolarizado, sem vínculos com referenciais externos e produzido somente como tarefa escolar para gerar “nota”. A leitura é vista, também, tradicional e prioritariamente, como extração dos sentidos, fixados pelo autor do texto ou por um leitor autorizado (PERFEITO, 2005).

Na segunda concepção de linguagem, como instrumento de comunicação, a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização. Em termos de ensino da língua, nessa concepção, focaliza-se o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma-padrão. A leitura, nessa

concepção, é vista, também, como extração de sentidos do texto, mas sob diferente perspectiva: a do estruturalismo, no qual o indivíduo deve partir do específico para o geral, ao proceder a leitura. É a leitura-decodificação. No âmbito da produção escrita, a visão estrutural da frase transfere-se aos textos, analisados, segundo a tipologia tradicional: narração, descrição e dissertação. É o período das *técnicas de redação*. A estrutura (organização interna) da tipologia tradicional é disseminada, sem qualquer relação com o contexto de produção.

Na terceira concepção, a linguagem como forma de interação, segundo Travaglia, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte-leitor). A linguagem é, pois, o lugar da interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto sócio-histórico e ideológico. Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da linguagem que podem ser sintetizadas pelo rótulo “linguística da enunciação” (Cf. Travaglia), que têm como precursor, de modo geral, os trabalhos do Círculo de Bakhtin, da primeira metade do século XX.

Na concepção interativa de linguagem, a leitura é vista como coprodutora de sentidos. O leitor, nesse contexto, ganha o mesmo estatuto do autor e do texto. Para Ingedore Koch e Vanda Elias, os sentidos do texto estão na interação autor-texto-leitor, e condicionados a fatores contextuais, como o momento histórico da produção, o suporte textual, os propósitos comunicativos etc.

Sob o ponto de vista interacional, o ensino da gramática é visto pelo viés da análise linguística (Cf. PCN de língua portuguesa) pelo processo reflexivo, epilinguístico, dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de *recursos* linguístico-discursivos do texto. Estes devem ser focados na articulação do trabalho didático com os gêneros de textos. Nessa perspectiva, no trabalho com a produção escrita, o locutor constrói o seu discurso mediante as suas necessidades enunciativas concretas, escolhendo formas linguísticas que permitam que seu discurso figure em um dado contexto e seja adequado a ele. Sendo assim, o locutor leva em consideração o seu interlocutor, tanto no que se refere à imagem que tem dele quanto à construção de seu discurso, empenhando-se para que ele seja compreendido em um contexto concreto, preciso e, consequentemente, atinja o objetivo pretendido.

9.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Compreender que é pela linguagem que o homem se reconhece humano, a partir das objetivações coletivas, desenvolvidas ao longo da história da humanidade, significa compreender a linguagem dentro de um processo dinâmico e dialético, de análise e síntese das experiências humanas. A língua, portanto, surge de um processo das necessidades dos homens, concebida dentro das inúmeras relações presentes nas práticas sociais, por meio da interação e troca de experiências entre eles. De acordo com Duarte,

> assim como a linguagem e os instrumentos, a objetivação das relações entre os seres humanos significa o acúmulo de experiência, síntese de atividade humana; de tal forma que cada indivíduo, apropriando-se dessas objetivações passa agir no âmbito das condições sociais, isto é no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas, sim, da história da atividade de outros seres humanos (DUARTE, 2004, p. 49).

Dessa forma, ao compreender o acúmulo da experiência humana, através dos tempos, constata-se que o homem buscou comunicar-se por meio dos gestos, desenhos, pinturas até chegar à criação dos símbolos que sistematizaram o registro da fala por meio dos signos visuais. Esse acontecimento, de fato, pode ser considerado como um momento privilegiado do desenvolvimento psíquico humano, quando o homem passa a ter controle e domínio dos meios externos. A aprendizagem da língua, portanto, se desenvolve naturalmente a partir do contato com o outro, por meio de mediação. Em contextos formais, como os da escola, essa aprendizagem vai se desenvolvendo conforme os mediadores conscientemente vão atribuindo aos aprendizes capacidades para descortinar o mundo da linguagem em sua constituição e complexidade.

Assim, partimos da premissa e compreendemos que o ensino da língua deve partir de um trabalho intencional, organizado e sistemático, de modo que reconheçamos a natureza social da linguagem como produto da necessidade histórica do homem, admitindo o caráter dialógico e interacional da língua. Concebe-se que todo uso fundamenta-se na presença de um interlocutor real e no processo de interlocução, ou seja, a produção de um texto, caracterizado por marcas de sua história, passiva de mudanças, empregada e reproduzida mediante a interação das pessoas nas relações sociais. A esse respeito, Bakhtin e Volochinov afirmam:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 123).

As ideias bakhtinianas, em linhas gerais, focalizam a linguagem em uma realidade social, que, partilhada pelos indivíduos, quanto ao trabalho coletivo e ininterrupto, instaura a construção de conhecimentos, práticas e saberes relativos ao mundo. Para Bakhtin todas "as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua" (BAKHTIN, 1997, p. 279). Utilizada em forma de enunciados (orais e escritos), sendo estes concretos e únicos, a língua/linguagem é produto dos integrantes dessas esferas da atividade humana. Esses enunciados são reflexo de condições específicas e finalidades de cada esfera e são organizados de acordo com o conteúdo temático, o estilo verbal, os recursos da língua - lexicais, fraseológicos e gramaticais - além de sua construção composicional que se fundem no todo da composição enunciativa.

Ainda de acordo com Bakhtin, a variedade dos gêneros do discurso pode revelar os estratos e aspectos da personalidade individual e as diferentes maneiras de representação da língua comum. Isso está associado ao estilo linguístico que, segundo o autor, nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade humana e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal geram um gênero específico, ou seja, um determinado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997).

Assim sendo, ao assumirmos a definição do conceito de linguagem como produto sócio-histórico, como forma de interação social realizada por meio de enunciações, admitimos a ideia de que a apropriação da linguagem é mediada por signos linguísticos advindo das práticas sociais responsáveis pela construção de funções superiores (VIGOTSKI, 2001).

A teoria bakhtiniana refere-se principalmente ao diálogo com o “outro”, portanto um interlocutor previsto que assume importantíssimo papel dentro da concepção dialógica de produção de um enunciado, isto é, a busca por compreensão, caráter dialógico intrínseco ao enunciado, faz com que o sujeito constitua para si um possível destinatário que se transforma em um parceiro no diálogo. A imagem construída a respeito desse interlocutor e os indícios fornecidos nesse diálogo constituem-se como matéria-prima para compor suas palavras, que são alicerçadas por outras vozes que não só a do locutor. Nesse sentido, os gêneros do discurso, como unidades comunicativas, têm caráter polifônico, uma vez que estão impregnados da palavra do outro.

Considerar uma concepção de linguagem dialógica e interativa é reconhecer que toda ação de linguagem é realizada em conjunto, ou seja, é compreender uma “linguagem responsiva” (BAKHTIN, 2006), na qual “procuramos dizer aquilo que supomos ser uma resposta ao que o outro quer saber” (ANTUNES, 2014, p.19). Dessa forma, podemos considerar que a constituição desse “diálogo” é permeado por discursos que refletem as posições de sujeitos sociais e são pontos de vista acerca da realidade - um discurso permeado por diversas vozes.

Ao compreender essas formas de apropriação da linguagem, assume-se uma concepção de língua constituída da materialidade das situações empíricas do dia a dia dos indivíduos, ou seja, uma língua real, que existe a partir das relações sociais e através das práticas discursivas, em que os indivíduos se empenham por cumprir oralmente ou por escrito algum propósito comunicativo, em uma dada situação social, em um determinado momento histórico.

Nesse sentido, ensinar Língua Portuguesa implica concebê-la em um domínio do ato de ler e produzir textos orais e/ou escritos mediante as situações reais de uso da linguagem, materializados por meio de diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Cabe aqui legitimar na proposta que os gêneros textuais a serem didatizados foram/são os produzidos/materializados socialmente, constituindo-se como síntese de toda produção cultural e humana, em um nível mais elaborado da forma convencional escrita, procedimento indispensável que caracteriza a natureza primordial da função escolar. Embora não sejam desprezados, nesta proposta, os gêneros produzidos cotidianamente e pela cultura popular são ponto de partida para discutir os gêneros mais elaborados, pois acreditamos que é função da escola apresentar outras formas de linguagem com

aspectos e características das mais variadas situações comunicativas. Nesse sentido, ressalta-se que a finalidade precípua do ensino da Língua Portuguesa é propiciar aos alunos o desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade, apropriação e aprofundamento de conhecimentos linguísticos e trato com a Literatura por meio do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, de forma a desenvolver suas capacidades linguísticas e discursivas para/nos diferentes contextos de interação.

Assim, o projeto pedagógico que aqui se inscreve, opondo-se, mas não desprezando as concepções tradicionais de aprendizagem da língua - linguagem como expressão do pensamento e linguagem como meio objetivo para a comunicação -, privilegia a linguagem como processo de interação verbal. Essa concepção dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Para tanto, parte-se das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico, como fica evidenciado ao se explicitar os conteúdos estruturantes da disciplina e os aspectos de caráter metodológico, cujo objetivo é trabalhar as práticas linguísticas desde os conhecimentos trazidos pelos alunos à inclusão de saberes necessários ao uso da norma padrão e os multiletramentos.

Portanto, da participação ativa dos alunos na produção e no desenvolvimento de diferentes práticas sociais de uso e leitura da linguagem escrita e/ou oral, espera-se formar sujeitos ativos e críticos, conscientes sobre seu papel social, como parte integrante de uma cultura verdadeiramente letrada.

9.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O encaminhamento metodológico para ensino da Língua Portuguesa parte da concepção de linguagem que compreende uma proposta que considera “a língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva” (DCE/PR, 2008). Nessa assertiva, parte-se do pressuposto de que o trabalho com a Língua deva possibilitar que os alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade com a finalidade de prepará-los para inserir-se nas diversas formas de interação.

A seguir são apresentados alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos, visando o alcance dos objetivos propostos para a área.

Parte-se da concepção de que determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o que e como ensinar. Mais do que isso: parte-se do pressuposto de que a própria definição dos conteúdos é uma questão didática que tem direta relação com os objetivos colocados.

Indo ao encontro da proposta apresentada pelas DCEs, o critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de **uso e reflexão e uso**, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Nesse sentido, caracteriza um movimento metodológico de **ação e reflexão e ação**, no qual se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades linguísticas do aluno. Mas, para isso, para que o aluno construa conhecimento, "a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece" (DCE/PR, 2008). A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem.

Para se chegar a isso, foram organizados encaminhamentos metodológicos que otimizam o trabalho do professor em sala de aula. O percurso utilizado compreende:

1. Organização dos conteúdos com base no ensino de gêneros de texto;
2. Plano de trabalho docente a partir do modelo teórico sobre o gênero;
3. As dimensões ensináveis do gênero como conteúdo estruturante da disciplina;
4. A sequência de atividades didáticas organizadas pelo professor;
5. Encaminhamento metodológico de trabalho com a oralidade;
6. Encaminhamento metodológico de trabalho com a leitura;
7. Encaminhamento metodológico de trabalho com a escrita;
8. Encaminhamento metodológico de trabalho com a análise linguística.

9.4 Organização dos conteúdos com base no ensino de Gêneros de Texto

O processo de ensino atual tem como pressuposto o uso de gêneros como ferramentas de ensino que propiciam o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem. Os gêneros, por seu caráter sociossemiótico, tornam possível a apropriação da linguagem por meio das características intrínsecas aos textos e dos elementos relacionados às questões enunciativas pertinentes aos contextos de produção e circulação.

Dessa maneira, os gêneros textuais se desenvolvem em um determinado quadro social, materializados por meio de textos. Estes, produtos de uma atividade social, são reflexos e refletem escolhas, representações, interpretações e avaliações das atividades e as ações a serem desenvolvidas, assim como estão expostos à criatividade do sujeito para modificá-los.

Para analisar os textos/discursos, portanto, é importante levar em consideração os contextos, as condições e as situações, nas e para as quais eles são produzidos. A partir das reflexões de Bakhtin (1997), tendo em vista seu quadro de análise e o conjunto de premissas apontadas pelo autor, é importante considerar o fato de todas as esferas da atividade humana se utilizarem da língua em forma de enunciados (orais ou escritos). De acordo com o autor, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Para Bakhtin, qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997).

Recentemente, os estudos dedicados ao ensino e à aprendizagem têm-se voltado para o trabalho do professor como um dos responsáveis para que esses

processos realmente se efetivem. Ensinar e aprender, portanto, são aspectos interligados, pois o aprender depende da maneira como se ensina, tendo o professor como mediador na realização desse trabalho.

Tendo em vista, como já mencionamos anteriormente, que todos os textos se manifestam em um dado gênero discursivo, isto é, o gênero é materializado por um texto, adotamos, também, a designação gêneros de textos (BRONCKART, 2012), por ser esse o objeto de ensino da Língua, cujo conhecimento de sua funcionalidade e de suas propriedades propicia o desenvolvimento da linguagem. Portanto, o professor deve fazer uso de instrumentos mediadores desse processo, pois o desenvolvimento das capacidades de linguagem está atrelado às representações construídas a partir dos signos linguísticos.

Para tanto, organizou-se um quadro de gêneros sugeridos, considerados, a partir de experiências de ensino anteriores, como propiciadores do ensino e da aprendizagem. Portanto, constituem-se como referência, mas não como determinante para a organização do trabalho do professor, assim, a forma como estão organizados se constituem como sugestão de trabalho que pode ser alterada e planejada de acordo com as necessidades de ensino e dos contextos de sala de aula. A seguir, o quadro de gêneros como sugerido:

QUADRO DE GÊNEROS					
	1°	2°	3°	4°	5°
NARRAR	Conto Acumulativo	Conto de Fadas	H.Q.	Fábula	Lenda
RELATAR	Relato de Experiência Vivida	Biogra fia	Carta Pessoal	Notícia	Reportagem
ARGUMENTAR			Carta do Leitor	Carta de Solicitação/ Reclamação	Artigo de Opinião
EXPOR	Legenda de Foto	Bilhete	Verbete Enciclopédico	Anúncio Publicitário	Sinopse
INSTRUIR	Receita	Regras de Convivência	Instrução de Montagem	Instrução de Jogo	Regulamento

Fonte: Baseado em NOVERRAZ; DOLZ; SCHNEUWLY (2004).

POEMA[46]	Parlenda Cantiga Trava-Línguas		Poema		Poema

9.4.1 PLANO DE TRABALHO DOCENTE A PARTIR DO MODELO TEÓRICO SOBRE O GÊNERO

As atividades e os exercícios propostos, comandos de tarefas solicitadas, trabalhos requeridos etc., e as atividades formais a serem executadas, como as atividades de organização, de correção, de avaliação dentre outras, requerem conhecimento, planejamento e domínio por parte do professor. Dessa maneira, (re)pensar esses aspectos constitui uma forma de (re)considerar o seu próprio agir em detrimento dos gestos (NASCIMENTO, 2011) realizados cotidianamente, ou seja, o modo como os conteúdos serão ensinados.

Antes de o professor organizar o trabalho docente, requer-se que primeiramente ele domine as características e os elementos essenciais pertinentes a um determinado gênero. Esse conjunto de procedimentos analíticos é denominado por Schneuwly e Dolz (2004) de Modelo Didático do Gênero (doravante MDG) por estar voltado para os contextos educacionais. Um MDG compreende aspectos de entendimento do funcionamento da linguagem nas mais diversificadas situações de comunicação. Para que isso ocorra, defendem os autores, é preciso coletar um número representativo de exemplares (que constituirá o *corpus* ou *corpora*) de um mesmo gênero, respeitando seu caráter heterogêneo e flexível, buscando-se o máximo de informações referentes aos parâmetros da situação de comunicação na qual ele se inscreve.

Dolz e Schneuwly referem-se ao MDG como um mecanismo para a construção de objetos de ensino que permitem articular o gênero à finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível. Segundo os autores, “quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo,

[46] O poema não constitui um agrupamento de gêneros, seguindo a classificação a qual nos embasamos nesta proposta curricular. Apesar disso, dada sua importância como gênero textual constituinte da esfera literária e pelo uso especial da linguagem poética, optamos por destacá-lo juntamente com os agrupamentos para que possa ser explorado com maior frequência e intencionalidade pelos professores.

um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2006, p. 179). Assim, afirmam, para que haja um controle dessa transformação necessária do gênero quando este se torna objeto a ser ensinado, devemos construir um modelo didático, pois tornamos as suas relações de referência e suas adaptações para o ensino, as mais explícitas possíveis.

O professor deve tornar compreensível o processo de apropriação da língua e para isso precisa criar um contexto favorável à aprendizagem para o qual estabelece condições de transmissão por meio da elaboração de dispositivos e na forma de uso das ferramentas de trabalho.

Machado e Cristóvão (2006) discutem a importância da construção do MDG como necessária, uma vez que se constitui um objeto descritivo e operacional que propicia a apreensão dos aspectos mais particulares aos globais de um gênero de texto, da mesma forma que a seleção daquilo que pode ser ensinado para um determinado nível de ensino. Esse modelo é proposto de maneira que integre a observância dos seguintes elementos em um conjunto de textos considerados como pertencentes a um gênero:

a) Análise dos contextos:

I. Histórico: sócio-história do gênero e os aspectos evolutivos e contextuais etc.;

II. Produção: quem produz (locutor), em que condições e situação etc.;

III. Circulação: quem recepciona (interlocutor), em que situação, por quais motivos, interesses etc.

IV. Dessa forma, nessa etapa, buscam-se atribuir quais as características da situação de produção - o papel social entre os interlocutores, as instituições às quais pertencem, o suporte, as diferentes linguagens e os valores sociais e interacionais a elas atribuído.

b) Infraestrutura geral do texto:

I. Plano textual global: os conteúdos típicos do gênero; as diferentes formas de mobilizar (planificar) esses conteúdos; a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;

II. Mecanismos de textualização: as unidades de linguagem que se constituem em organizadores e que revelam tematicamente o encaminhamento do texto, ao mesmo tempo em que apresentam características das escolhas realizadas

por aquele que produz (tipos de discurso principal e encaixados, sequências tipológicas, presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores etc.);

III. Mecanismos enunciativos: constituem o gerenciamento das instituições de linguagem e a inserção de vozes.

De posse das informações relativas ao gênero, o professor decide as dimensões ensináveis para o ciclo ou turma de ensino, considerando as características do contexto de sala de aula. As dimensões correspondem à seleção do que ensinar a respeito de um gênero, como veremos a seguir.

9.4.2 DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO COMO CONTEÚDO ESTRUTURANTE DA DISCIPLINA

Considerando os conteúdos dos gêneros de textos é fundamental que o professor tenha o domínio das características que os compõem. Assim, faz-se necessário explicitar neste documento "as dimensões ensináveis do gênero", garantido a clareza dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

As dimensões ensináveis do gênero caracterizam-se pelos: aspectos de organização contextual e textual, conteúdos estruturantes linguísticos e discursivos do gênero e aspectos específicos de análise.

DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO		
ASPECTOS DE ORGANIZAÇÃO CONTEXTUAL E TEXTUAL	**CONTEÚDOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO**	**ASPECTOS ESPECÍFICOS DE ANÁLISE**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • Histórico • Circulação • Produção	• Locutor • Interlocutor • Finalidade • Conteúdo temático • Circulação	• Quem? • Para quem? • Para quê? • O quê? • Quando? • Como?
PLANIFICAÇÃO	• Sequência tipológica de base	• Sequências descritivas,

• Plano textual global	• Elementos composicionais	narrativas, argumentativas, injuntivas, explicativas, expositivas etc. • Título, subtítulos, quadros, figuras, imagens, disposição e organização do texto, organização em parágrafos etc.
TEXTUALIZAÇÃO	• Elementos de conexão • Coesão verbal • Coesão nominal	• Verbos, locuções adverbiais, adjetivos, substantivos, pronomes, numerais, advérbios etc.
VOZES NO TEXTO	• Narrador /Autor • Personagens • Sociais ou institucionais	• Narrador em primeira ou terceira pessoa; • Discurso direto e indireto • Vozes sociais, autoridade, entidades.

Fonte: Baseado em NOVERRAZ; DOLZ; SCHNEUWLY (2004).

Mediante as informações fornecidas pelo estudo teórico do gênero e das dimensões ensináveis, cabe ao professor planejar estratégica e metodologicamente como se dará a transposição didática. Para auxiliar nessa atividade, instrumentos organizadores do trabalho docente podem ser utilizado com o objetivo de otimizar o ensino e a aprendizagem do gênero. A seguir, apresentamos o esquema da Sequência Didática, uma das ferramentas propostas para organizar as dimensões ensináveis do gênero em atividades didáticas.

9.4.3 A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS ORGANIZADAS PELO PROFESSOR

Ao organizar as aulas com base nos gêneros textuais, o professor - considerando fatores como conhecimentos prévios e capacidade de linguagem de seus alunos - deve contemplar as características ensináveis do gênero selecionado para a elaboração de uma sequência de atividades didáticas. Essa será elaborada com base no modelo de Sequência Didática (SD) proposto por Noverraz, Dolz e Schneuwly (2004):

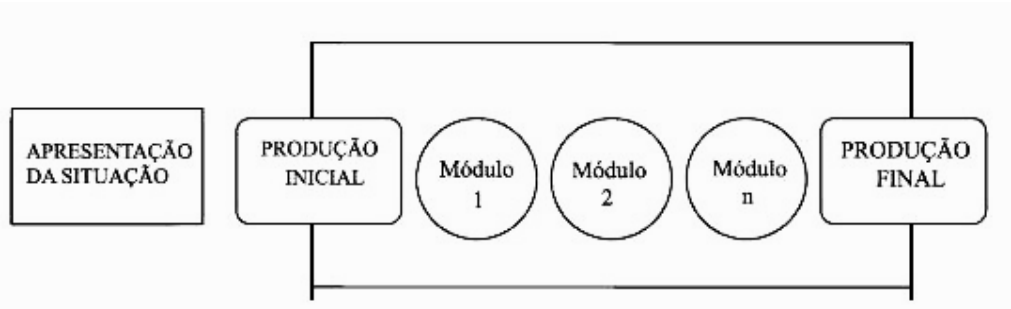


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Para os autores, a apresentação da situação compreende o momento em que o professor deverá descrever, detalhadamente, um problema de comunicação a ser resolvido naquela turma (ou, em outras palavras, qual o gênero e o porquê de estudá-lo naquele momento). Após essa apresentação, deve-se propor uma primeira produção (de forma oral ou escrita) a respeito do gênero. Será nesse momento que o professor poderá (re)conhecer o nível de conhecimentos prévios de seus alunos sobre aquele gênero e, a partir disso, preparar as atividades que possam suprir os problemas detectados na etapa anterior. Essas atividades são denominadas módulos. Por fim, a última etapa da Sequência Didática, a produção final, possibilita que os alunos coloquem em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer de toda a aprendizagem do gênero e, ao professor, que se faça uma avaliação somativa.

Com base nessa metodologia didática, orientamos que na primeira etapa o professor estabeleça um problema de comunicação que deverá ser resolvido por meio da produção de um texto oral ou escrito. Nesse momento, acreditamos ser imprescindível que o professor proporcione aos alunos o contato com os diversos tipos de gêneros de texto para que, todos juntos, seja concluído qual gênero de texto atenderá ao propósito comunicativo. Definido o gênero, o professor deverá proporcionar o contato com modelos de gêneros de textos para que possa iniciar a sistematização dos aspectos estruturantes linguísticos e discursivos do gênero.

O aluno deve conhecer o objeto com que vai trabalhar, ou seja, tem que conhecer o conteúdo e saber sua importância por meio da leitura enquanto recepção e/ou da audição. Após os primeiros contatos com os modelos de gêneros de texto, o professor poderá propor aos alunos a primeira produção de texto oral ou escrito, não perdendo de vista para esse momento a proposição de produção que seja adequada

ao nível de escolaridade que o aluno se encontra. Destacamos que essa etapa permite ao professor “circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, consequentemente, suas potencialidades” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101), ou seja, é o momento que define em que o professor precisa intervir, permitindo prever a elaboração do planejamento com foco nos conteúdos.

As etapas seguintes consistem em organizar o ensino de modo sistemático, decomposto para abordar cada conteúdo, um a um e separadamente, para se chegar à produção final do gênero oral ou escrito. Assim, é importante propor atividades, as mais diversificadas possíveis, contemplando diferentes graus de complexidade, de forma a possibilitar cada aluno, por vias diferenciadas, as noções e o acesso aos instrumentos, proporcionando a efetiva aprendizagem dos conceitos científicos. Destacamos ser condição *sine qua non* para o ensino e o desenvolvimento das capacidades linguísticas a integração de todos os eixos da disciplina, a saber: a leitura, a oralidade, a produção oral e escrita e a análise linguística. Ressaltamos também ser imprescindível que a prática da produção textual deva ser efetiva durante a sistematização dos conteúdos nessa etapa, pois as estratégias de refacção, produções individuais e coletivas permitem que o conhecimento adquirido ao longo do processo seja retomado e ampliado.

Nesse contexto, o desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade, apropriação e aprofundamento de conhecimentos linguísticos e trato com a Literatura se dará por meio do trabalho com gêneros textuais em sala de aula. A sequência didática, portanto, deve contemplar conteúdos a serem ensinados de todas as dimensões apontadas como ensináveis dos gêneros. O tratamento metodológico dependerá dos objetivos e dos propósitos de ensino apontados como preponderantes, levando-se em consideração, paralelo ou concomitantemente, o trabalho e a exploração de aspectos voltados à oralidade, à leitura, à escrita, à análise linguística e gramatical.

9.4.4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DE TRABALHO COM A ORALIDADE

O aluno já chega à escola dominando a linguagem oral. Fruto das interações familiares e sociais anteriores, as mais diversas formas do falar corriqueiro e cotidiano são trazidas para a sala de aula, formando uma heterogeneidade linguística que deve ser respeitada e valorizada pelo professor. Até mesmo as

formas consideradas “erradas” são valiosas, pois delas podem partir as mais enriquecedoras discussões sobre os usos da linguagem e da dicotomia entre o formal e informal, entre o coloquial e o culto. Portanto, muitos dos preconceitos e das formas estigmatizadas da língua podem ser compreendidos e repensados em seus contextos de uso por alunos e professores.

A escola deve se constituir como ambiente favorável para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral dos alunos, acolhendo-os e, sobretudo, ensinando-lhes os usos adequados da língua nas mais diferentes situações comunicativas que se diferenciam conforme o grau de formalidade que exigem. Portanto, se a língua oral será o objeto de ensino, essa ação pedagógica e didática deve ser planejada a partir de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.

Oportunizar que as crianças falem sem que haja monitoramento dessa fala não constitui como atividade oral e o desenvolvimento de capacidades orais. É preciso que as atividades sobre esse uso estejam contextualizadas a atividades de estudo e propiciem reflexão. Para isso, cabe ao professor planejar e organizar atividades de linguagem que propiciem o estudo linguístico nas mais diversas circunstâncias, tais como:

- Debates em grupo sobre os mais variados temas e que exijam dos alunos a participação com tomada de decisão, pesquisa, divisão de tarefas, discussão dos resultados, opinião pessoal e fundamentada;
- A participação na resolução de um problema, verbalização dos procedimentos e confronto com outras propostas;
- Elaboração oral de um texto, tanto individual quanto coletiva;
- Discussão oral sobre possibilidades de outras formas de representação e expressão do texto;
- Atividades de exposição oral (como apresentações); descrição de um fenômeno ou funcionamento de um aparelho ou explicação de regras de jogo ou instruções;

- Narração de acontecimentos e fatos exigindo uma ordem lógica dos fatos, acontecimentos em sua cronologia e tempo verbal adequado;
- Leitura e escuta de gêneros orais, como noticiário, a novela, programas televisivos e de rádio, o cordel, o debate regrado, o teatro e outros.

As atividades orais, portanto, compreendem dois planos de estudo para serem elaborados. O primeiro diz respeito às atividades pontuais, específicas de reflexão sobre a língua, como formal, informal, culto, coloquial com atividades que envolvam os regionalismos, gírias, dialetos, expressões de uso do falante. Também em situações específicas de comunicação, diferenças entre a fala e a escrita, dentre outras atividades que ocorrem de forma pontual em um texto ou acontecimento, como falta de uso de concordância verbal e nominal.

O segundo se refere ao contato com gêneros orais, como seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral que devem ser atividades planejadas de acordo com as potencialidades dos alunos. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura, que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.

A preparação e a realização de atividades de ensino, que incluam a exposição oral, permitem a articulação de conteúdos de língua oral e escrita (escrever o roteiro da fala, falar a partir do roteiro etc.). Além disso, esse tipo de atividade atinge as demais áreas do conhecimento, pois em todas as outras disciplinas a oralidade também está presente. Portanto, o trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas.

Da mesma forma, faz-se necessário que os alunos desenvolvam suas capacidades de escuta. Ouvir atentamente uma história pode contribuir para descobertas linguísticas e para a organização do próprio discurso. Atividades como recontar, por exemplo, podem auxiliar no desenvolvimento das capacidades orais, pois é preciso organizar o conteúdo, escolher o léxico e expressar de modo enfático os fatos e acontecimentos.

A seguir, sugerimos atividades de linguagem orais que podem ser realizadas pelos alunos a partir de atividades didáticas que envolvem a escuta, a fala e a escrita dos usos da linguagem:

Eixos de Ensino	Sugestão de atividades
Escuta	• Contar e ler histórias para serem ouvidas atentamente; • Propiciar a escuta de relatos, fatos, acontecimentos, explicação dada por outra pessoa; • Passar um vídeo (filmes, documentários, episódios de séries, propagandas e outros); • Escolher músicas para serem ouvidas; • Gravar falas, relatos, entrevistas, etc. para serem ouvidas e discutidas pelo grupo; • Outras.
Fala	• Solicitar a contação de uma história ou livro sugerido; • Estabelecer rodas de conversa sobre assuntos diversos; • Organizar saraus para declamação de poemas, quadras etc; • Promover sessões de contação de piadas, anedotas, advinhas etc; • Organizar exposições explicativas e a apresentação de trabalhos em geral (seminários, palestras, respostas a problemas etc.); • Outras.
Escrita	• Organizar atividades de transcrição de textos falados para o escrito (adequação da linguagem); • Distribuir histórias em quadrinhos para preencher balões com falas para personagens a partir das imagens; • Corrigir e reestruturar texto construído coletivamente; • Propor revisão de textos produzidos a partir de lista de instruções; • Discutir aspectos da escrita que se assemelham à língua falada, diferenciando-a da escrita; • Outros.
Gêneros	• Promover debates e discussões orais; • Simular um telejornal; • Elaborar e realizar entrevista; • Criar histórias em quadrinhos; • Outros.

9.4.5 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DE TRABALHO COM A LEITURA

A leitura constitui-se como matéria-prima para a escrita, pois abre espaço para a construção intertextual e de modelos de gêneros e de como escrever. A partir da leitura, formam-se escritores eficientes, capazes de dar significado ao texto a partir de objetivos, dos conhecimentos sobre o assunto, a respeito de seu papel como autor, em relação aos conhecimentos linguísticos e às características do gênero.

Ler vai além da decodificação de letras e palavras. Trata-se de uma atividade que implica na construção de sentidos, pois envolve uma série de estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação. Esses aspectos possibilitam que o leitor compreenda os significados, arrisque interpretações e comprove as hipóteses feitas anteriormente sobre o texto.

A formação de leitores proficientes está atrelada à capacidade de criar estratégias de leitura para compreender o que lê, para estabelecer as relações de sentido, para identificar as possibilidades do implícito e os aspectos de intertextualidade.

A leitura, enquanto um objeto de ensino e atividade pedagógica, precisa ser ensinada, pois se trata de uma atividade complexa, mas, para isso, é necessário que faça sentido para o aluno, a partir de objetivos de ensino e de aprendizagem, tais como:

- Ler para obter uma informação precisa;
- Ler para seguir instruções;
- Ler para obter uma informação de caráter geral;
- Ler para aprender;
- Ler para revisar um texto próprio;
- Ler por prazer;
- Ler para comunicar um texto a um auditório;
- Ler para praticar leitura em voz alta;
- Ler para verificar o que se compreendeu.

Dessa forma, devem-se instituir os **motivos** para os quais se lê: resolução de problemas, informar-se, divertir-se, estudar, escrever, revisar, dentre outros;

assim como deve ficar claro para que se está ensinado a leitura, ou seja, para que o aluno deve aprender a ler: para estar apto a ler os mais diferentes textos (críticos, descritivos, opinativos, informativos, humorados etc.), dos mais variados gêneros de textos (HQs, cartuns, charges, contos, crônicas, reportagens, notícias, infográficos, canções, romances etc.) e nos mais diferentes suportes (livros, revistas, jornais etc.).

Portanto, cabe ao professor ensinar as estratégias de leitura como recurso para a busca de significado, tais como as estratégias de **seleção**, em que o leitor seleciona os aspectos que considera úteis para a construção de significado; de **antecipação**, quando se constrói suposições sobre o que ainda há de vir no texto; de **inferência**, cujos implícitos vão sendo construídos a partir de experiências anteriores de leitura e conhecimento de mundo; de **verificação,** quando as hipóteses são refutadas ou confirmadas.

Para isso, é preciso oferecer materiais de referência e realizar aulas de leitura, nas quais as estratégias são postas em prática, juntamente com atividades propositais voltadas para atitudes leitoras significativas e interativas a partir da diversidade textual existente e selecionada propositalmente para atingir objetivos didáticos de ensino da leitura.

O professor deve propiciar e favorecer a circulação de informações entre os alunos, para que realizem trocas e colaborem na construção de novos sentidos. O professor, portanto, é o leitor experiente que mediará o processo de leitura, promoverá a interação e incentivará os alunos a participarem dos momentos de leitura sob as mais diferentes estratégias e por diferentes objetivos. Esse processo é a busca por produção de sentido que passa por quatro importantes fases, como explicitado no quadro a seguir:

Produção de sentido	**Fases da leitura**
Perspectiva do texto: Resumo das principais ideias do texto	**Pré-leitura:** • Proposta de leitura • Figuras ou slides • Perguntas e respostas • Levantamento de hipóteses
Perspectiva do leitor: O leitor trabalha com seus conhecimentos prévios	**Compreensão**: • Observação • Construção/elaboração/organização • Resumo/síntese • Reconhecimento • Nomeação

Perspectiva da interação leitor e texto: Iniciam-se inferências	**Interpretação:** •Análise •Processamento •Comparação •Avaliação •Crítica •Contradição
Perspectiva discursiva: Relações dialógicas entre contexto e enunciador do texto	**Verificação/retenção:** •Produz novos sentidos •Constrói uma rede de informações e conhecimentos •Estabelece intertextualidade

Fonte: Baseado em SOLÉ (1998).

Assim, o trabalho com a leitura prevê a diversidade de textos sob as mais diversificadas estratégias com objetivos específicos de aprendizagem, tais como:

- Ler partes do texto em busca de informações necessárias;
- Ler em voz alta repetidamente, atentando-se a aspectos específicos;
- Ler pausadamente, refletindo sobre um determinado aspecto linguístico ou de sentido;
- Ler por prazer;
- Ler para a busca compreensiva do texto;
- Ler para interpretar e troca de conhecimento;
- Ler textos literários e suas diferentes interpretações;
- Ler com objetivos específicos como uma instrução para realização de uma atividade ou situação-problema;
- Outros.

Se por um lado, a diversidade de textos dos mais variados gêneros serve de material linguístico para leitura, é nesse âmbito que se destaca a Literatura como sendo mediadora das relações sociais que se efetivam no espaço escolar. Para Abrantes (2013), a Literatura cumpre papel formativo na existência individual, pois possibilita desafiar a criança e despertar a curiosidade pelas produções humanas não cotidianas, à medida que identificam dificuldades e encontram soluções. Considera também que a Literatura, quando utilizada no espaço escolar, contribui para superar as práticas de dominação e assujeitamento dos indivíduos nas relações sociais em uma sociedade de classes.

De modo a atender a esses princípios, o trabalho educativo deve se organizar de modo intencional, planejado e sistemático, possibilitando o acesso a textos de qualidade literária, os quais se apresentam com linguajar não cotidiano, com conteúdos que possuem importante elaboração social, os quais motivam os processos de pensamentos com base na relação de conceitos e contribuam para o desenvolvimento pleno da criança.

Para a realização desse trabalho é importante considerar os materiais e recursos disponíveis, tais como:

- O uso da biblioteca;
- O acervo dentro da sala de aula à disposição dos alunos;
- O estabelecimento de momentos de leitura livre ou direcionada;
- A promoção de momentos de escuta da leitura realizada pelo professor e/ou outro membro da comunidade escolar;
- O planejamento de atividades diárias de leitura;
- A sugestão de leituras trazidas pelos alunos;
- A troca de experiência de leituras entre os alunos;
- A disponibilidade de livros ou outros materiais para serem levados para casa.

A seguir, elencam-se algumas atividades para trabalho didático da leitura:

LEITURA DIÁRIA
• Sugerir a leitura individual ou em silêncio; • Solicitar a leitura em voz alta individual ou alternando com o grupo; • Acompanhar silenciosamente outros leitores (colegas, professores, outro); • Ler colaborativamente e de forma interativa a busca dos sentidos do texto; • Desenvolver atividades diárias relacionadas a um projeto de leitura proposto em sala ou planejado para toda a escola; • Propor atividades sequenciadas de leitura sobre um determinado gênero; • Estabelecer atividade permanente como “Hora do conto”, curiosidades, roda de leitores, outros; • Propor atividade escrita como resenhas, resumos, recontos etc.; • Outras.

Para as DCEs, ao praticar a leitura, institui-se:

- Ampliação da visão de mundo e inserção do leitor na cultura letrada;
- Estímulo e desejo por outras leituras;
- A vivência de emoções, a fantasia e o desenvolvimento do imaginário;
- A compreensão do funcionamento comunicativo da escrita;

- Expansão do conhecimento a respeito da própria leitura;
- Aproximação do leitor a diferentes textos para familiarização e modelização para a escrita;
- Possibilidade de produção nas mais diversificadas modalidades da língua (oral, escrita e outras);
- Possibilidade de entendimento de como escrever e sobre o que escrever;
- O ensino ao estudo;
- Possibilidade de o leitor compreender a relação existente entre a fala e a escrita;
- Favorecimento da aquisição de velocidade na leitura;
- Favorecimento da estabilização de formas ortográficas;
- O intercâmbio entre as atividades de leitura e escrita, isto é, o ler ensina a ler e a escrever.

Para tanto, é necessário que a leitura seja prática cotidiana, sistematizada no contexto de sala de aula e orientada para fora dela, e que uma diversidade de textos de diferentes gêneros sejam adequados para determinados propósitos e objetivos de ensino. Mas, acima de tudo, que possa ser objeto de discussão e reflexão sobre língua/linguagem e que o processo interativo entre leitor e texto envolva a presença de um leitor ativo, capaz de ler de forma crítica e transformadora.

9.4.6 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DE TRABALHO COM A ESCRITA

Trabalhar a escrita implica em tornar os alunos escritores capacitados para produzir os mais variados gêneros de textos nas mais diversificadas situações de comunicação. Óbvio que nos anos iniciais é quando começa esse processo, portanto, quanto mais se relacionar com a linguagem escrita por meio dos mais diferentes gêneros de textos, mais bem preparados estarão os alunos para a produção de gêneros mais complexos no decorrer de sua vida escolar.

Na perspectiva do ensino da escrita a partir dos gêneros de textos, a expectativa é a de que, a cada nova etapa de produção de textos, o aluno possa,

mediante a uma solicitação de produção da escrita, posicionar-se adequadamente à modalidade de escrita (formal ou informal). Além disso, levar em consideração o seu interlocutor, realizar escolhas lexicais adequadas à situação discursiva, fazer uso gramatical coerente com a situação de produção e organizar sob determinadas características o modelo convencional para o gênero. Também, de acordo com sua criatividade e seu propósito comunicativo, opta-se livremente por modificá-lo, posicionando-se adequadamente, dando voz ao narrador e/ou personagens.

Mediante a essa perspectiva, ao se solicitar que o aluno escreva o texto, esse trabalho deve ser orientado no sentido de que haja planejamento. Portanto, ao solicitar de um aluno que produza um determinado texto, deve-se ter certeza de que ele conhece as características do gênero e que possa dominar de forma satisfatória a escrita quando, por exemplo, for anotar informações, realizar resumos, sintetizar ideias, expor opiniões e sentimentos, recontar uma história, narrar fatos e experiências dentre outras situações em que a escrita é exigida.

Além disso, quando se apropriam da linguagem, os alunos são capazes de ler, reler e refletir a respeito do próprio texto com a ajuda do professor e verificar se atende aos objetivos e propósitos de escrita, se há coerência entre as ideias, se não há redundância ou ambiguidades, se há clareza e objetividade.

Na perspectiva teórica-metodológica proposta, ensinar a escrever vai além das práticas centradas na codificação de sons e letras. A linguagem assume um caráter social (produção de gêneros que circulam em sociedade ou que sejam significativos para a vida escolar), repleto de intencionalidades (tem-se motivos para dizer) e a escrita torna-se significativa, pois há motivos para se escrever (o aluno é envolvido no processo de ensino e aprendizagem e não apenas na reprodução mecânica) e as situações de produção e o interlocutor são reais (cria-se uma atmosfera em que o aluno sabe qual o objetivo da escrita, para que e para quem irá produzir seu texto).

Para implementar práticas de ensino da escrita que deem continuidade ao processo de codificação da linguagem, é preciso:

- Propiciar o contato com o maior número possível de gêneros de texto por meio da leitura, para que sirvam de “modelo” e referência para a produção;
- Promover momentos de produção escrita mesmo que os alunos não conheçam o gênero ou não dominem integralmente o código;
- Promover momentos de produção oral para transferência para escrita;

- Proporcionar momentos coletivos de produção escrita para troca de conhecimentos, leitura e revisão sob a orientação do professor;
- Discutir sobre a escrita de palavras, organização de ideias, adequação ao gênero solicitado;
- Envolver os alunos em situações de escrita que se relacionem a diferentes áreas do conhecimento ou para um fim específico, como concursos de poesias, a Olimpíada de Língua Portuguesa, coletânea de contos, produção de livros, revistas e jornais escolares, cartazes, informativos etc.;

As atividades de escrita mediadas pelo professor propiciam:

- A leitura e análise de uma diversidade e variedade de gêneros de textos em suas características e elementos básicos, sejam estruturais ou tipográficos;
- A revisão atenta do texto em seus aspectos ortográficos;
- O cuidado e atenção à legibilidade;
- O trabalho com a diversidade de gêneros (panfletos, cartilhas, cartazes, diários, livros de contos, crônicas, entrevistas etc.).
- O comprometimento do aluno com a escrita quando tem claro para quem, o que e para que escrever;
- A realização de ditados, cópias, exercícios de ortografia.

Os estudos relacionados à escrita dos gêneros de textos podem partir de algumas atividades sugeridas pelo professor, tais como:

Atividades Didáticas	
Produção/ Reestruturação	Escreve-se para depois rever a escrita, desenvolvendo a habilidade de revisar, na qual o aluno tem oportunidade de analisar seu próprio processo de escrita. Após concluir o estudo do gênero, o aluno volta para reconsiderar sua produção inicial ou escreve e revisa um texto final com auxilio do professor.
Produção individual com auxílio	O aluno parte das observações feitas pelo professor, direcionamento de atividades que priorizem os conteúdos abordados e desejados. Assim, o aluno vai produzir a partir dos aspectos apontados pelo professor, como uma norma gramatical, ortográfica, estilística etc.
Reescrever ou parafrasear	Sugere-se que o aluno faça essas atividades a partir de leituras realizadas pelo professor, como recontar uma história, um evento, uma notícia, um acontecimento, um filme etc.
Transpor o gênero em	Escrever em outro gênero a partir de uma sugestão de

outro	leitura, como a notícia, carta, fábula, HQ, conto.
Acrescentar outro texto ao original	Escreve-se um bilhete deixado pelo personagem, uma receita para os bolinhos da Vovó, por exemplo, uma carta para outro personagem depois que acabou a história, uma solicitação, um desejo, entre outros.
Completar a história	Dar um início à história e pede que os alunos concluam; dar começo e fim para escreverem o meio; dar começo e meio para que os alunos concluam.
Planejamento do enredo	O professor planeja com os alunos um enredo e eles têm que escrever o texto de um determinado gênero na íntegra.
Solucionar situações de comunicação	Criar situações-problema, como "de que modo podemos divulgar esses livros para a escola?" e deixar os alunos encontrarem soluções criativas para resolvê-las.
Ditados	São situações de escrita em que o aluno tem que compreender o que é dito oralmente para ser reproduzido, tanto de palavras, quanto de enunciados, comandos de exercícios, atividades e de textos.
Cópia	As cópias são formas de o professor conferir como o aluno se orienta na leitura e na reprodução de um texto, pode ser de enunciados para execução de exercícios, dos próprios exercícios ou de um texto, como a letra de uma música, um poema, um conto pequeno ou fábula. Também pode ser uma atividade intencional, por exemplo, um poema que use recurso da repetição de consoantes como s, z, c, ç, ss, sc, x em suas palavras e que devem ser percebidas pelos sons produzidos, assim como a grafia.

A escrita a partir do estudo sistematizado de um gênero, portanto, coloca o aluno como autor do texto, pois se estabelece uma necessidade, um motivo/razão para se escrever. Nesse sentido, o enunciado de comando deve ser claro e direcionar o aluno para qual papel social deverá assumir durante a produção, posicionando-se de acordo com a situação de comunicação exposta e estabelecendo-se quais os objetivos/propósitos do texto. De posse dessas informações, o aluno aciona seus conhecimentos a respeito das características estruturais, faz suas escolhas léxico-semânticas, seleciona o modo como vai organizar linguisticamente o texto com base nos conhecimentos desenvolvidos ao longo das Sequências Didáticas.

9.4.7 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DE TRABALHO COM A ANÁLISE LINGUÍSTICA

A análise linguística consiste em se refletir sobre os aspectos relacionados ao uso de determinada linguagem, seja no uso de palavras ou termos e suas variações, assim como nas escolhas feitas pelo falante em determinado contexto de uso. Quando abordada a respeito de determinado uso de uma palavra ou expressão, essa reflexão pode se constituir em uma importante fonte de questionamento, análise e organização sobre a língua.

Na perspectiva do ensino com base no gênero, de acordo com Antunes (2009), as regras gramaticais ganham seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero, ou seja, atenderia a necessidade de cada gênero. A autora em questão exemplifica apontando que pronomes poderiam ser ensinados a partir do uso para escrever uma carta e o seu uso interpessoal, e não a partir de sequência de classes de palavras, como é comum. Do mesmo modo, o tempo verbal deve ser analisado em função de uma sequência tipológica em gêneros da ordem do narrar, descrever, argumentar, expor, etc. e assim por diante como também outros elementos de ordem linguística.

Assim, palavras/termos em uso em um determinado contexto podem suscitar a prática, a reflexão e a análise sobre as relações metalinguísticas - descrição dos elementos, classificação, categorização e sistematização dos elementos linguísticos - além de direcionar o olhar do aluno para a própria escrita, avaliando suas escolhas, discutindo sobre as formas de escrita ou o modo como planifica o texto. Portanto, ao se estabelecer essa condição reflexiva do uso da linguagem, a Epilinguística[47], acima de tudo, cria-se a possibilidade de o aluno repensar e reelaborar a própria escrita. O quadro a seguir apresenta algumas atividades que podem ser desenvolvidas com esse propósito:

Atividades Epilinguísticas	
Na oralidade	• Analisar os diferentes usos em contextos variados; • Diferir formas de dizer um mesmo elemento; • Observar a variedade linguística; • Experimentar vários usos na fala e os que mais se adequam à situação de comunicação.
Na leitura	• Possibilitar a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos; • Possibilitar a averiguação de quais as possibilidades discursivas;

[47] Atividades de reflexão sobre a linguagem (GERALDI, 2002, p. 63-64).

	• Aumentar o repertório linguístico por meio da discussão sobre termos; • Criar um ambiente propício à reflexão e à análise sobre a língua; • Atribuir habilidades para o estabelecimento de relações entre elementos linguísticos e não linguísticos (imagens, símbolos, sons etc.).
Na escrita	• Permitir a comparação entre a linguagem oral e escrita; • Buscar a reflexão sobre o que está dito realmente é o que se pretendia dizer; • Observar problemas de coerência e coesão para a organização das ideias; • Refletir sobre os procedimentos de pontuação, ortografia etc.

A partir da análise epilinguística, a reflexão sobre os elementos sintático-semânticos conduzirá o professor a explorar as categorias gramaticais, porém não enquanto categoria, mas enquanto função que desempenha para a construção dos sentidos dos textos dos gêneros, isto é, a gramática em sua função é a análise linguística de um texto, pois prevê sua função para explicitar um conteúdo desejado. Em outras palavras, a categoria gramatical existente - substantivos, adjetivos, verbos, conjunções, interjeições, preposições, pronomes, artigos, numerais e advérbios - deve ser compreendida a partir dos efeitos provocados pelo seu uso. Antunes (2003) apresenta a conjunção adversativa *MAS* como um elemento gramatical, necessário à organização do texto, porém o estudo dessa classificação só faz sentido se a função e o objetivo posto no uso do texto for estabelecer os efeitos desejados pelo produtor. Portanto, analisa-se o elemento gramatical em função da escolha e do uso intencional realizado pelo produtor do texto. No quadro a seguir, apresentam-se algumas sugestões de atividades que podem ser trabalhadas com objetivo de atingir esse propósito.

Atividades de Análise Linguística/gramatical
• Destacar a função referencial de substantivos: nomes próprios, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, antônimos, dentre outros e o processo de ampliação vocabular, o valor polissêmico e metafórico do uso de termos; • Refletir sobre o uso de adjetivos e locuções adjetivas como elemento especificador que sinaliza em favor da identificação pretendida; • Considerar a função sintático-semântica do verbo privilegiando o sentido provocado pelo uso e escolha verbal; • Demonstrar a função referenciadora de pronomes e sua função de articulação coesiva; • Analisar o uso de preposições quanto a sua inserção ou omissão para estabelecer coerência devido às relações semânticas que estabelecem no texto (como *de* água ou copo *com* água ou ir *ao* encontro e ir *de* encontro); • Verificar a escolha pelo uso de artigos definidos ou indefinidos e os efeitos que provocam quanto aos sentidos pretendidos; • Analisar as marcar de concordância verbal e nominal e como contribuem para estabelecer a continuidade no texto e os sentidos pretendidos; • Focalizar o uso de conjunções ou outras partículas cuja função seja marcar o encadeamento entre as partes do texto (orações, períodos, parágrafos) e sua relação semântica (causa, tempo, condição, oposição, adição e outras); • Refletir sobre o texto alheio na coletividade observando e discutindo as escolhas e usos; • Observar textos de diferentes autores sobre um mesmo assunto para discutir suas escolhas; • Verificar como o autor, no texto, resolveu a questão da repetição de termos; • Analisar em comparação a outras palavras como se dá a construção ortográfica de termos; • Refletir sobre o uso de formas morfológicas (classes gramaticais, sem, no entanto, ser necessário a classificação das palavras, mas as regularidades ou irregularidades da escrita nas situações de uso); • Observar as regularidades de escrita e as regras dessa organização, por exemplo, adjetivos terminados em -esa ou -eza; • Consultar regularmente o dicionário (orientar para as formas que aparecem as palavras, assim como a organização da sequência ortográfica); • Refletir sobre a ortografia de palavras inseridas em contextos.

Os sinais de pontuação devem ser analisados e ensinados didaticamente como instruções que auxiliam o leitor na busca do significado, das intenções e dos objetivos do texto e de cada uma de suas partes (ANTUNES, 2003). Portanto, a pontuação deve ser vista como um elemento para dar sentido e coerência ao texto de diferentes gêneros, sendo que o uso em diferentes situações comunicativas ganha significados variados, pois está estritamente relacionado às intenções. Os sinais são essenciais para dar sentido ao texto e contribuem diretamente para os efeitos pretendidos. Imprescindíveis ou facultativos, enfatizam o ponto de vista do produtor e auxiliam na organização textual, dando sentido ao todo ou a elementos específicos da análise linguística.

Atividades de Pontuação
• Apresentar aos alunos os sinais gráficos de pontuação e seus respectivos valores semânticos; • Analisar diferentes movimentos de pontuar na textualização para causar efeitos de sentidos; • Analisar como a pontuação organiza frases, orações e períodos; • Observar como a pontuação dispõe o texto, estruturando-o em parágrafos e ideias; • Analisar como a pontuação organiza o discurso em relação à discursividade; • Analisar as partes como fronteiras sintático-semânticas e estilísticas (mudança de parágrafo etc.); • Refletir sobre diferentes usos de pontuação e as possíveis alterações de sentido; • Analisar os efeitos de sentido e os porquês dele por meio da reflexão sobre as decisões tomadas; • Observar o uso característico da pontuação nos diferentes gêneros em relação aos sentidos semânticos, sintáticos, estilísticos, intencionais etc.; • Ler silenciosamente e depois ouvir a leitura de um leitor experiente para garantir o entendimento do texto e os possíveis sentidos atribuídos relacionados à pontuação; • Partir de um texto sem pontuação para, de acordo com suas próprias experiências e os sentidos atribuídos, buscar a pontuação; • Escrever textos ditados para, por meio da expressão oral, usar a pontuação; • Estabelecer regras fixas como, por exemplo, sujeito e predicado de uma oração não se separam, discutindo os sentidos caso ocorra alteração; • Produzir relatos escritos para monitorar a própria escrita e a organização dos parágrafos, adequação, coerência, coesão e correção sobre os aspectos gramaticais e sintáticos.

A gradação e profundidade com que essas categorias vão sendo explicitadas dependerão do desenvolvimento que o professor vai constatando em seus alunos. O propósito, ao se pensar nesses procedimentos e abordagem da língua, é *ampliar as habilidades do aluno como sujeito interlocutor, que fala, ouve, escreve e lê textos,* por meio de objetivos amplos, flexíveis, relevantes e consistentes de fala, escuta, escrita e leitura de textos de diferentes gêneros (ANTUNES, 2003).

9.4.8 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO PARA A ALFABETIZAÇÃO

A linguagem é um complexo sistema de instrumentos psicológicos que os seres humanos criaram e desenvolveram ao longo da história para se comunicarem nas mais diversas situações da prática social. Além disso, a linguagem também é uma poderosa ferramenta de controle dos processos de pensamento.

Nessa perspectiva, a linguagem é uma importante mediação tanto nas relações diretas entre as pessoas como nas relações entre os indivíduos e a experiência social acumulada na cultura. Essa função mediadora da linguagem tem consequências decisivas para o desenvolvimento da atividade mental e das relações necessárias às várias formas de prática social.

Vigotski, em seus estudos sobre as relações entre a linguagem e os processos mentais, defendeu o caráter essencialmente social do psiquismo humano, abraçando a tese de que as funções psíquicas são resultantes da internalização das relações sociais. Dominar a linguagem como sistema de comunicação entre os seres humanos não é apenas um meio de exteriorização do pensamento, mas também um meio de desenvolvimento do próprio pensamento. Nesse sentido, a apropriação da linguagem é uma importante parte do processo de humanização do indivíduo e de constituição da própria individualidade.

Indo ao encontro dessa perspectiva, aliam-se os pressupostos bakhtinianos, que consideram a língua uma das formas de manifestação da linguagem, um produto social e histórico, em uma relação dialógica (interação social com o outro), na qual acontece e ganha existência a partir de uma necessidade de dizer e/ou escrever concretizada.

Dessa forma, objetivamos que o ensino da língua produza nos alunos o domínio mais amplo e rico da linguagem, como recurso fundamental de interação humana. A língua escrita é sistematizada historicamente e seu emprego nas diversas atividades humanas produz os gêneros textuais com funções definidas na prática social.

O domínio das regras de sistematização da língua não ocorre sem a formação de automatismos e sem a memorização de regras. Mas isso não significa que essas regras e automatismos precisem ser aprendidos de forma descontextualizada e desprovida de significado para os alunos. Entende-se que é importante articular, na escola, o domínio dos gêneros textuais ao ensino sistemático de normas e procedimentos contidos na língua escrita. Trata-se da superação tanto dos limites dos usos pragmáticos na língua escrita na vida cotidiana quanto da aprendizagem de regras desconectadas da existência viva da língua escrita, como afirma Bakhtin, “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permite compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua - as palavras e orações” (BAKHTIN, 2003, p. 269).

Mediante esse enfoque, o ***processo de alfabetização*** é a fase inicial da aquisição sistemática do domínio da língua escrita, que se estende por toda escolarização***.*** Considerando que a língua escrita organiza-se na forma de gêneros textuais, o trabalho pedagógico com eles, associado à aquisição do código escrito, justifica-se como um encaminhamento metodológico para a alfabetização. Dessa forma, o ensino sistemático do código escrito deverá ser realizado por textos pertencentes aos mais diferentes gêneros, objetivando, primeiramente, por parte das crianças, quando no contato com estes, o reconhecimento da funcionalidade da escrita (função social e uso) e especificidades (reconhecimento das características discursivas, temáticas e composicionais). Assim, trataremos o ensino da escrita de modo que haja a compreensão pela criança de que a utilizamos para responder a necessidades socialmente estabelecidas, a fim de corresponder aos propósitos comunicativos.

Desse modo, ao encaminhar o trabalho didático, nessa perspectiva, é fundamental que o professor compreenda que não se pode usar o texto na sala de aula como mero instrumento para ações espontâneas e fragmentadas, mas, sim, que precisamos ensinar a partir de textos pertencentes a um gênero, cuja função social e comunicativa seja primazia, para, então, explorar os conteúdos relacionados e, dessa compreensão, passar à sistematização da escrita.

Para tanto, orientamos que, em um primeiro momento, no planejamento da aula, o professor de posse dos conteúdos da proposta curricular e do gênero textual (o qual se adequará aos objetivos de ensino), selecione **modelos de textos do gênero**, a fim de prever quais conteúdos das especificidades deste (referente ao conteúdo temático, estilo e estrutura composicional) serão ensinados, bem como a letra e as sílabas. Dessa forma, nesta proposta, parte-se da unidade maior (gênero de texto) para se chegar a unidades menores da língua, os fonemas, que serão sistematizadas para a apropriação do código escrito pela criança.

É importante salientar que na apresentação das especificidades dos gêneros textuais aos alunos é imprescindível a mediação e sistematização oral e escrita a ser realizada pelo professor, pois os alunos ainda não sabem ler. Nessa fase, o aluno ainda depende inteiramente do professor para se relacionar com o texto, considerando que o professor transforma em língua falada (lê ou traduz) aquilo que está expresso em língua escrita. As palavras aparecem, assim, em suas relações com o texto como um todo. Na verdade, uma palavra nunca existe isoladamente.

Portanto, a alfabetização não deve ser concebida apenas como domínio do código, mas sim como um processo de aquisição da língua constituída de significados e produção de sentidos, já que é pertencente de um processo dinâmico de interação verbal, em que há interlocuções entre os sujeitos na produção do texto oral e escrito.

Nesse sentido, o indispensável ensino sistemático do código escrito, embora seja uma parte importantíssima da alfabetização, precisa ser visto como parte de um processo mais amplo, que é o da aquisição do domínio da língua escrita em sua dinâmica existente na prática social, seja nas formas mais simples e elementares da escrita na vida cotidiana, seja nas formas mais desenvolvidas e complexas nos textos científicos, literários, filosóficos etc.

A alfabetização é a formação do que Saviani chamou de "segunda natureza":

> A expressão *segunda* natureza parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo (SAVIANI, 2013, p. 19).

A formação dessa segunda natureza ocorre por meio de um processo no qual ações que inicialmente exigem do aluno grande atenção, esforço e repetição, aos poucos se automatizam e passam a ser executadas de forma ágil e fluente, possibilitando ao indivíduo dedicar-se a processos mais complexos. Saviani exemplifica esse processo com a aprendizagem da atividade de dirigir um automóvel, em que o indivíduo só adquire autonomia para dirigir quando automatizou os mecanismos envolvidos nessa atividade. Argumenta então Saviani que na alfabetização também existe essa relação entre a formação de automatismos e o desenvolvimento da capacidade de realização de atividades complexas como a leitura ou escrita de um texto:

> Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as

> formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica (SAVIANI, 2013, p. 18).

Para tanto, trabalhar na alfabetização com gêneros textuais não pressupõe a ideia do ensino do todo (texto) sem trabalho intencional, organizado e sistemático e tampouco exclui a necessidade de sistematização das unidades menores (sílabas, letras), pois compreendemos que o conhecimento das correspondências letra-som não é adquirido naturalmente pelas crianças. Sem esse processo sistemático de ensino das letras, das sílabas e da formação de palavras e sentenças e sem a automatização desses mecanismos, a alfabetização torna-se tão inconsistente quanto pretender que as pessoas aprendam a dirigir um automóvel apenas sentando-se no banco do motorista e pondo-se a apertar todos os botões e acionar todos os pedais, alavancas, volante etc.

Desse modo, o que norteará o processo de ensino e aprendizagem não é a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada, mas sim o gênero de texto com toda sua significação e sentido. Assim, orientamos que para o ensino e sistematização do código, isto é, das unidades menores (sílabas e letras), seja apresentado à criança, formalmente, o alfabeto, levando em conta a relação grafema-fonema, bem como as demais relações nas formações silábicas, dentro das palavras.

Sendo assim, destacamos que o professor precisa compreender a natureza alfabética do sistema da língua, em que há grupos de grafemas e fonemas que podem se estabelecer sob várias possibilidades:

- Há letras que representam um único e mesmo fonema;
- Há letras que representam mais de um fonema, a depender da posição que ocupam no interior da palavra;
- Há letras que representam mais de um fonema, independente da posição que ocupam no interior da palavra;
- Há fonemas que podem ser representados por mais de uma letra ou grafema;
- Há letras que não representam nenhum som;

As relações indicadas obedecem à classificação a seguir:

- Relações regulares ou biunívocas - compreendem as letras que representam sempre um único e mesmo fonema. São elas: **P B T D F V.**
- Relações de Valor Posicional - referem-se às letras que têm dois valores, dependendo de sua posição na palavra. É o caso das letras: **L M N**, que apresentam um valor fonético antes da vogal (lata, macaco, navio) e outro valor depois da vogal (alto, campo, canto).
- Relações arbitrárias - dizem respeito às letras que apresentam múltiplos valores ou aos fonemas que podem ser escritos por meio de diferentes letras. Exemplos:
  - ✓ O fonema /z/ que pode ser grafado com S (casa); Z (azar); X (exato).
  - ✓ A letra X pode corresponder aos fonemas /z/ (exato), /x/ (enxada), /ks/ (táxi), /s/ (exceto) (KLEIN, 2004).

Diante da apropriação desse conteúdo, fica evidente que a ordem de estudo das letras do alfabeto deve seguir pelo grau de dificuldade e gradativamente complexificando essas relações. Dessa forma, principiaremos pela apresentação das vogais, como fonemas-base da formação de sílabas (CAGLIARI, 1998). Seguidamente, a ordem de apresentação das consoantes pode ser pensada a partir da apresentação das letras em que há uma relação única de correspondência som e letra, são elas: V, F, B, P, D, T. A seguir, as demais consoantes: Z, S, J, X, C, G, M, N, L, R, mesmo tendo a possibilidade de terem outras representações sonoras, estas serão apresentadas principalmente no início das sílabas (princípio monogâmico)[48]. Avançando, seguem as demais letras: H, NH, CH, LH, Q.

Lembramos que o princípio da monogamia não pode se manter obedecendo a essas relações por muito tempo, pois as palavras existem e não podemos negar as demais representações, devendo o professor explicitar e avançar nas demais relações, principalmente nas questões em que uma letra pode ter vários sons ou inversamente:

[48] Segundo Lemle (2001), considera-se que o princípio monogâmico entre sons e letras é a compreensão que na escrita cada letra corresponde a um som.

> Não podemos nos agarrar com rigidez ao intuito de manter o alfabetizando resguardado por algum tempo das complicações da escrita. As palavras vão jorrar de todos os lados, as crianças vão trazê-las, e não seria sensato exagerar o peneiramento dos dados. Se as letras indesejadas forçarem sua entrada, será preciso adiantar a explicação de que essas letras podem, às vezes, ter outros sons, quando colocadas em outras posições (LEMLE, 2001, p. 27).

Essa progressão entre os "grupos de letras" justifica-se, isto porque o ensino de palavras irregulares logo no iní cio da alfabetização pode confundir o aprendiz, impedindo-o de desenvolver consistentemente a noção de correspondência entre letras e sons. Somente após essa noção estar estruturada é que as irregularidades deverão ser introduzidas. Corroborando com essas ideias, Dehaene menciona que

> os grafemas serão introduzidos numa ordem lógica: começa-se pelos mais simples e mais regulares, aqueles que se pronunciam sempre da mesma maneira, como "v", "f", para incorporar na sequência, progressivamente, grafemas complexos como "on" em "p**on**to" e os grafemas mais raros e irregulares como "x" (DAHAENE, 2012, p. 246).

No que diz respeito ao trabalho mencionado acima, orientamos que seja explicito e sistemático e que aconteça a partir de enunciados (frases) ou palavras retiradas de textos, após a leitura e discussão sobre o gênero de textos ou textos diversos pertencentes a diferentes gêneros, para, assim, focar as famílias silábicas por meio da sonorização, mas com significado pelo uso contextualizado da palavra. Para essa finalidade, adotaremos como metodologia o desenvolvimento da **consciência fonológica** para o processo que abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem as propriedades do sistema notacional da língua, ou seja, a percepção de que as palavras são divididas em sílabas e fonemas. O desenvolvimento da consciência fonológica na criança está relacionado ao conhecimento que ela passa a ter dos aspectos sonoros das palavras, no qual habilidades como identificação das unidades sonoras, segmentação das unidades fonológicas e a manipulação (inverter, subtrair, trocar, acrescentar) são fundamentais para a compreensão das relações entre fala e escrita.

É de suma importância no desenvolvimento da consciência fonológica o trabalho com: rimas e aliterações; consciência de palavras; consciência da sílaba e consciência fonêmica.

- Rima é a identidade sonora que ocorre, geralmente, no final das palavras. A equivalência deve ser sonora e não necessariamente gráfica, ou seja, são os sons que terminam iguais, independente da forma ortográfica. A aliteração representa a repetição da mesma sílaba ou fonema, podendo ocorrer na posição inicial das palavras.
- Consciência de palavras, também chamada de consciência sintática, representa a capacidade de segmentar a frase em palavras, perceber a relação entre elas e organizá-las em uma sequência que tenha sentido. Essa habilidade tem influência mais precisa na produção de texto, pois permite focalizar as palavras enquanto categorias gramáticais e a sua posição na frase.
- Consciência da sílaba consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas, que depende da habilidade de realizar a análise e síntese vocabular.
- Consciência fonêmica consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra.

Exemplificando a metodologia acima mencionada, deve-se levar o aluno a perceber que ao pronunciar palavras e realizar sua escrita, dependendo da posição e escolha da letra/grafema, temos uma palavra e não outra, ou seja, para a criança, há um avanço na compreensão de que palavras com diferentes significados exigem diferenciação na escrita, o que representa um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Tal procedimento proporciona ampliação do repertório linguístico, compreensão da representação de que a escrita representa a fala, mesmo que nem sempre haja correspondência *biunívoca entre grafemas e fonemas, e que essa representação seja* convencionalizada socialmente.

Nesse momento, é importante que o planejamento esteja contemplado por atividades que levem o aluno a perceber que a palavra é composta por unidades chamadas sílabas, as quais podem ser divididas, transpostas, substituídas e alteradas. Tais habilidades podem ser desenvolvidas por meio de atividades de estudo: unir sílabas de modo a formar palavras; separar uma palavra em sílabas; identificar a sílaba inicial, medial ou final; produção de palavras com uma dada sílaba; retirar uma sílaba da palavra a fim de que outra seja formada; inverter uma sequência de sílabas para formar uma palavra etc. Assim, relembramos que todo esse processo se dá a partir do gênero textual para as unidades menores, no qual o professor pode e deve destacar frases ou palavras do texto e, de modo contextualizado, trabalhar com todas as relações existentes entre sons e letras na

formação de palavras. Dessa forma, com relação à sistematização para apropriação da linguagem escrita, o professor deve compreender que:

> A forma fônica da palavra, que na linguagem oral se pronuncia automaticamente, sem desmembrá-la em sons isolados, exige na escrita uma ordenação, uma separação. A criança, ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia e não realiza nenhuma operação intencional ao pronunciar cada som isolado. Na linguagem escrita, pelo contrário, deve tomar consciência da estrutura fônica da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos (VIGOTSKY, 2001, p. 231).

À medida que essas explorações vão acontecendo - grafema/letra -, há de se orientar inicialmente o aluno considerando o traçado mais simples, a letra de imprensa maiúscula, relacionando-a sempre às demais formas de apresentação, que são: a de imprensa minúscula e cursiva maiúscula e minúscula. Ressaltamos que, quanto às habilidades motoras para a realização das tarefas de escrita, os alunos necessitam do ensino da caligrafia, da forma do traçado adequado, ou seja, necessitam do treino e da intensa mediação do professor, de modo que primeiramente seja conduzido a instrução correta dos movimentos, por meio de atividades que vão desde o “escrever no ar”, na lousa e em demais suportes para depois chegar ao caderno e às linhas pautadas.

Nessa condução de proposta para o ensino da apropriação do código, destacamos a importância de o professor-alfabetizador ter o domínio dos conhecimentos teóricos e técnicos, de modo a conduzir os procedimentos didáticos de forma interventiva e em um crescente nível de complexidade. Como exemplo, podemos citar que, no início do processo de alfabetização, os alunos, em sua maioria, não sabem ler, ficando ao professor toda a condução desse momento de leitura, como “ledor”, bem como as propostas de produção textual, nas quais se desenvolverão, impreterivelmente, como produções coletivas, sendo o professor escriba desses momentos e, na medida da *“apreensão das características de diferentes gêneros e da posse do instrumento de escrita já automatizado”* as proposições deverão cada vez mais ser individuais. Assim, mediante as primeiras conquistas dos alunos, o professor vai complexificando ainda mais esses domínios, em que a proposição de situações de leitura e escrita sejam direcionadas com um nível de exigência maior que o anterior.

Para tanto, diante de todas as orientações explicitadas para o processo de alfabetização, objetivamos que ao final do **primeiro ano** os alunos:

- **Dominem o princípio alfabético:**

✓ Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas;

✓ Conhecer as quatro principais formas de grafar as letras e seus traçados corretos;

✓ Dominar os princípios da consciência fonológica (relação grafema-fonema, composição e segmentação de palavras, sílabas, exploração dos sons iniciais e finais, organização sintática das frases etc.).

- **Leiam e compreendam textos curtos:**

✓ Ler palavras compostas por diferentes estruturas silábicas (CV- V- CCV- CVC);

✓ Compreender frases com estruturas sintática simples;

✓ Compreender globalmente o texto lido (individual e coletiva), identificando o assunto principal.

- **Produzam pequenos textos com coerência:**

✓ Redigir textos curtos adequados ao: gênero, objetivo do texto, destinatário e atendendo às convenções ortográficas.

9.5 AVALIAÇÃO

Baseados na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, na qual estão filiadas as ideias deste currículo, a avaliação é considerada como um processo de aprendizagem contínuo e é necessário que seja garantida a qualidade do ensino e o desenvolvimento das capacidades de linguagem, linguísticas e discursivas do aluno no decorrer do ano letivo. Dessa forma, é imprescindível que o ato de avaliar compreenda as relações entre o desenvolvimento psicológico - transição entre o pensamento empírico para o teórico - as atividades de ensino e o que elas desencadeiam enquanto atividade de aprendizagem, assim como as formas com que tem ocorrido o processo de mediação.

A avaliação deve ocorrer de maneira diagnóstica, processual e contínua, levando em consideração o desenvolvimento gradativo do aluno. Ao assumir essa característica, aponta as dificuldades e possibilita que o professor realize

intervenções pedagógicas, utilizando instrumentos avaliativos que contemplam os eixos da produção oral e escrita, da leitura e da análise linguística, articulados aos gêneros de textos que exercem a função objeto de ensino e instrumento de apropriação da linguagem. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly:

> Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Por conseguinte, a avaliação se faz importante à medida que se constitui, por um lado, como meio de **diagnóstico** do processo aprendizagem e, por outro, como instrumento de reflexão e controle da própria prática pedagógica. Assim, a avaliação assume papel de norteadora da ação pedagógica, contribuindo para a formação continuada do professor, no que diz respeito à busca por soluções que transformem e/ou melhorem as práticas em sala de aula e, consequentemente, as formas de ensinar e de aprender dos alunos. Afinal, o fim desse processo é a aprendizagem, ou, como aponta Lima (2002), “acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas”.

A avaliação, no entanto, deve estar em consonância tanto com o Projeto Político Pedagógico quanto com a Proposta Curricular e o Plano de Trabalho Docente, que se fundamentam nos documentos oficiais como os PCNs, nas Diretrizes Curriculares e, o mais recente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Atendendo às propostas educacionais contidas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – “formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e

transformadora na sociedade" (PARANÁ, 2008) - a avaliação para a Rede Municipal de Cambé tem por princípios contribuir para uma ação transformadora do processo educacional, à medida que busca verificar não o produto da aprendizagem, mas o processo gradativo de evolução do aluno.

Para isso, busca-se, nesta proposta de Currículo, apresentar um projeto intencional e planejado que, aliado à reorganização do trabalho docente, contemple uma aprendizagem contínua, que coadune com o Plano de Trabalho Docente, com critérios, estratégias e instrumentos de avaliação predefinidos para atender às expectativas dos conteúdos ensinados.

Assim, a avaliação proposta contempla todas as etapas da ação pedagógica, estabelecendo-se todos os momentos do processo de ensino como importantes para a avaliação. Os critérios avaliativos, portanto, devem ser orientados e definidos de acordo com os objetivos e os instrumentos de avaliação devem ser claros, pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas disponíveis.

Para tanto, diferentes instrumentos de avaliação devem estar disponíveis para que o professor faça uso não só no período final da aprendizagem, mas no decorrer dela, avaliando continuamente as capacidades cognitivas dos alunos para memorizar, observar, perceber, descrever, argumentar, analisar criticamente, interpretar, criar, reformular hipóteses, entre outras; além de capacidades sociais, da convivência com seus pares, no que diz respeito a saber ouvir, opinar, respeitar, participar, cooperar, solidarizar, dentre outras. Por isso, avaliar constitui-se como parte integrante do processo formativo e do desenvolvimento contínuo proposto para a aprendizagem.

Nesse sentido, avaliar significa investir em estratégias e recursos disponíveis para que o aluno aprenda e também a possibilidade de retomar, voltar aos conteúdos, reconduzir a prática pedagógica por meio de novos encaminhamentos metodológicos que garantam o processo de ensino e aprendizagem. É de responsabilidade do professor investigar para intervir e, então, diversos instrumentos e técnicas de avaliação possibilitam que os alunos expressem seus conhecimentos de maneira variada. Do mesmo modo, a avaliação deve envolver o coletivo da escola (direção, equipe pedagógica e estudantes) para que atenda de maneira consciente às necessidades dos alunos e contemple a realidade do contexto que a instituição está inserida.

9.5.1 MECANISMOS DE AVALIAÇÃO

Diferentes mecanismos de avaliação devem ser utilizados pelo professor. A seguir, a título de exemplificação, elencam-se alguns que se fundem às atividades e que podem, por sugestão, serem utilizados nos instrumentos de avaliação, alterados e adaptados aos diferentes momentos e às múltiplas situações de ensino de acordo com o encaminhamento metodológico com base no ensino de gênero:

Mecanismos de avaliação	
Mecanismos de avaliação do oral	• Roda de conversa • Discussão sobre assuntos polêmicos • Reconto oral de histórias, notícias, fatos etc. • Debate • Ditado • Reescrita de relato • Entrevistas • Escuta de programas midiáticos • Apresentação oral - seminários e exposições • Explicação oral
Mecanismos de avaliação da leitura	• Leitura em voz alta coletiva • Leitura em voz alta individual • Resumos • Atividades de compreensão oral e escrita de textos • Atividades de interpretação oral e escrita de textos • Leitura de imagens, gráficos, tabelas, mapas e figuras etc.
Mecanismos de avaliação linguística	• Atividades de verificação do sentido semântico das palavras • Buscar no dicionário relações de sinonímia e antonímia • Refletir sobre os processos de formação de palavras • Estabelecer os sentidos conotativos e denotativos • Classificar morfológica e sintaticamente
Mecanismos de avaliação da escrita	• Produzir textos a partir de imagens, discussões etc. • Cartazes • Produção de textos de tipologia explicativa, descritiva, argumentativa, expositiva, narrativa, injuntiva etc. • Produzir gêneros de textos com as mais diversas funções comunicativas - homenagens, convites, apresentações etc.

Sob essa perspectiva, este documento apresenta proposta avaliativa que contempla:

- **DIAGNÓSTICO:** mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, a criança elabora hipóteses sobre o sistema da escrita. Ao implementar um projeto para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita,

descobrir as possibilidades de conhecimento gradativo do aprendiz é fundamental para o professor dar encaminhamento ao planejamento das atividades. Assim, diagnosticar as capacidades de linguagem reais dos alunos em relação a atividades sobre os conteúdos é o primeiro passo para o planejamento do ensino. Parte-se, portanto, do diagnóstico, que prevê a observação, constatação e registro, do qual averígua-se o domínio dos conteúdos, da mesma forma, os obstáculos e as dificuldades e, sendo a avaliação contínua, garante a orientação para o professor organizar e intervir ao longo do ano sobre os avanços ou não da aprendizagem. Essa avaliação, então, constitui-se não só como uma forma de avaliar a aprendizagem, mas também de o professor orientar sua prática, reconduzir e reformular as atividades didático-pedagógicas.

- **ORALIDADE**: a avaliação sobre a oralidade começa no momento em que o aluno é inserido em determinado contexto escolar e na sala de aula da qual participará. Por isso, essa avaliação deve ser de primeiro impacto (diagnóstica), levando em consideração e respeitando os fatores de origem e variação linguística a que esses estudantes foram submetidos em seu processo de socialização. Nesse sentido, a acolhida a esses alunos tem como ponto de partida situações que os incentivem a falar, para, assim, exporem seus conhecimentos linguísticos de acordo com a variedade de linguagem que empregam em suas relações sociais.

Ao chegar à sala de aula, o aluno já domina o sistema linguístico por meio da oralidade, uma vez que se comunica como seu grupo de referência e em outras esferas da sociedade, seja por suas experiências ou por meio do contato virtual pelos meios de comunicação (rádio, TV, internet etc.). O que precisa estar claro para o professor é que, embora seja papel da escola apresentar outras formas de comunicação em diferentes modalidades da língua, tanto a norma padrão quanto a variedade linguística trazida pelo aluno, apesar de diferentes entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas.

Portanto, cabe à escola trabalhar, por um lado, a adequação do discurso aos diferentes interlocutores e às diferentes situações comunicativas e, por outro, as variações, dificuldades e modificações linguístico-discursivas que ocorrem no ato da fala. Assim, propõe-se ao aluno o contato com diferentes gêneros de textos orais formais (como entrevistas, seminários, relatos, debate regrado, jornal televisivo, entre outros) e informais (conversa cotidiana, contação de causos e histórias, conversa telefônica, ida ao médico, compra de um produto, entre outras) e suas

variantes linguísticas e de adequação vocabular; e, também, habilidades como clareza, adequação, fluência e concisão, percebidas por meio da inflexão de voz, da adequação do timbre, volume, ritmo e a velocidade com que se articulam os sons e se organizam sintaticamente as frases em seus processos de concordância verbal e nominal. Além disso, deve-se reconduzir os modos de organização textual em seus recursos de coerência, coesão e intertextualidade, com vistas a favorecer a construção de sentido, bem como a utilização dos gestos corporais para potencializar a compreensão da fala.

LEITURA: serão avaliadas as estratégias empregadas pelos alunos para a compreensão do texto lido, visando à análise e à interpretação da linguagem verbal e não verbal, das relações de interlocução, composição e estilo utilizados em diferentes gêneros de texto. O professor deverá, por meio de questões abertas, debates, discussões e outras atividades leitoras, verificar se o aluno estabelece as relações dialógicas entre textos, bem como as relações de causa e consequência que ocorrem entre as suas partes. Também deverá averiguar quais as capacidades leitoras dos alunos, no que diz respeito à localização de informações explícitas e implícitas, identificação do assunto principal e do posicionamento ideológico do texto, assim como os efeitos de ironia e humor. É válido salientar a importância de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, verificar como realizam inferências a partir das marcas textuais e como reconhecem o gênero e o suporte textual.

A fluência, o ritmo e a entonação são habilidades que devem estar associadas à concepção de leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem. Ler, portanto, constitui-se, como caráter individual, dependente de fatores linguísticos e extralinguísticos e da mobilização de conhecimentos anteriores à leitura.

Além dos gêneros ligados às diferentes esferas da comunicação humana, na escola, em especial, deve-se dar atenção especial aos gêneros literários. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos do

saber: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: como prática reflexiva que integra as aprendizagens e habilidades para ler, compreender e produzir gêneros de texto, o eixo da análise linguística deverá ser avaliado em seus aspectos discursivos, textuais, lexicais e semânticos em suas funções gramaticais e sintáticas.

Além disso, como afirma Antunes:

> O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino em línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como *eixo o texto*, em todos esses e outros desdobramentos (ANTUNES, 2009, p. 51).

Portanto, a avaliação da Análise Linguística não deve ser abordada de modo isolado, mas articulada à leitura e à produção oral e escrita, de forma que ocorra a percepção das regularidades de uso da língua que contribuirão para a autonomia dos alunos nas situações comunicativas.

De acordo com as DCEs, os alunos já vêm para a escola trazendo um conhecimento prático dos princípios da linguagem, assimilados nas interações cotidianas, e usam na observação das regularidades, similaridades e diferenças dos elementos linguísticos empregados em seus discursos. O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico.

Nesta proposta curricular, o que se propõe é que, por meio da análise linguística, extrapole-se a compreensão dos usos linguísticos do texto e que os elementos linguísticos e extralinguísticos contribuam para dar sentido ao texto em sua relação cotextual e contextual. Nesse processo interativo de análise da linguagem, o professor constrói ambiente para que o aluno possa refletir, (re)construir, (re)considerar hipóteses sobre o funcionamento da língua e os

aspectos da produção textual. Primeiro, portanto, o aluno deve construir as relações de funcionamento dessa linguagem para somente depois o professor ensinar nomenclaturas gramaticais, definições ou regras a serem construídas.

PRODUÇÃO ESCRITA: o professor deverá realizar registros avaliativos sobre a escrita a partir de produções diagnósticas, cujo resultado orientará o professor no processo gradativo de apropriação, comparando as produções e outras formas de escrita e registros produzidos anteriormente com a culminância da escrita em torno de um gênero textual. Para isso, o professor deverá, em uma produção textual inicial (diagnóstica), detectar qual o nível de escrita do aluno, para assim considerar o seu avanço qualitativo e não o comparando com outro aluno, como às vezes é comum ocorrer, pois concebemos que cada indivíduo possui diferentes ritmos e processo de aprendizagem.

As correções do texto devem ser claras e objetivas para que o aluno entenda, de forma reflexiva, onde houve “erro” ou equívoco e possa reconhecer os aspectos de inadequação do texto, tais como: se a linguagem utilizada está de acordo com o gênero solicitado e atende às características do contexto de produção; se o tema discorre de forma coerente; se os aspectos de estruturação, coesão verbal e nominal estão empregados corretamente; se as características específicas do gênero solicitado atendem ao enunciado de comando da proposta.

A proposta de escrita, portanto, deve contemplar o interlocutor (leitor real) e a finalidade do texto. Assim, a produção do gênero deve considerar aspectos de composição, estrutura e estilo, variando de acordo com o propósito comunicativo desejado, mas dando ao aluno a oportunidade de se envolver com a escrita, sendo autor do que escreve, expondo suas experiências e posicionamentos.

Em síntese, no processo de ensino e aprendizagem é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais.

Destaca-se que, na avaliação, os conhecimentos prévios dos alunos e o grau de desenvolvimento cognitivo e linguístico precisam ser considerados ao se

escolher conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Assim, a avaliação deve ser contínua, acumulativa e qualitativa sobrepondo à quantitativa, portanto alunos com desempenhos diferentes, mas que de acordo com suas capacidades cognitivas e sociointeracionais avançaram de maneira significativa. Por isso a necessidade da observação contínua e do uso de instrumentos variados, selecionados não só em função dos conteúdos e/ou objetivos, mas das dificuldades dos próprios alunos.

Se os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes, a avaliação diagnóstica e contínua fornece pistas para que a intervenção pedagógica aconteça sob diferenciadas estratégias de aprendizagem.

A seguir, apresentam-se aspectos que podem ser utilizados como ponto de partida para a avaliação dos diferentes eixos em todos os anos do ensino, considerando diferentes níveis da aprendizagem:

Eixo	Critérios de avaliação
Oralidade	• Mantém postura corporal adequada durante sua fala e a dos colegas; • Respeita os turnos de fala; • Escuta e respeita as considerações dos colegas; • Sintetiza e sistematiza ideias a partir de: palestras, seminários, leituras de textos, filmes e outras experiências; • Amplia o vocabulário e utiliza linguagem adequada ao contexto de uso; • Narra fatos com sequência lógica; • Apresenta argumentos consistentes e coerentes ao expor ideias; • Toma a palavra para perguntar, expor, explicar ou confrontar ideias; • Utiliza concordância verbal e nominal; • Emprega adequadamente elementos coesivos e aspectos que asseguram a coerência no discurso.

Leitura	• Reconhece e manuseia adequadamente os variados suportes nos quais circulam os textos; • Reconhece e nomeia o gênero ao qual o texto pertence; • Identifica a unidade temática; • Identifica as ideias principais e secundárias, bem como os princípios de manutenção da unidade temática; • Reconhece diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema e/ou finalidade; • Identifica a finalidade de textos de diferentes gêneros; • Estabelece relações entre texto e os recursos gráficos empregados (ilustrações, tipos de fontes, cores, legendas, mapas etc.); • Identifica elementos que caracterizam o plano global do texto; • Identifica o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • Identifica elementos que organizam a exposição de conteúdos em textos expositivos; • Identifica a tese e os principais argumentos que a sustentam; • Identifica a sequência temporal de procedimentos a serem seguidos em instruções; • Infere o sentido de uma palavra ou expressão; • Estabelece relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, verbos, etc.; • Identifica os efeitos de sentido do uso da pontuação e outras notações e recursos gráficos; • Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; • Identifica a fala de personagens, narrador, autor; • Lê com fluência, ritmo e entonação os diferentes gêneros discursivos.
Escrita	**Contexto de produção** • Define o objetivo com que se vai produzir o texto; • Define o tema de acordo com a situação comunicativa; • Estabelece relação com o interlocutor (para quem o texto deverá ser produzido); • Emprega linguagem adequada à situação de produção; • Utiliza suporte adequado para a veiculação do gênero. **Planificação**

	• Emprega os elementos que caracterizam a sequência tipológica de base; • Planifica o gênero de texto de acordo com suas características estruturais; • Emprega sequência lógica de fatos, acontecimentos e/ou argumentos; • Apresenta legibilidade da letra e na formatação geral do texto.
	Textualização
	• Emprega elementos de conexão para articular as informações do texto (advérbios, conjunções, preposições e locuções); • Emprega recursos de coesão referencial para evitar repetições excessivas no texto (pronome, sinônimos, hipônimos, hiperônimos); • Utiliza o tempo verbal, conjugando-o e flexionando-o adequadamente; • Emprega recursos de concordância nominal; • Emprega os sinais de pontuação atribuindo às sentenças o sentido desejado; • Redige o texto utilizando as regras ortográficas.
	Vozes
	• Emprega 1ª ou 3ª pessoa do discurso (voz do autor, do eu-lírico, narrador personagem/observador, institucional); • Emprega a voz de diferentes personagens.
Análise linguística	• Reconhece aspectos da linguagem formal ou informal; • Realiza escolhas lexicais adequadas ao gênero e à proposta de produção; • Utiliza recursos estilísticos condizentes com o gênero proposto; • Faz relações semânticas apropriadas ao sentido pretendido no texto; • Adequa de modo coerente os tempos verbais; • Utiliza concordância verbal e nominal; • Compreende a função do nome (substantivo, adjetivo, pronome) no processo de retomada, por meio de sinônimos, antônimos, hiperônimos, hipônimos; • Compreende que marcadores de tempo e espaço (verbos, advérbios e as locuções) marcam a progressão e continuidade do texto; • Compreende a função das conjunções, das preposições, dos advérbios e de suas respectivas locuções na articulação e na conexão do sentido entre as partes do texto; • Reconhece que o uso do discurso direto e indireto manifestam muitas vozes que falam no texto; • Compreende que o uso de sinais de pontuação e outros recursos gráficos como: aspas, travessão, parênteses, itálicos, negrito, etc. contribuem para os efeitos de sentidos desejáveis;

	• Compreende os elementos de generalização ou especificação pelo uso do artigo definido e indefinido.

Diante do exposto, enfatizamos que a avaliação em Língua Portuguesa, dentro da Teoria Histórico-Cultural, deve ser entendida como um processo de análise e síntese e que a intencionalidade pedagógica garantirá efetivas intervenções, proporcionando assim a formação do pensamento teórico.

9.6 CONTEÚDOS ANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao pensar no ensino da língua a partir da apropriação de um gênero textual e com base nos pressupostos descritos, a organização curricular constitui-se também como método para organizar o trabalho do professor, tanto em relação aos principais conteúdos quanto aos aspectos relacionados às habilidades linguísticas a serem desenvolvidas junto aos alunos. Ao explicitar na Proposta Curricular as dimensões ensináveis do gênero, tem-se por pressuposto que os conteúdos mínimos a serem ensinados tornam-se claros e devem ser levados em consideração na elaboração do Plano de Trabalho Docente[49] que, mais tarde, é traduzida em atividades de uma sequência de atividades didáticas organizada pelo professor.

A elaboração da proposta curricular, portanto, intenciona explicitar os objetos de ensino e os objetivos quanto ao desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Para isso, destacam-se as dimensões ensináveis, como os aspectos estruturantes - condições de produção, planificação, textualização e vozes - linguísticos e discursivos do gênero de um determinado agrupamento discursivo - narrativo, argumentativo, expositivo, injuntivo etc. A partir dos aspectos estruturantes, selecionam-se os conteúdos que se desdobram em habilidades linguísticas a serem desenvolvidas sobre os conteúdos dos gêneros de cada agrupamento. Os gêneros selecionados para cada ano de ensino, portanto, estão

[49] O Plano de Trabalho Docente será organizado pela equipe pedagógica que, a partir dos conteúdos mínimos sobre o gênero e as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas, organiza o gênero de texto específico com base nos aspectos estruturantes para que o professor possa organizá-los em uma sequência de atividades.

condicionados aos conteúdos necessários para o desenvolvimento das habilidades definidas.

9.6.1 CONTEÚDOS COM BASE NOS AGRUPAMENTOS DISCURSIVOS

Os quadros a seguir apresentam os conteúdos direcionados aos gêneros de cada agrupamento e as habilidades a serem desenvolvidas, levando em consideração o nível de escolarização. Para os fins didáticos para o qual se propõem, assim estão organizados:

Conteúdos anuais de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano

AGRUPAMENTO DO NARRAR CONTEÚDOS ANUAIS - 1º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito dos elementos do contexto de produção do texto (autor, época, lugar, modos de circulação e publicação, dentre outros). • Identificar a finalidade do gênero de texto (introduzir). • Identificar a ideia global do texto. • Reconhecer os diferentes suportes nos quais circulam os gêneros de texto. • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	• Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação. • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, outro).

		• Reconhecer o texto como sendo uma criação ficcional.	
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Reconhecer a estrutura geral do texto: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Reconhecer as personagens da história. • Identificar fragmentos do texto que descrevem as personagens e suas ações. • Estabelecer relações intertextuais, com o auxílio do professor, a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto.	• Produzir individual/coletivamente textos apresentando o desenvolvimento da sequência tipológica narrativa. • Planificar gênero de texto de acordo com suas características estruturais.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Reconhecer o efeito de sentido dos advérbios e das locuções adverbiais que demarcam o espaço e a passagem do tempo. • Identificar os verbos que expressam as ações ocorridas na narrativa. • Entonar de acordo com os sinais de pontuação • Perceber a presença de nomes e pronomes que são utilizados para fazer a retomada de termos citados anteriormente.	• Empregar adequadamente advérbios e locuções adverbiais que demarcam a passagem do tempo e do espaço nas situações de produção oral e escrita coletiva. • Empregar nomes e pronomes para fazer a retomada de personagens ou informações. • Empregar os sinais de pontuação. • Empregar os verbos para descrever ações.
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Diferenciar a voz do narrador da voz das personagens. • Localizar a fala de diferentes personagens.	• Reproduzir falas do narrador e das personagens coletivamente e individualmente, com auxílio do professor.

AGRUPAMENTO DO NARRAR CONTEÚDOS ANUAIS - 2º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito dos elementos do contexto de produção do texto (autor, época, lugar, modos de circulação e publicação, dentre outros). • Reconhecer se há marcas de oralidade expressas no texto. • Identificar os variados suportes nos quais circulam os gêneros de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto. • Identificar a ideia global do texto.	• Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, outro).

		• Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Reconhecer a estrutura geral do texto: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Reconhecer e descrever oralmente as personagens principais. • Localizar trechos descritivos dos cenários, personagens e suas ações. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto.	• Recontar e reescrever com base na sequência narrativa. • Reescrever caracterizando as diferentes personagens e as ações que se desenvolvem no tempo e no espaço. • Planificar gênero de texto de acordo com suas características estruturais.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o uso de advérbios e locuções adverbiais responsáveis pela articulação entre as partes do texto, reconhecendo os elementos que demarcam a passagem do tempo e o espaço na narrativa. • Perceber a presença de nomes, pronomes e sinônimos que são utilizados para fazer a retomada de termos citados anteriormente. • Entonar de acordo com os sinais de pontuação. • Identificar os verbos que expressam as ações ocorridas na narrativa. • Reconhecer relações entre discurso direto e os recursos gráficos de expressão (dois pontos, travessão, verbos do dizer, aspas, balões entre outros).	• Empregar adequadamente os advérbios e as locuções adverbiais que demarcam tempo e espaço. • Caracterizar, por meio de adjetivos, personagens, cenas e lugares. • Empregar verbos de ação que demonstrem a relação de sucessão dos fatos. • Empregar nomes, pronomes e sinônimos para retomada de personagens ou informações. • Empregar os sinais de pontuação e outras notações e recursos gráficos atribuindo à sentença o sentido desejado. • Empregar o discurso direto.

VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Reconhecer o emprego da 1ª pessoa (narrador personagem) ou 3ª pessoa (narrador observador) na narrativa. • Diferenciar a voz do narrador da voz dos personagens. • Localizar a fala de diferentes personagens.	• Empregar 1ª pessoa (narrador personagem) ou 3ª pessoa (narrador observador) na narrativa. • Dar voz a diferentes personagens na narrativa.

AGRUPAMENTO DO NARRAR CONTEÚDOS ANUAIS - 3º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o locutor - Quem produz? Qual o papel social do produtor? (jornalista, escritor, político, publicitário?) - do gênero em questão. • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos,	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo para o qual se vai produzir o texto. • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à

		consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (informar, entreter, convencer, reclamar, divulgar, satirizar, entre outros). • Reconhecer se há marcas de oralidade expressas no texto. • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir. • Reconhecer o texto como sendo uma criação ficcional.	situação de comunicação (formal, informal). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero. (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, outro).
	• **Sequência tipológica de base**	• Reconhecer a estrutura geral do texto: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final.	• Empregar os elementos que caracterizam a sequência narrativa: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como

PLANIFICAÇÃO	• **Elementos composicionais**	• Diferenciar personagens principais e secundários. • Inferir os possíveis sentidos a serem construídos ao longo do texto. • Inferir sobre as motivações das ações das personagens. • Elaborar inferências textuais a partir do título do texto. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto.	e porque) e situação final. • Descrever fatos, cenários e personagens. • Organizar parágrafos desenvolvendo a ideia central, preservando a unidade temática. • Planificar o gênero de texto de acordo com suas características estruturais.
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o uso de advérbios, conjunções e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto, reconhecendo os elementos que	• Empregar adequadamente os advérbios, conjunções e as locuções que demarcam tempo e espaço. • Empregar nomes, pronomes, hipônimos

TEXTUALIZAÇÃO		demarcam a passagem do tempo e o espaço na narrativa. • Identificar o sentido dos tempos verbais (presente, passado e futuro). • Identificar a forma verbal relacionando-a a pessoa do discurso (pronomes pessoais). • Identificar como os sinais de pontuação e seu uso contribuem para a coerência e a coesão textuais. • Reconhecer diferentes estratégias de articulação entre as partes dos textos pelos processos de retomada e/ou substituição realizados a partir de pronomes, sinônimos, hiperônimos, entre outros, que possam ter relações com o antecedente.	para retomada de personagens ou informações. • Utilizar o tempo verbal que mais se adequa a intenção comunicativa. • Empregar o discurso direto. • Empregar os sinais de pontuação para estabelecer a coerência e a coesão textuais.

VOZES NO TEXTO	• **Narrador/ Autor** • **Personagens**	• Reconhecer o tipo de narrador: em 1ª pessoa (narrador personagem) ou em 3ª pessoa (narrador observador). • Distinguir a voz do narrador da voz de personagens em discurso direto e indireto. • Localizar vozes de personagens.	• Empregar 1ª pessoa (narrador personagem) ou 3ª pessoa (narrador observador) na narrativa. • Dar voz a diferentes personagens na narrativa.

AGRUPAMENTO DO NARRAR CONTEÚDOS ANUAIS - 4º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o locutor/enunciador - Quem produz? Qual o papel social do produtor? (jornalista, escritor, político, publicitário?) - do gênero em questão. • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal). • Utilizar suporte adequado para

		gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, entreter, informar, divulgar entre outros). • Estabelecer relações entre tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Reconhecer o texto como sendo uma criação ficcional.	veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, outro).
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Reconhecer a estrutura geral do texto: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Identificar as ações realizadas pelas personagens que caracterizam o grau de importância dentro da narrativa. • Inferir, em relação ao título, os possíveis sentidos a serem construídos ao longo	• Empregar os elementos que caracterizam a sequência narrativa: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Detalhar as ações realizadas pelas personagens de modo a caracterizá-las nos segmentos da narrativa. • Elaborar título coerente com o assunto e

		do texto. • Inferir sobre as motivações das ações das personagens. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	o gênero de texto. • Desenvolver parágrafos privilegiando a ideia central. • Planificar o gênero de texto de acordo com suas características estruturais.
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Analisar diferentes estratégias de coesão e articulação entre as partes do texto, reconhecendo os elementos que contribuem para essa articulação e dão o sentido de: ✓ contrariedade, acréscimo de ideias, justificativa, causalidade entre outros (conjunções e locuções conjuntivas). ✓ progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade	• Empregar advérbios, conjunções e locuções para articular os acontecimentos da narrativa. • Empregar diferentes estratégias de articulação entre as partes dos textos pelos processos de retomada e/ou substituição realizados a partir de pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, que possam

		(advérbios e locuções adverbiais). • Identificar o sinal de pontuação e a semântica expressa (pontos de exclamação: medo, espanto, angústia, suspense; ponto de interrogação: perguntas e questionamentos; reticências: ideia não concluída; ponto final: declaração). • Identificar o sentido dos tempos verbais (presente, passado e futuro). • Reconhecer as relações de número e pessoa do verbo. • Identificar advérbios e locuções adverbiais de tempo, espaço, modo, intensidade etc. • Reconhecer diferentes estratégias de articulação entre as partes dos textos pelos processos de retomada e/ou substituição realizados a partir de pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, que possam ter relações com o antecedente.	ter relações com o antecedente. • Utilizar o tempo verbal, conjugando-o e flexionando-o adequadamente. • Empregar os sinais de pontuação e outras notações e recursos gráficos, atribuindo à sentença o sentido desejado.

VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Distinguir a voz do narrador da voz de personagens em discurso direto e indireto. • Distinguir o tipo de narrador: em 1ª pessoa (narrador personagem) ou em 3ª pessoa (narrador observador ou onisciente). • Localizar vozes de personagens. • Apreender os elementos presentes na voz das personagens e/ou do narrador (humor, ironia, tom catastrófico, drama e sentimentos em geral).	• Empregar 1ª pessoa (narrador personagem) ou 3ª pessoa (narrador observador ou onisciente) na narrativa. • Dar voz a diferentes personagens na narrativa.

AGRUPAMENTO DO NARRAR CONTEÚDOS ANUAIS - 5º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso, entre outros). • Identificar o locutor/enunciador - Quem produz? Qual o papel social do produtor? (jornalista, escritor, político, publicitário?) - do gênero em questão. • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros).	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender ao propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal).

		• Reconhecer o assunto principal/tema do gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, entreter, informar, divulgar entre outros); • Reconhecer o texto como sendo uma criação ficcional. • Estabelecer relações entre tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros); • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	• Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, outro).

PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Reconhecer a estrutura geral do texto: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Inferir sobre as motivações das ações dos personagens. • Inferir, em relação ao título, os possíveis sentidos a serem construídos ao longo do texto. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Identificar as ações realizadas pelas personagens que caracterizam o grau de importância dentro da narrativa. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto.	• Empregar os elementos que caracterizam a sequência narrativa: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Caracterizar tematicamente o título, mantendo coerência com o conteúdo do texto e/ou do gênero. • Organizar de acordo com a coerência temática a mudança de parágrafos no texto; • Planificar o gênero de texto de acordo com suas características estruturais. • Detalhar as ações realizadas pelas personagens de modo a caracterizá-las nos segmentos da narrativa.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Analisar diferentes estratégias de coesão e articulação entre as partes do texto, reconhecendo os elementos que contribuem para essa articulação e dão o sentido de: ✓ contrariedade, acréscimo de ideias, justificativa, causalidade entre outros (conjunções e locuções conjuntivas); ✓ progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade (advérbios e locuções adverbiais). • Identificar o sinal de pontuação e a semântica expressa (pontos de exclamação: medo, espanto, angústia, suspense; ponto de interrogação: perguntas e questionamentos; reticências: ideia não concluída; ponto final: declaração). • Reconhecer diferentes estratégias de articulação entre as partes dos textos pelos processos de retomada e/ou substituição realizados a partir de pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, que possam ter relações com o antecedente.	• Empregar recursos de coesão para articular os acontecimentos da narrativa; • Empregar recursos de coesão referencial para evitar repetições excessivas no texto. Utilizar-se de pronomes, sinônimos e expressões para realizar a retomada de informações. • Utilizar o tempo verbal, conjugando-o e flexionando-o adequadamente. • Utilizar adequadamente os verbos do dizer (gritou, falou, explicou). • Empregar os sinais de pontuação e outras notações e recursos gráficos, atribuindo à sentença o sentido desejado.

		• Identificar advérbios e locuções adverbiais de tempo, espaço, modo, intensidade etc.. • Identificar os sentidos dos tempos verbais (presente, passado e futuro). • Identificar os verbos do dizer. • Reconhecer os aspectos verbais (relações semânticas). • Reconhecer as relações de número e pessoa do verbo.	
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Distinguir a voz do narrador da voz de personagens em discurso direto e indireto. • Distinguir o tipo de narrador: em 1ª pessoa (narrador personagem) ou em 3ª pessoa (narrador observador ou onisciente). • Empregar na voz das personagens elementos que caracterizam as suas intencionalidades e sentimentos (humor,	• Empregar 1ª pessoa (narrador personagem) ou 3ª pessoa (narrador observador ou onisciente) na narrativa. • Dar voz a diferentes personagens na narrativa.

		ironia, tom catastrófico, drama e sentimentos em geral). • Localizar vozes de personagens. • Apreender os elementos presentes na voz das personagens e/ou do narrador (humor, ironia, tom catastrófico, drama e sentimentos em geral).	

AGRUPAMENTO DO RELATAR CONTEÚDOS ANUAIS - 1º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito dos elementos do contexto de produção do texto (autor, época, lugar, modos de circulação e publicação, dentre outros). • Reconhecer o texto como sendo o registro de fatos reais. • Identificar a finalidade do gênero de texto. (introduzir). • Identificar a ideia global do texto. • Reconhecer os diferentes suportes nos quais circulam os gêneros de texto. • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	• Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação. • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, outro).

PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Reconhecer a estrutura geral do texto: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Reconhecer as personagens da história. • Identificar fragmentos do texto que descrevem as personagens e suas ações. • Estabelecer relações intertextuais, com o auxílio do professor, a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto.	• Produzir individual/coletivamente textos apresentando o desenvolvimento da sequência tipológica narrativa. • Planificar gênero de texto de acordo com suas características estruturais.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Reconhecer o efeito de sentido dos advérbios e das locuções adverbiais que demarcam o espaço e a passagem do tempo. • Identificar os verbos que expressam as ações ocorridas na narrativa. • Entonar de acordo com os sinais de pontuação. • Perceber a presença de nomes e pronomes que são utilizadas para fazer a retomada de termos citados anteriormente.	• Empregar adequadamente advérbios e locuções adverbiais que demarcam a passagem do tempo e do espaço nas situações de produção oral e escrita coletiva. • Empregar nomes e pronomes para fazer a retomada de personagens ou informações. • Empregar os sinais de pontuação. • Empregar os verbos para descrever ações.
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Diferenciar a voz do narrador da voz dos personagens. • Localizar a fala de diferentes personagens.	• Reproduzir falas do narrador e dos personagens coletivamente e individualmente.

AGRUPAMENTO DO RELATAR CONTEÚDOS ANUAIS - 2º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito dos elementos do contexto de produção do texto (autor, época, lugar, modos de circulação e publicação, dentre outros). • Reconhecer o texto como sendo o registro de fatos reais. • Reconhecer se há marcas de oralidade expressas no texto. • Identificar os variados suportes nos quais circulam os gêneros de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto. • Identificar a ideia global do texto. • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação	• Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, outro).

		social assim o exigir.	
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Reconhecer a estrutura geral do texto: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Reconhecer e descrever oralmente as personagens principais. • Localizar trechos descritivos dos cenários, personagens e suas ações. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto.	• Recontar e reescrever com base na sequência narrativa. • Reescrever caracterizando os diferentes personagens e as ações que se desenvolvem no tempo e no espaço. • Planificar gênero de texto de acordo com suas características estruturais.
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão**	• Identificar o uso de advérbios e locuções adverbiais responsáveis pela articulação entre as partes do texto, reconhecendo os elementos que demarcam a passagem do tempo e espaço	• Empregar adequadamente os advérbios e as locuções adverbiais que demarcam tempo

	• **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	na narrativa. • Perceber a presença de nomes, pronomes e sinônimos que são utilizados para fazer a retomada de termos citados anteriormente. • Entonar de acordo com os sinais de pontuação. • Identificar os verbos que expressam as ações ocorridas na narrativa. • Reconhecer relações entre discurso direto e os recursos gráficos de expressão (dois pontos, travessão, verbos do dizer, aspas, balões entre outros).	e espaço. • Caracterizar, por meio de adjetivos, personagens, cenas e lugares. • Empregar verbos de ação que demonstrem a relação de sucessão dos fatos. • Empregar nomes, pronomes, sinônimos para retomada de personagens ou informações. • Empregar os sinais de pontuação e outras notações e recursos gráficos, atribuindo à sentença o sentido desejado. • Empregar o discurso direto.

VOZES NO TEXTO	• **Narrador/ Autor** • **Personagens**	• Reconhecer o emprego da 1ª pessoa (narrador personagem) ou 3ª pessoa (narrador observador) na narrativa. • Diferenciar a voz do narrador da voz dos personagens. • Localizar a fala de diferentes personagens.	• Empregar 1ª pessoa (narrador personagem) ou 3ª pessoa (narrador observador) na narrativa. • Dar voz a diferentes personagens na narrativa.

AGRUPAMENTO DO RELATAR CONTEÚDOS ANUAIS - 3º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Reconhecer o texto como sendo o registro de fatos reais. • Identificar o locutor - Quem produz? Qual o papel social do produtor? (jornalista, escritor, político, publicitário?) - do gênero em questão. • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças,	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo para o qual se vai produzir o texto. • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal,

		adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (informar, entreter, convencer, reclamar, divulgar, satirizar, entre outros). • Reconhecer se há marcas de oralidade expressas no texto. • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	informal). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, outro).
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Reconhecer a estrutura geral do texto: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Diferenciar personagens principais e	• Empregar os elementos que caracterizam a sequência narrativa: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final.

		secundários. • Inferir os possíveis sentidos a serem construídos ao longo do texto. • Inferir sobre as motivações das ações das personagens. • Elaborar inferências textuais a partir do título do texto. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto.	• Descrever fatos, cenários e personagens. • Organizar parágrafos desenvolvendo a ideia central, preservando a unidade temática. • Planificar o gênero de texto de acordo com suas características estruturais.
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal**	• Identificar o uso de advérbios, conjunções e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto, reconhecendo os elementos que demarcam a passagem do tempo e espaço na narrativa.	• Empregar adequadamente os advérbios, conjunções e as locuções que demarcam tempo e espaço. • Empregar nomes, pronomes, hipônimos para retomada de personagens ou

	• **Coesão nominal**	• Identificar o sentido dos tempos verbais (presente, passado e futuro). • Identificar a forma verbal, relacionando-a a pessoa do discurso (pronomes pessoais). • Identificar como os sinais de pontuação e seu uso contribuem para a coerência e a coesão textuais. • Reconhecer diferentes estratégias de articulação entre as partes dos textos pelos processos de retomada e/ou substituição realizados a partir de pronomes, sinônimos, hiperônimos, entre outros, que possam ter relações com o antecedente.	informações. • Utilizar o tempo verbal que mais se adequa a intenção comunicativa. • Empregar o discurso direto. • Empregar os sinais de pontuação para estabelecer a coerência e a coesão textuais.
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/ Autor** • **Personagens**	• Reconhecer o tipo de narrador: em 1ª pessoa (narrador personagem) ou em 3ª pessoa (narrador observador). • Distinguir a voz do narrador da voz de personagens em discurso direto e	• Empregar 1ª pessoa (narrador personagem) ou 3ª pessoa (narrador observador) na narrativa. • Dar voz a diferentes personagens na narrativa.

	indireto. • Localizar vozes de personagens.	

AGRUPAMENTO DO RELATAR CONTEÚDOS ANUAIS - 4º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Reconhecer o texto como sendo o registro de fatos reais. • Identificar o locutor/enunciador - Quem produz? Qual o papel social do produtor? (jornalista, escritor, político, publicitário?) - do gênero em questão. • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos,	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal).

		consumidores, leitores em geral, entre outros); • Reconhecer o assunto principal/tema do gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, entreter, informar, divulgar entre outros). • Estabelecer relações entre tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros).	• Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, outro).
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Reconhecer a estrutura geral do texto: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Identificar as ações realizadas pelas personagens que caracterizam o grau de importância dentro da narrativa. • Inferir, em relação ao título, os possíveis sentidos a serem construídos ao longo	• Empregar os elementos que caracterizam a sequência narrativa: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Detalhar as ações realizadas pelas personagens de modo a caracterizá-las nos segmentos da narrativa. • Elaborar título coerente com o assunto

		do texto. • Inferir sobre as motivações das ações das personagens. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	e o gênero de texto. • Desenvolver parágrafos privilegiando a ideia central. • Planificar o gênero de texto de acordo com suas características estruturais.
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Analisar diferentes estratégias de coesão e articulação entre as partes do texto, reconhecendo os elementos que contribuem para essa articulação e dão o sentido de: ✓ contrariedade, acréscimo de ideias, justificativa, causalidade entre outros (conjunções e locuções conjuntivas). ✓ progressão do tempo, marcação	• Empregar advérbios, conjunções e locuções para articular os acontecimentos da narrativa. • Empregar diferentes estratégias de articulação entre as partes dos textos pelos processos de retomada e/ou substituição realizados a partir de pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, que possam

		do espaço e relações de causalidade (advérbios e locuções adverbiais). • Identificar o sinal de pontuação e a semântica expressa (pontos de exclamação: medo, espanto, angústia, suspense; ponto de interrogação: perguntas e questionamentos; reticências: ideia não concluída; ponto final: declaração). • Identificar o sentido dos tempos verbais (presente, passado e futuro). • Reconhecer as relações de número e pessoa do verbo. • Identificar advérbios e locuções adverbiais de tempo, espaço, modo, intensidade etc.. • Reconhecer diferentes estratégias de articulação entre as partes dos textos pelos processos de retomada e/ou substituição realizados a partir de pronomes, sinônimos, hipônimos,	ter relações com o antecedente. • Utilizar o tempo verbal, conjugando-o e flexionando-o adequadamente. • Empregar os sinais de pontuação e outras notações e recursos gráficos atribuindo à sentença o sentido desejado.

		hiperônimos, entre outros, que possam ter relações com o antecedente.	
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/ Autor** • **Personagens**	• Distinguir a voz do narrador da voz de personagens em discurso direto e indireto. • Distinguir o tipo de narrador: em 1ª pessoa (narrador personagem) ou em 3ª pessoa (narrador observador ou onisciente). • Localizar vozes de personagens. • Apreender os elementos presentes na voz das personagens e/ou do narrador (humor, ironia, tom catastrófico, drama e sentimentos em geral).	• Empregar 1ª pessoa (narrador personagem) ou 3ª pessoa (narrador observador ou onisciente) na narrativa. • Dar voz a diferentes personagens na narrativa.

AGRUPAMENTO DO RELATAR CONTEÚDOS ANUAIS - 5º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o locutor/enunciador - Quem produz? Qual o papel social do produtor? (jornalista, escritor, político, publicitário?) - do gênero em questão. • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros).	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?) • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal).

		• Reconhecer o assunto principal/tema do gênero de texto. • Reconhecer o texto como sendo o registro de fatos reais. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, entreter, informar, divulgar entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	• Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero. (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, outro).

PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Reconhecer a estrutura geral do texto: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Inferir sobre as motivações das ações das personagens. • Inferir, em relação ao título, os possíveis sentidos a serem construídos ao longo do texto. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Identificar as ações realizadas pelas personagens que caracterizam o grau de importância dentro da narrativa. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto.	• Empregar os elementos que caracterizam a sequência narrativa: situação inicial (quem, onde e quando), conflito (o que), desenvolvimento (como e porque) e situação final. • Caracterizar tematicamente o título mantendo coerência com o conteúdo do texto e/ou do gênero. • Organizar de acordo com a coerência temática a mudança de parágrafos no texto. • Planificar o gênero de texto de acordo com suas características estruturais. • Detalhar as ações realizadas pelas personagens de modo a caracterizá-las nos segmentos da narrativa.
		• Analisar diferentes estratégias de coesão e articulação entre as partes do texto,	• Empregar recursos de coesão para articular os acontecimentos da

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	reconhecendo os elementos que contribuem para essa articulação e dão o sentido de: ✓ contrariedade, acréscimo de ideias, justificativa, causalidade entre outros (conjunções e locuções conjuntivas). ✓ progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade (advérbios e locuções adverbiais). • Identificar o sinal de pontuação e a semântica expressa (pontos de exclamação: medo, espanto, angústia, suspense; ponto de interrogação: perguntas e questionamentos; reticências: ideia não concluída; ponto final: declaração). • Reconhecer diferentes estratégias de articulação entre as partes dos textos pelos processos de retomada e/ou substituição realizadas a partir de pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, que possam ter relações com o antecedente. • Identificar advérbios e locuções adverbiais de tempo, espaço, modo,	narrativa. • Empregar recursos de coesão referencial para evitar repetições excessivas no texto. Utilizar-se de pronomes, sinônimos e expressões para realizar a retomada de informações. • Utilizar o tempo verbal, conjugando-o e flexionando-o adequadamente. • Empregar os sinais de pontuação e outras notações e recursos gráficos atribuindo à sentença o sentido desejado. • Utilizar adequadamente os verbos do dizer.

		intensidade etc. • Identificar os sentidos dos tempos verbais (presente, passado e futuro). • Reconhecer os aspectos verbais (relações semânticas). • Reconhecer as relações de número e pessoa do verbo. • Identificar a presença de verbos do dizer (gritou, falou, esbravejou).	
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Distinguir a voz do narrador da voz de personagens em discurso direto e indireto. • Distinguir o tipo de narrador: em 1ª pessoa (narrador personagem) ou em 3ª pessoa (narrador observador ou onisciente). • Localizar vozes de personagens.	• Empregar 1ª pessoa (narrador personagem) ou 3ª pessoa (narrador observador ou onisciente) na narrativa. • Dar voz a diferentes personagens na narrativa.

		• Apreender os elementos presentes na voz das personagens e/ou do narrador (humor, ironia, tom catastrófico, drama e sentimentos em geral).	

AGRUPAMENTO DO ARGUMENTAR CONTEÚDOS ANUAIS - 3º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS** **CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS** **PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o enunciador/locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor? (jornalista, escritor, político, publicitário?) do gênero em questão. • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido. (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Introduzir o tema, contextualizando-o. • Definir o objetivo para o qual se vai produzir o texto (solicitar, reclamar, apresentar ponto de vista entre outros). • Definir o ponto de vista a ser defendido (positivo, negativo, neutro, concordante, discordante). • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à

		gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, divulgar entre outros). • Refletir sobre a adequação vocabular reconhecendo a linguagem utilizada no gênero de texto: oral ou escrito, formal, informal, culto, coloquial. • Apreender os sentidos produzidos pelo discurso: humor, ironia, tom catastrófico, inflexão de voz.	situação de comunicação (formal, informal, culta, coloquial). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero. (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, cartaz, panfleto, embalagem, entre outros). • Preservar a unidade temática do gênero de texto.
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Apreender os sentidos gerais da sequência tipológica do texto: tese, argumentos e conclusão. • Identificar a ideia/crítica defendida pelo produtor do texto. • Localizar argumentos que sustentam a tese defendida. • Identificar a qual conclusão o autor	• Empregar características do gênero de texto que suportam a sequência tipológica de base. • Produzir argumentos que defendem uma tomada de posição. • Definir um ponto de vista sobre determinado assunto.

		chegou. • Perceber diferentes posicionamentos sobre um mesmo ponto de vista. • Identificar o uso de recursos gráficos (tipos de fonte, caracteres, símbolos, cores, ilustrações, esquemas, título, subtítulo, paragrafação) considerando o funcionamento do gênero na situação comunicativa. • Sintetizar oralmente as principais ideias de diferentes textos.	
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o emprego de conjunções, advérbios, adjetivos, pronomes etc que introduzem e justificam a escolha dos argumentos (e, pois, porque, por isso entre outros). • Identificar elementos responsáveis pela retomada e/ou substituição de nomes nos textos (pronomes, sinônimos). • Identificar como os sinais de pontuação e seu uso contribuem para a coerência e	• Empregar conjunções, advérbios, adjetivos, pronomes etc que introduzem e justificam a escolha dos argumentos (e, pois, porque, por isso entre outros). • Empregar pronomes e sinônimos para realizar a retomada de nomes. • Empregar os sinais de pontuação para estabelecer a coerência e a coesão textuais.

		a coesão textuais. • Identificar o tempo verbal predominante no texto do gênero.	• Posicionar-se frente aos argumentos de modo a convencer o interlocutor.
VOZES NO TEXTO	•**Narrador/Autor** •**Personagens**	• Identificar a pessoa do discurso: 1ª pessoa (pessoalidade) ou 3ª pessoa (impessoalidade).	• Empregar a pessoa do discurso que mais se adéqua à situação comunicativa.

AGRUPAMENTO DO ARGUMENTAR CONTEÚDOS ANUAIS - 4º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor?). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do gênero de texto.	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo para o qual se vai produzir o texto. • Definir o ponto de vista a ser defendido (positivo, negativo, neutro, concordante, discordante). • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à

		• Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, divulgar, entreter, informar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Refletir sobre a adequação vocabular, reconhecendo a linguagem utilizada no gênero de texto: oral ou escrito.	situação de comunicação (formal, informal, culta, coloquial). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, cartaz, panfleto, embalagem, entre outros). • Preservar a unidade temática do gênero de texto, considerando a tese e seus argumentos: introdução, desenvolvimento e conclusão.
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Apreender os sentidos gerais da sequência tipológica do texto: tese, argumentos e conclusão. • Identificar a ideia/crítica defendida pelo produtor do texto. • Localizar argumentos que sustentam a tese defendida. • Identificar a qual conclusão o autor chegou.	• Empregar no texto as partes necessárias da sequência tipológica: tese, argumentos e conclusão. • Estabelecer a tese/opinião a ser defendida no texto. • Utilizar argumentos de forma lógica, que sustentam a tese defendida (positivo, negativo, neutro). • Produzir a conclusão do texto, apresentando ideias para reafirmar a

		• Identificar o uso de recursos gráficos (tipos de fonte, caracteres, símbolos, cores, ilustrações, esquemas, título, subtítulo, paragrafação) considerando o funcionamento do gênero na situação comunicativa. • Apreender os sentidos produzidos pelo discurso: humor, ironia, tom catastrófico, inflexão de voz.	tese.
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar os operadores argumentativos; conjunções, advérbios, adjetivos, locuções entre outros. • Identificar os organizadores textuais, tais como nomes, pronomes, conjunções, advérbios, entre outros. • Identificar o tempo verbal predominante no texto do gênero. • Analisar diferentes estratégias de articulação entre as partes dos textos pelos processos de retomada e/ou substituição, a coesão referencial de	• Empregar operadores argumentativos para articular os argumentos entre si - conjunções, advérbios, adjetivos, locuções, entre outros. • Empregar diferentes organizadores textuais, tais como nomes, pronomes, conjunções, advérbios, entre outros. • Empregar recursos de coesão referencial para evitar repetições excessivas no texto, utilizando-se de pronomes, sinônimos, adjetivos, entre outros, para realizar a retomada de informações.

		informações nos textos (pronomes, sinônimos, expressões que possam ter relações com o termo antecedente). • Identificar o sinal de pontuação e a semântica expressa (pontos de exclamação: medo, espanto, angústia, suspense; ponto de interrogação: perguntas e questionamentos; reticências: ideia não concluída; ponto final: declaração). • Identificar como os sinais de pontuação e seu uso contribuem para a coerência e a coesão textuais. • Reconhecer marcas do discurso oral presentes nos textos escritos (aspas, dois-pontos, pontos de exclamação, interrogação, reticências, outras).	• Empregar o tempo e o modo verbal adequados a elaboração do texto. • Empregar os sinais de pontuação para estabelecer a coerência e a coesão textuais. • Utilizar léxico coerente com a situação de comunicação e a posição defendida. • Empregar marcas do discurso oral presentes nos textos escritos (aspas, dois-pontos, pontos de exclamação, interrogação, reticências, outras).
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar o emprego de marcas pessoais ou impessoais no texto. • Reconhecer diferentes vozes no	• Utilizar diferentes vozes ao produzir o texto de gênero. • Posicionar-se empregando a

		discurso: locutor, sociais, institucionais, personalidades, entre outras, com auxílio do professor.	pessoalidade ou impessoalidade no texto.

AGRUPAMENTO DO ARGUMENTAR CONTEÚDOS ANUAIS - 5ª ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o enunciador/locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor?). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo para o qual se vai produzir o texto. • Definir o ponto de vista a ser defendido (positivo, negativo, neutro, concordante, discordante). • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os

		do gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, divulgar, entreter, informar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Refletir sobre a adequação vocabular, reconhecendo a linguagem utilizada no gênero de texto: oral ou escrito, formal, informal, culto, coloquial. • Apreender os sentidos produzidos pelo discurso: humor, ironia, tom catastrófico, inflexão de voz.	leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal, culta, coloquial). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, cartaz, panfleto, embalagem, entre outros). • Preservar a unidade temática do gênero de texto considerando a tese e seus argumentos: introdução, desenvolvimento e conclusão.
	• **Sequência tipológica de**	• Apreender os sentidos gerais da sequência tipológica do texto: tese, argumentos e conclusão.	• Empregar no texto as partes necessárias da sequência tipológica: tese, argumentos e

PLANIFICAÇÃO	**base** • **Elementos composicionais**	• Identificar a ideia/crítica defendida pelo produtor do texto. • Localizar argumentos que sustentam a tese defendida. • Identificar a qual conclusão o autor chegou. • Inferir, em relação ao título, os possíveis sentidos a serem construídos ao longo do texto. • Identificar o uso de recursos gráficos (tipos de fonte, caracteres, símbolos, cores, ilustrações, esquemas, título, subtítulo, paragrafação) considerando o funcionamento do gênero na situação comunicativa. • Perceber diferentes posicionamentos sobre um mesmo ponto de vista.	conclusão. • Estabelecer a tese/opinião a ser defendida no texto. • Utilizar argumentos de forma lógica, que sustentam a tese defendida (positivo, negativo, neutro). • Produzir a conclusão do texto, apresentando ideias para reafirmar a tese. • Definir título coerente com o assunto principal do texto.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar os operadores argumentativos; conjunções, advérbios, adjetivos, locuções, entre outros. • Identificar os organizadores textuais, tais como nomes, pronomes, conjunções, advérbios, entre outros. • Identificar o tempo verbal predominante no texto do gênero. • Analisar diferentes estratégias de articulação entre as partes dos textos pelos processos de retomada e/ou substituição, a coesão referencial de informações nos textos (pronomes, sinônimos, expressões que possam ter relações com o termo antecedente). • Identificar o sinal de pontuação e a semântica expressa (pontos de exclamação: medo, espanto, angústia, suspense; ponto de interrogação: perguntas e questionamentos; reticências: ideia não concluída; ponto	• Empregar operadores argumentativos para articular os argumentos entre si - conjunções, advérbios, adjetivos, locuções, entre outros. • Empregar diferentes organizadores textuais, tais como nomes, pronomes, conjunções, advérbios, entre outros. • Empregar recursos de coesão referencial para evitar repetições excessivas no texto, utilizando-se de pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos entre outros para realizar a retomada de informações. • Empregar o tempo e modo verbais adequados a elaboração do texto. • Empregar os sinais de pontuação para estabelecer a coerência e a coesão textuais.

		final: declaração). • Identificar como os sinais de pontuação e seu uso contribuem para a coerência e a coesão textuais. • Reconhecer marcas do discurso oral presentes nos textos escritos (aspas, dois-pontos, pontos de exclamação, interrogação, reticências, outras).	• Empregar marcas do discurso oral presentes nos textos escritos (aspas, dois-pontos, pontos de exclamação, interrogação, reticências, outras). • Utilizar léxico coerente com a situação de comunicação e a posição defendida.
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar o emprego de marcas pessoais ou impessoais no texto. • Reconhecer diferentes vozes no discurso: locutor, sociais, institucionais, personalidades, entre outros, com auxílio do professor.	• Utilizar diferentes vozes ao produzir o texto de gênero. • Posicionar-se empregando a pessoalidade ou impessoalidade no texto.

AGRUPAMENTO DO EXPOR CONTEÚDOS ANUAIS - 1º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, quem produz, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, divulgar, entreter, informar, entre outros). • Identificar o suporte do gênero de texto.	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, cartaz, panfleto, embalagem, entre outros).

PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Identificar os sentidos gerais de sequência expositiva: a apresentação do tema, descrição e/ou explicação e/ou argumentação e a conclusão; • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto solicitado.	• Empregar no texto elementos da sequência expositiva: a apresentação do tema, descrição e/ou explicação e/ou argumentação e a conclusão; • Empregar as características estruturais dos gêneros de texto.
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o emprego de nomes e pronomes para realizar a retomada de termos citados anteriormente. • Identificar o emprego de advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Identificar o tempo verbal predominante no texto do gênero. • Reconhecer os sinais de pontuação e seu emprego. • Reconhecer marcas do discurso oral presentes nos textos escritos (aspas, dois-pontos, pontos de	• Empregar nomes e pronomes para realizar a retomada de termos citados anteriormente. • Utilizar advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Empregar verbo adequado à elaboração do texto do gênero. • Empregar os sinais de pontuação.

		exclamação, interrogação, reticências, outras).	
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar como se posiciona o produtor do texto.	• Posicionar-se assumindo o papel do produtor do texto do gênero selecionado.

AGRUPAMENTO DO EXPOR CONTEÚDOS ANUAIS - 2º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o enunciador/locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor?). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Estabelecer relação com interlocutor (para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação formal/informal, culta/coloquial, assumindo papel social adequado à situação comunicativa (jornalista, político, estudante, professor, pai, consumidor etc.). • Utilizar suporte adequado para

		gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (informar, entreter, convencer, reclamar, divulgar, satirizar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Refletir sobre a adequação vocabular, reconhecendo a linguagem utilizada no gênero de texto: oral ou escrito, formal, informal, culta, coloquial.	veiculação do gênero. • Preservar a unidade temática do gênero de texto, considerando o título e a explicação/ exposição das informações.
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Identificar os sentidos gerais de sequência expositiva: a apresentação do tema, descrição e/ou explicação e/ou argumentação e a conclusão. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros.	• Empregar no texto elementos da sequência expositiva: a apresentação do tema, descrição e/ou explicação e/ou argumentação e a conclusão. • Empregar as características estruturais dos gêneros de texto.

		• Identificar as características estruturais dos gêneros de texto solicitado.	
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o emprego de nomes, pronomes, sinônimos, entre outros, para realizar a retomada de termos citados anteriormente. • Identificar o emprego de advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Identificar o tempo verbal predominante no texto do gênero. • Identificar como os sinais de pontuação e seu uso contribuem para a coerência e a coesão textuais. • Reconhecer marcas do discurso oral presentes nos textos escritos (aspas, dois-pontos, pontos de exclamação, interrogação, reticências,	• Empregar nomes, pronomes, sinônimos, entre outros, para realizar a retomada de termos citados anteriormente. • Utilizar advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Selecionar o tipo de verbo adequado à elaboração do texto do gênero. • Empregar os sinais de pontuação para estabelecer a coerência e a coesão textuais.

		outras).	
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar como se posiciona o produtor do texto.	• Posicionar-se assumindo o papel do produtor do texto do gênero selecionado.

AGRUPAMENTO DO EXPOR CONTEÚDOS ANUAIS - 3º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	•**Locutor** •**Interlocutor** •**Finalidade** •**Conteúdo Temático** •**Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o enunciador/locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor?). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido. (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do gênero de texto.	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Estabelecer relação com interlocutor (para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação formal/informal, culta/coloquial, assumindo papel social adequado à situação comunicativa (jornalista, político, estudante, professor, pai, consumidor etc.). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero. • Preservar a unidade temática do

		• Identificar a finalidade do gênero de texto (informar, entreter, convencer, reclamar, divulgar, satirizar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Refletir sobre a adequação vocabular reconhecendo a linguagem utilizada no gênero de texto: oral ou escrito, formal, informal, culta, coloquial. • Reconhecer o efeito de sentido por meio do emprego de palavras e expressões polissêmicas. • Identificar o sentido denotativo e/ou conotativo de palavras no texto de gênero.	gênero de texto, considerando o título e a explicação/ exposição das informações.

PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Identificar os sentidos gerais de sequência expositiva: a apresentação do tema, descrição e/ou explicação e/ou argumentação e a conclusão. • Relacionar especificações expressas por recursos como fontes, citações de fatos e pessoas, tabelas, legendas, infográficos, gráficos, entre outros, ao conteúdo temático. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto solicitado. • Relacionar o título ou outros elementos linguísticos com o conteúdo temático.	• Empregar no texto elementos da sequência expositiva: a apresentação do tema, descrição e/ou explicação e/ou argumentação e a conclusão. • Utilizar especificações como fontes, citações de fatos e pessoas, tabelas, legendas, infográficos, gráficos, entre outros, ao conteúdo temático, quando o gênero de texto o exigir. • Empregar as características estruturais dos gêneros de texto. • Definir título ou outros elementos linguísticos coerentes com o conteúdo temático.
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão**	• Identificar o emprego de nomes, pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, para realizar a retomada de termos citados	• Empregar nomes, pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, para realizar a retomada de termos citados anteriormente.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	anteriormente. • Identificar o emprego de conjunções, advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Identificar o tempo verbal predominante no texto do gênero. • Identificar como os sinais de pontuação e seu uso contribuem para a coerência e a coesão textuais. • Reconhecer marcas do discurso oral presentes nos textos escritos (aspas, dois-pontos, pontos de exclamação, interrogação, reticências, outras).	• Utilizar conjunções, advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto; • Selecionar o tipo de verbo adequado à elaboração do texto do gênero. • Empregar os sinais de pontuação para estabelecer coerência e coesão textuais.
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar como se posiciona o produtor do texto. • Localizar diferentes vozes no discurso: locutor, sociais, institucionais.	• Posicionar-se assumindo o papel do produtor do texto do gênero selecionado.

AGRUPAMENTO DO EXPOR CONTEÚDOS ANUAIS - 4º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o enunciador/locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor?). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Estabelecer relação com interlocutor (para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação formal/informal, culta/coloquial, assumindo papel social adequado à situação comunicativa (jornalista, político, estudante, professor, pai, consumidor etc.). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero.

		gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (informar, entreter, convencer, reclamar, divulgar, satirizar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Refletir sobre a adequação vocabular reconhecendo a linguagem utilizada no gênero de texto: oral ou escrito, formal, informal, culta, coloquial. • Reconhecer o efeito de sentido por meio do emprego de palavras e expressões polissêmicas. • Identificar o sentido denotativo e/ou conotativo de palavras no texto de gênero.	• Preservar a unidade temática do gênero de texto, considerando o título e a explicação/ exposição das informações.

PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Identificar os sentidos gerais de sequência expositiva: a apresentação do tema, descrição e/ou explicação e/ou argumentação e a conclusão. • Relacionar especificações expressas por recursos como fontes, citações de fatos e pessoas, tabelas, legendas, infográficos, gráficos, entre outros, ao conteúdo temático. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros; • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto solicitado. • Relacionar o título ou outros elementos linguísticos com o conteúdo temático. • Identificar a ideia presente em cada parte do texto e sua relação lógica com o assunto.	• Empregar no texto elementos da sequência expositiva: a apresentação do tema, descrição e/ou explicação e/ou argumentação e a conclusão. • Utilizar especificações como fontes, citações de fatos e pessoas, tabelas, legendas, infográficos, gráficos, entre outros, ao conteúdo temático quando o gênero de texto o exigir. • Empregar as características estruturais dos gêneros de texto. • Definir título ou outros elementos linguísticos coerentes com o conteúdo temático.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o emprego de nomes, pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, para realizar a retomada de termos citados anteriormente. • Identificar o emprego de conjunções, preposições, advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Identificar o tempo verbal predominante no texto do gênero. • Identificar o sinal de pontuação e a semântica expressa (pontos de exclamação: medo, espanto, angústia, suspense; ponto de interrogação: perguntas e questionamentos; reticências: ideia não concluída; ponto final: declaração). • Identificar como os sinais de pontuação e seu uso contribuem para a coerência e a coesão textuais.	• Empregar nomes, pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, para realizar a retomada de termos citados anteriormente. • Utilizar conjunções, preposições, advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Selecionar o tipo de verbo adequado à elaboração do texto do gênero. • Empregar os sinais de pontuação e outras notações atribuindo à sentença o sentido desejado. • Empregar os sinais de pontuação para estabelecer a coerência e a coesão textuais.

		• Reconhecer marcas do discurso oral presentes nos textos escritos (aspas, dois-pontos, pontos de exclamação, interrogação, reticências, outras).	
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar o emprego de marcas pessoais ou impessoais no texto. • Localizar diferentes vozes no discurso: locutor, sociais, institucionais.	• Posicionar-se empregando a pessoalidade ou impessoalidade no texto. • Utilizar, se necessário, diferentes vozes ao produzir o texto do gênero.

AGRUPAMENTO DO EXPOR CONTEÚDOS ANUAIS - 5º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o enunciador/locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor?). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Estabelecer relação com interlocutor (para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação formal/informal, culta/coloquial, assumindo papel social adequado à situação comunicativa (jornalista, político, estudante, professor, pai, consumidor etc.). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero.

		gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (informar, entreter, convencer, reclamar, divulgar, satirizar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Refletir sobre a adequação vocabular, reconhecendo a linguagem utilizada no gênero de texto: oral ou escrito, formal, informal, culta, coloquial. • Reconhecer o efeito de sentido por meio do emprego de palavras e expressões polissêmicas. • Identificar o sentido denotativo e/ou conotativo de palavras no texto de gênero.	• Preservar a unidade temática do gênero de texto, considerando o título e a explicação/ exposição das informações.

PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Identificar os sentidos gerais de sequência expositiva: a apresentação do tema, descrição e/ou explicação e/ou argumentação e a conclusão. • Relacionar especificações expressas por recursos como fontes, citações de fatos e pessoas, tabelas, legendas, infográficos, gráficos, entre outros, ao conteúdo temático. • Estabelecer relações intertextuais a partir da comparação com outros textos, filmes, desenhos animados, livros, imagens, dentre outros. • Identificar as características estruturais dos gêneros de texto solicitado. • Identificar a ideia presente em cada parte do texto e sua relação lógica com o assunto.	• Empregar no texto elementos da sequência expositiva: a apresentação do tema, descrição e/ou explicação e/ou argumentação e a conclusão. • Utilizar especificações como fontes, citações de fatos e pessoas, tabelas, legendas, infográficos, gráficos, entre outros, ao conteúdo temático quando o gênero de texto o exigir. • Empregar as características estruturais dos gêneros de texto.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o emprego de nomes, pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, para realizar a retomada de termos citados anteriormente. • Identificar o emprego de conjunções, preposições, advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Identificar o tempo verbal predominante no texto do gênero. • Identificar o sinal de pontuação e a semântica expressa (pontos de exclamação: medo, espanto, angústia, suspense; ponto de interrogação: perguntas e questionamentos; reticências: ideia não concluída; ponto final: declaração). • Identificar como os sinais de pontuação e seu uso contribuem para a coerência e a coesão textuais.	• Empregar nomes, pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, para realizar a retomada de termos citados anteriormente. • Utilizar conjunções, preposições, advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Selecionar o tipo de verbo adequado à elaboração do texto do gênero. • Empregar os sinais de pontuação e outras notações atribuindo à sentença o sentido desejado. • Empregar os sinais de pontuação para estabelecer a coerência e a coesão textuais.

		• Reconhecer marcas do discurso oral presentes nos textos escritos (aspas, dois-pontos, pontos de exclamação, interrogação, reticências, outras).	
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar o emprego de marcas pessoais ou impessoais no texto. • Localizar diferentes vozes no discurso: locutor, sociais, institucionais.	• Posicionar-se empregando a pessoalidade ou impessoalidade no texto. • Utilizar, se necessário, diferentes vozes ao produzir o texto do gênero.

AGRUPAMENTO DO INSTRUIR E DO PRESCREVER CONTEÚDOS ANUAIS - 1º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, quem produz, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar,	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero. (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, cartaz, panfleto, embalagem, entre outros).

		divulgar, entreter, informar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Identificar as características estruturais dos gêneros de texto. • Apreender os sentidos gerais da sequência tipológica injuntiva (injunção, procedimento/instrução).	• Empregar as partes necessárias da sequência tipológica injuntiva para estruturar o texto (injunção de elementos, instrução ou procedimento). • Empregar as características estruturais dos gêneros de texto.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o emprego de advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Perceber que os verbos de ação que designam o fazer estabelecem relações lógicas entre as ideias.	• Empregar advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Estabelecer relações lógicas entre as ideias por meio dos verbos de ação que designam o fazer.
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar como se posiciona o produtor do texto.	• Posicionar-se assumindo o papel do produtor do texto do gênero selecionado.

AGRUPAMENTO DO INSTRUIR E DO PRESCREVER CONTEÚDOS ANUAIS - 2º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso, entre outros). • Identificar o enunciador/locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor?). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal, culta, coloquial).

		gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, divulgar, entreter, informar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	• Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, cartaz, panfleto, embalagem, entre outros).
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Identificar as características estruturais dos gêneros de texto. • Apreender os sentidos gerais da sequência tipológica injuntiva (injunção, procedimento/instrução).	• Empregar as partes necessárias da sequência tipológica injuntiva para estruturar o texto (injunção de elementos, instrução ou procedimento). • Empregar as características estruturais dos gêneros de texto.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o emprego de advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Perceber que os verbos de ação que designam o fazer estabelecem relações lógicas entre as ideias. • Entonar de acordo com os sinais de pontuação.	• Empregar advérbios e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Estabelecer relações lógicas entre as ideias por meio dos verbos de ação que designam o fazer. • Empregar os sinais de pontuação e outras notações e recursos gráficos, atribuindo à sentença o sentido desejado.
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar como se posiciona o produtor do texto.	• Posicionar-se assumindo o papel do produtor do texto do gênero selecionado.

AGRUPAMENTO DO INSTRUIR E DO PRESCREVER CONTEÚDOS ANUAIS - 3º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o enunciador/locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor?). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal, culta, coloquial).

		gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, divulgar, entreter, informar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	• Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, cartaz, panfleto, embalagem, entre outros).
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Identificar as características estruturais dos gêneros de texto. • Apreender os sentidos gerais da sequência tipológica injuntiva (injunção, procedimento/instrução). • Identificar o modo de configuração das informações contidas no gênero de texto (precauções, idade recomendada, materiais utilizados, informações do	• Empregar as partes necessárias da sequência tipológica injuntiva para estruturar o texto (injunção de elementos, instrução ou procedimento). • Empregar as características estruturais dos gêneros de texto. • Selecionar informações pertinentes à configuração do gênero de texto.

		fabricante, direitos, deveres, sanções etc.).	
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o emprego de advérbios, preposições, conjunções e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Perceber que os verbos de ação que designam o fazer estabelecem relações lógicas entre as ideias. • Identificar os tempos e os modos verbais presentes no gênero de texto como condição para realização da ação.	• Empregar advérbios, preposições, conjunções e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Estabelecer relações lógicas entre as ideias por meio dos verbos de ação que designam o fazer. • Empregar os tempos e os modos verbais presentes no gênero de texto como condição para realização da ação.
VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar como se posiciona o produtor do texto. • Localizar diferentes vozes no discurso: locutor, sociais, institucionais.	• Posicionar-se assumindo o papel do produtor do texto do gênero selecionado.

AGRUPAMENTO DO INSTRUIR E DO PRESCREVER CONTEÚDOS ANUAIS - 4º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o enunciador/locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor?). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal, culta, coloquial).

		gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, divulgar, entreter, informar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	• Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet, cartaz, panfleto, embalagem, entre outros).
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Identificar as características estruturais dos gêneros de texto. • Apreender os sentidos gerais da sequência tipológica injuntiva (injunção, procedimento/instrução). • Localizar outras sequências tipológicas que podem compor a sequência injuntiva: descrição, explicação,	• Empregar as partes necessárias da sequência tipológica injuntiva para estruturar o texto (injunção de elementos, instrução ou procedimento) e, quando necessário, fazer o uso de outras sequências. • Empregar as características estruturais dos gêneros de texto. • Selecionar informações pertinentes à

		exposição. • Identificar o modo de configuração das informações contidas no gênero de texto (precauções, idade recomendada, materiais utilizados, informações do fabricante, direitos, deveres, sanções etc.).	configuração do gênero de texto.
TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o emprego de advérbios, preposições, conjunções e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Perceber que os verbos de ação que designam o fazer estabelecem relações lógicas entre as ideias. • Identificar os tempos e os modos verbais presentes no gênero de texto como condição para realização da ação.	• Empregar advérbios, preposições, conjunções e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Estabelecer relações lógicas entre as ideias por meio dos verbos de ação que designam o fazer. • Empregar os tempos e os modos verbais presentes no gênero de texto como condição para realização da ação.

VOZES NO TEXTO	• **Narrador/Autor** • **Personagens**	• Identificar o emprego de marcas pessoais ou impessoais no texto. • Localizar diferentes vozes no discurso: locutor, sociais, institucionais.	• Posicionar-se empregando a pessoalidade ou impessoalidade no texto. • Utilizar, se necessário, diferentes vozes ao produzir o texto do gênero.

AGRUPAMENTO DO INSTRUIR E DO PRESCREVER CONTEÚDOS ANUAIS - 5º ANO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES LINGUÍSTICAS**	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **Contextos:** • **Histórico** • **Circulação** • **Produção**	• **Locutor** • **Interlocutor** • **Finalidade** • **Conteúdo Temático** • **Circulação (esfera social e suporte)**	• Ativar conhecimentos prévios a respeito do contexto que envolve o gênero (o que conhece, para que serve, para quem é produzido, onde é publicado ou circula, qual o suporte, quais situações de uso entre outros). • Identificar o enunciador/locutor (Quem produz? Qual o papel social do produtor?). • Elaborar inferências a respeito de para quem o gênero de texto é produzido. (Qual público-alvo? Crianças, adolescentes, adultos, idosos, consumidores, leitores em geral, entre outros). • Reconhecer o assunto principal/tema do gênero de texto. • Identificar a finalidade do gênero de texto (solicitar, convencer, reclamar, divulgar,	• Ativar conhecimentos sobre o gênero de texto a ser produzido para atender o propósito comunicativo. • Definir o tema de acordo com a situação comunicativa. • Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. • Estabelecer relação com interlocutor (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os leitores?). • Empregar linguagem adequada à situação de comunicação (formal, informal, culta, coloquial). • Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero (escolher o suporte: jornal, revista, mural, internet,

		entreter, informar, entre outros). • Estabelecer relações entre o tema e o suporte/veículo do gênero de texto (livro, jornal, revista, panfleto, documento, caixa, rótulo, internet, entre outros). • Reconhecer o emprego da linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	cartaz, panfleto, embalagem, entre outros).
PLANIFICAÇÃO	• **Sequência tipológica de base** • **Elementos composicionais**	• Identificar as características estruturais dos gêneros de texto. • Apreender os sentidos gerais da sequência tipológica injuntiva (injunção, procedimento/instrução). • Localizar outras sequências tipológicas que podem compor a sequência injuntiva: descrição, explicação, exposição. • Identificar o modo de configuração das informações contidas no gênero de texto (precauções, idade recomendada, materiais utilizados, informações do fabricante, direitos, deveres, sanções etc.).	• Empregar as partes necessárias da sequência tipológica injuntiva para estruturar o texto (injunção de elementos, instrução ou procedimento) e, quando necessário, fazer o uso de outras sequências. • Empregar as características estruturais dos gêneros de texto. • Selecionar informações pertinentes à configuração do gênero de texto.

TEXTUALIZAÇÃO	• **Conexão** • **Coesão verbal** • **Coesão nominal**	• Identificar o emprego de advérbios, preposições, conjunções e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Perceber que os verbos de ação que designam o fazer estabelecem relações lógicas entre as ideias. • Identificar os tempos e os modos verbais presentes no gênero de texto como condição para realização da ação.	• Empregar advérbios, preposições, conjunções e locuções responsáveis pela articulação entre as partes do texto. • Estabelecer relações lógicas entre as ideias por meio dos verbos de ação que designam o fazer. • Empregar os tempos e os modos verbais presentes no gênero de texto como condição para realização da ação.
VOZES NO TEXTO/ DISCURSO	• **Narrador/Autor** • **Personagens** • **Tipos de discurso**	• Identificar o emprego de marcas pessoais ou impessoais no texto. • Localizar diferentes vozes no discurso: locutor, sociais, institucionais.	• Posicionar-se empregando a pessoalidade ou impessoalidade no texto. • Utilizar, se necessário, diferentes vozes ao produzir o texto do gênero.

9.6.2 CONTEÚDOS DOS ASPECTOS GRAMATICAIS

Selecionar os gêneros como referência de ensino para a sala de aula implica pedagogicamente, como já mencionado, em colocar em primeiro plano as regularidades, normas e convenções de textos desses gêneros, isto é, esses elementos passam a ser o eixo do programa de ensino. Isso não significa, contudo, o fim da gramática, mas o encontro das classes de palavras e dos aspectos de ordem estrutural sobre a língua no interior do texto de um gênero. Portanto, o ensino dos aspectos gramaticais ganham sentidos, pois se analisa a língua como elemento constitutivo do texto de diferentes gêneros, que preveem escolhas daquele que escreve para significar e atingir aos propósitos comunicativos. Para Antunes:

> O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. Essa conjunção de fatores internos e externos poderia fundamentar, inclusivemente, a prática da análise linguístico-pragmática de mal-entendidos, de conflitos, de imprecisões ou de ambiguidades, atestados em uma comunicação (ANTUNES, 2009, p. 59).

Com base nessa perspectiva de ensino, não podemos desconsiderar a análise e a sistematização dos aspectos gramaticais intrínsecos aos textos, como esses elementos são muito variáveis devido à diversidade de textos e mediante a impossibilidade de determiná-los como conteúdos em cada agrupamento.

A seguir, elencamos conteúdos que devem ser sistematicamente analisados, propiciando aos alunos o domínio destas categorias descritas:

Elementos linguísticos e gramaticais					
CONTEÚDOS	**ANOS**				
	1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**
FONÉTICA E FONOLOGIA					
• **Consciência Fonológica:** ✓ Letra (grafema) ✓ Som (fonema) ✓ Sílaba ✓ Palavra ✓ Aliteração ✓ Assonância ✓ Rima ✓ Frase	X	X			
• **Tonicidade:** ✓ Sílaba Átona ✓ Sílaba Tônica		X	X	X	X
• **Acentuação gráfica:** ✓ Agudo ✓ Circunflexo ✓ Til	X	X	X	X	X
• **Ortografia:** ✓ Maiúscula ✓ Minúscula ✓ Interferências de fala ✓ Regularidades Contextuais ✓ Contextos Irregulares		X	X	X	X
MORFOLOGIA, SINTAXE, SEMÂNTICA					
• **Classes gramaticais:**					
✓ Substantivo	X	X	X	X	X
✓ Adjetivo	X	X	X	X	X
✓ Artigo		X	X	X	X
✓ Verbo	X	X	X	X	X

✓ Advérbio		X	X	X	X
✓ Preposição		X	X	X	X
✓ Pronome		X	X	X	X
✓ Conjunção		X	X	X	X
✓ Interjeição		X	X	X	X
• **Sintaxe da frase:**					
✓ Frases e orações	X	X	X	X	X
✓ Noção de sujeito e predicado	X	X	X	X	X
• **Semântica:**					
✓ Sinônimo	X	X	X	X	X
✓ Antônimo	X	X	X	X	X
✓ Hipônimo/Hiperônimo			X	X	X
✓ Polissemia			X	X	X
✓ Denotação		X	X	X	X
✓ Conotação		X	X	X	X
• **Sinais de Pontuação:**					
✓ Ponto final	X	X	X	X	X
✓ Exclamação	X	X	X	X	X
✓ Interrogação	X	X	X	X	X
✓ Vírgula		X	X	X	X
✓ Dois pontos		X	X	X	X
✓ Travessão		X	X	X	X
✓ Aspas			X	X	X
✓ Reticências			X	X	X

PROGRESSÃO DOS CONTEÚDOS DE ORTOGRAFIA

CONTEÚDOS ORTOGRÁFICOS	1º	2º	3º	4º	5º
INTERFERÊNCIA DA FALA					
- troca de -E>-I		X			
- troca de -O>-U		X			
- troca de L / LH			X		
-troca de -AM >-ÃO				X	
- Certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia reduzida.	X				
REGULARIDADES CONTEXTUAIS					
- C/QU		X			
- G/GU		X			
- R/ RR		X			
- Uso de Z, em palavras que começam com o som de Z; e - Uso de Z, em palavras que terminam com o som de S;			X		
- Uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização		X	X		
- M/N			X	X	
- S/SS			X		
- Uso de S intervocálico com o som de Z			X		
- Encontro de consoantes com R / L e dígrafos(CH,NH,LH)		X			
REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS					
- FLEXÕES VERBAIS: - as formas da terceira pessoa do singular no passado (pretérito do indicativo) se escrevem com U no final. - as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final. - todos os infinitivos terminam com R.				X	X
IRREGULARES					
- G/J (ge,gi/je,ji)				X	
- C/Ç/S/SS/SC/SÇ/X/XC (sons do S)				X	X

- CH/X (som do X)				X	
- X (sons do X: s, z, ks, ch)					X
- Uso do U ou L (anel,céu)					X
- S/Z/X (som do Z)				X	
- Emprego do H inicial			X		
- Uso do S ou C (selva,cidade)			X		

Fonte: Adaptado do Currículo do Ceará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Angelo Antonio. (2011). A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 275-326.

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em 14 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum** (BNCC). Brasília/DF:MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Brasília/DF: MEC/SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In: *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sóciodiscursivo. SP: EDUC, 2012.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). MACHADO, Anna Rachel et al. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna Rachel et al. (Org.). *Linguagem e Educação*: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística.* São Paulo: Scipione, 1992.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Cascavel/ PR: Ed. Progressiva, 2008.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. **Plano Curricular:** língua portuguesa. Fortaleza: SEDUC, s/d.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes Nascimento. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio discursivo. In: KARWOSKI, Acir Márcio; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais*: Reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. Tradução de Fabrício Roberto Decândio. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. **Cadernos CEDES**. Campinas. v.24. n.62. 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, Marisa E. Melillo; FACCI, Marilda. (Org.). *Psicologia histórico-cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: contexto, 1995.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). 2012. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul. v. 32 n. 53. p. 1-25. dez. 2007.

_____. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Unicamp: Cefiel/IEL, 2010.

KLEIN, Lígia Regina; MORAIS; Martha Zilmermann. **Orientações pedagógicas**: língua portuguesa. Ciclo Básico de Alfabetização. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba, PR: SEED, 2005.

_____. *Alfabetização: quem tem medo de* ensinar? São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Proposta metodológica de Língua Portuguesa*. Campo Grande, MS: SEED, 2000.

_____. **Alfabetização e letramento**. Disponível em: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Alfabetizacao_e_letramento.pdf. Acesso em: 5 de junho de 2012.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor:* um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência). Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.

_____; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais*: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO Roxane (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Curitiba/PR: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.** Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1997.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de Linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (Org.). *Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa*. Maringá: EDUEM,2005.

ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*: perspectivas linguísticas. Campinas/SP: Mercado de letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. Campinas/SP. Autores Associados, 2003.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: **Anais do VII Colóquio Internacional Marx e Engels**. Campinas, IFCH-UNICAMP, 2012.

_____. Pedagogia: O espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130. p. 99-134. jan./abr. 2007

SOARES, Magda. Letramento em texto didático: o que é Letramento e Alfabetização. In: *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIRONDI, Maria Ilza; NASCIMENTO, Elvira Lopes. A Função dos Instrumentos Propiciadores do Desenvolvimento Docente. **Revista Eutomia.** Recife. v. 1. n. 13. 2014.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento.** 2013. 366p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

MATEMÁTICA



10 . ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: MATEMÁTICA

Gisele Magri dos Santos
Rafaela Diogo Hrescak Crespim
Consultor: José Roberto Boettger Giardinetto

10.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA MATEMÁTICA

Compreender a Matemática nos seus aspectos históricos implica entender seu percurso sob as bases do materialismo histórico dialético. A ação intencional do homem sobre a natureza desencadeou a transformação tanto do homem quanto da própria natureza. Nesse processo, vê-se ocorrer um acúmulo de conhecimento em todas as esferas da realidade, progressivamente transformada de realidade natural em realidade humanizada.

Ao analisarmos o desenvolvimento histórico da Matemática, percebemos que, inicialmente, por conta do baixo nível de transformação da realidade natural em realidade humanizada, a Matemática era restrita e advinha do corpo humano como instrumento para realização de atividades de contagem e de medida.

Nos primórdios da história, a contagem e a medida eram conceitos elementares e respondiam às necessidades primárias das comunidades. A contagem baseava-se por correspondência um a um entre partes do corpo e o número correspondente. Das partes do corpo, essa estratégia viria a se concentrar no uso das mãos. Nas medidas, o corpo humano também foi referência com o côvado, a polegada, o palmo, os pés, etc.

Com o progressivo desenvolvimento da realidade natural em realidade humanizada, os conceitos de contagem e de medidas foram se complexificando. A referência corporal foi superada por outras formas de referências, a saber, “a observação imediata dos fenômenos que constituem a realidade do dia a dia” (GIARDINETTO, 2000, p. 242).

Esse enredamento mostra uma busca de novas práticas, pois as necessidades estavam aumentando e as práticas existentes não mais respondiam as especificidades da produção das relações do homem com a natureza. Com apropriação da atividade humana existente no caso da contagem e da medição, a Matemática deu um salto para uma nova etapa, mais complexa que a anterior. O homem cria um instrumento de contagem e cálculo, o ábaco.

Giardinetto afirma:

> O ábaco, uma prova conclusiva da necessidade de superação da dimensão corporal enquanto parâmetro cognoscente. [...] esse conceito passa a não ser mais limitado ao corpo humano, pois, vai sendo substituído pelo ábaco e passando para noções mais complexas (GIARDINETTO, 2000, p. 242).

Importante ressaltar que o fato da busca por respostas para novas atividades designa uma relação cada vez mais complexa entre a realidade e o homem, via atividade: “enfim, é atividade humana que vai tornando necessária novas formas, novos conceitos, determinando novos contextos históricos que impulsionam o rompimento de etapas que antes eram avanço” (GIARDINETTO, 2000, p. 255).

Quanto à medição, o avanço foi no sentido dos esforços para sua padronização. Segundo Bendick:

> Mas, à medida que a civilização se foi complicando, estas maneiras de medir foram ficando muito confusas. Como é que um pé podia ser usado como medida, se o pé de um homem podia ser maior ou menor que o de outro? Ou a mão maior ou os dedos mais grossos? Logo que os homens começaram a fazer negócios em grande escala precisaram de melhores medidas. Logo que começaram a construir casas e navios, a dividir terras, a comerciar com homens que nunca haviam visto, as maneiras primárias, naturais de medição, não se mostraram suficientemente boas. Tinha que haver medidas-padrão, que fossem as mesmas em qualquer lugar (BENDICK,1965, p. 10).

Como lemos na citação acima, as medidas não eram exatas, pois as medidas do corpo humano não eram idênticas.

Progressivamente, a necessidade de cultivo do plantio, a organização do gado, a comunicação entre as pessoas de forma mais organizada geraram uma necessidade de organizar essas relações de medida (SILVA, 2004).

Bendick (1965) relata que, no século XII, com Ricardo I da Inglaterra, “tem-se a primeira lei, criando padrões de comprimento e de capacidade” (GIARDINETTO, 2000, p. 257). Essa quantidade deveria ser respeitada, sendo considerado crime com punições aos comerciantes.

Silva relata que “somente na Revolução Industrial é que a produção passou a ter suas necessidades metrológicas próprias e a exigir padrões e unidades de medida diferentes dos exigidos pelo comércio” (SILVA, 2004, p. 24).

Além do comércio e da indústria, outro campo em que a atividade humana impulsionou a metrologia foi o das Ciências. Nos campos científicos, a Física, Química, Ciências Naturais e Engenharia necessitavam de sistemas uniformes, uma regularização dos padrões métricos para avanço nos estudos. “A ciência atuou para a Metrologia como um divisor de águas” (SILVA, 2004, p. 25).

No século XIX, na França, foi constituído definitivamente um sistema de medidas internacional. Os sistemas de medidas e pesos foram universalizados, porém não ficaram estáticos, ocorrendo mudanças e incorporações de novos sistemas que iam sendo estudados.

Além dos sistemas de contagem e a necessidade da padronização de medidas, outros fatos do processo histórico surgiam como o registro das estações, a origem da geometria e os primeiros conceitos de astronomia. “Novamente, trata-se de um conhecimento ainda intimamente vinculado aos fenômenos interpretados da natureza em que a experiência do dia a dia apresentou-se como elemento decisivo para interpretação da realidade” (GIARDINETTO, 2000, p. 257).

As necessidades dos agricultores das antigas civilizações para localizar no tempo as estações climáticas para cada época de plantio e colheita, as necessidades de saber contar os dias, observar as fases da lua, o nascer e pôr do sol e as sombras solares para regular os horários foram o início de uma nova formação para conceitos matemáticos.

Historicamente, considera-se que a geometria iniciou-se de um problema para os agrimensores do antigo Egito. A história relata que o cultivo da plantação à beira do rio Nilo sofria enchentes em determinadas épocas do ano. Com isso, o imposto pago ao rei deveria ser menor, porém como medir essa terra que estava inundada? Foi nesse contexto que se iniciou um pensamento matemático sobre o problema em questão; as novas demarcações foram ocorrendo a partir de cordas com nós na busca do ângulo reto implícito na construção dos retângulos que compunham os terrenos demarcados. Tratava-se “do caso particular do triângulo de lados 3, 4 e 5 que sabiam que se tratava de um triângulo necessariamente retângulo” (GIARDINETTO, 2000, p. 259). Mais tarde, esse estudo seria aprofundado e um novo teorema seria sistematizado: “Teorema de Pitágoras”.

Na astronomia, seu avanço científico é consequência da atividade de navegações, via as observações do céu como referência de localização. Os homens se aventuravam ao mar para novas descobertas, novos conhecimentos e a desmistificação das crenças lançadas anteriormente.

Hogben relata:

> Graças às navegações, alguns povos tiveram a crença na esfericidade da Terra. Essa crença se deu em função da observação do disco circular, formato da sombra da terra projetado nos eclipses lunares. Outro dado, muito mais simples, que alimentava a crença na esfericidade da Terra era a observação feita da costa, pelos marinheiros quando estes se aproximavam ou se afastavam dela. Perceberam que ao se afastarem da costa as cidades "mergulhavam" e "emergiam" quando se aproximavam dela (HOGBEN, 1956, p.170).

O progressivo desenvolvimento das sociedades implica, em seu interior, em um desenvolvimento e aprofundamento dos conceitos matemáticos. Podemos perceber que no primeiro momento o homem teve um conhecimento matemático em níveis de experiências elementares, porém fundamentais para o aprofundamento de novas elaborações técnicas. Quando novas necessidades vão sendo impostas ao homem, o enriquecimento das atividades gera outro problema para ser superado, o que vai acarretando um aprofundamento do conhecimento matemático.

Giardinetto afirma que:

> Ocorre que novas necessidades vão sendo impostas ao homem colocando a ele a necessidade de um domínio cada vez maior da realidade o que se traduz numa ampliação e generalização do conhecimento até então existente num sistema conceptual que dê conta de interpretar outros tipos de experiências e necessidades práticas. Entre outras coisas, isto significará a necessidade de ultrapassar a experiência sensível que lhe servia como instrumento de investigação. Caberia ao homem buscar novos mecanismos de interpretação da realidade que aqueles oriundos da manifestação mais imediata dos fenômenos até então observados. A prática utilitária revelar-se-ia insuficiente (GIARDINETTO, 2000, p. 260).

O desenvolvimento da Matemática emerge para uma nova fase, o nível de complexificação dos conteúdos já existentes começa a tomar forma e a Matemática começa a se configurar aos níveis de abstrações sobre abstrações.

Giardinetto ainda esclarece que:

> Nessa nova etapa do processo de elaboração dos conceitos, a matemática começa paulatinamente a se erigir num grau de evolução que se traduz pela conquista de uma relativa autonomia para com os problemas da realidade, autonomia que, no entanto, jamais alcança graus de autonomia absoluta. A matemática começa a "logificar-se", começa a se transformar também em método de pensamento (GIARDINETTO, 2000, p. 260).

É importante ressaltar que, nessa etapa de desenvolvimento da Matemática, dados decorrentes da prática social são bases para um pensamento mais elaborado, como um instrumento para além do imediato empírico.

Podemos notar isso na Geometria, no caso da medição feita por Tales de Mileto da altura das pirâmides. Giardinetto afirma que:

> Verificava-se aí a utilização da sombra como um instrumento para expressar relações geométricas que permitiam alcançar resultados até então acessíveis. Aqui, a sombra, de elemento imediato presente na realidade, torna-se mediação para elaboração cognoscente. É graças à sequência de raciocínios que os egípcios conseguiam medir a altura das pirâmides "sem tocá-las", isto é, os egípcios alcançam um resultado que está além da possibilidade mais imediata da mediação (GIARDINETTO, 2000, p. 261).

Esse conhecimento matemático, altamente abstrato, surgiu em decorrência da elaboração de instrumentos lógicos de investigações que permitiam transformar a Matemática em um método de pensamento que em certos momentos se adianta à sua aplicabilidade prática, como o exemplo da sistematização dos números complexos.

É nesse momento que seu processo histórico de produção evidencia a elaboração de "instrumentos abstratos de raciocínio" (GIARDINETTO, 2000, p. 263).

Segundo Prado Júnior,

> A elaboração progressiva do conhecimento matemático se dirige para a sua sistematização. Isto quer dizer que a tendência será "relacionar a conceituação contida naquelas fórmulas, generalizando o assunto, tornando-o com isso mais simples, explícito e, portanto prático". A compreensão do processo de elaboração do conhecimento matemático enquanto método de pensamento, se traduz pelo resgate da natureza básica de seus conceitos: são instrumentos que objetivam relações (PRADO JÚNIOR, 1952, p.122).

Esse método de pensamento, utilizando novos instrumentos abstratos para uma generalização da Matemática, teve como um primeiro marco, na Grécia Antiga, a Geometria Euclidiana, via a obra “Elementos” de Euclides (330 a.C. - 275 a.C).

Prado Júnior considera a Matemática como “ciências das relações”. Esse termo “relações”, segundo o autor, é “a existência concomitante e simultânea de termos que existem um no outro e não separadamente; e devem por isso ser apreendidos por uma operação única do pensamento” (PRADO JÚNIOR, 1952, p.122).

Giardinetto comenta para o caso da Geometria Euclidiana que:

> No caso das demais formas geométricas, o que inspirou os gregos não foram as formas concretas dessas curvas, mas sim, as relações aí envolvidas. A origem das figuras geométricas entre os gregos é uma conseqüência das relações. Quanto às construções geométricas desenvolvidas até a exaustão pelos gregos, tratava-se, na verdade, do detalhamento de relações que eram expressas por meio das figuras geométricas. Quando, por exemplo, em uma determinada construção lançava-se do recurso do compasso para a construção de uma circunferência, o que interessava em tal construção não era a figura, mas sim, a relação que é a equidistância entre pontos que compõem a figura e seu centro (e vice-versa). Não são as figuras que constituem a essência da Geometria Euclidiana, mas sim, as relações representadas por essas figuras e pelas operações de construção (GIARDINETTO, 2000, p.264).

A geometria impulsionou a Astronomia: O “instrumento da geometria euclidiana se mostrou riquíssimo para conceituar os fenômenos celestes, observações de fatos mecânicos e luminosos lançando as bases sólidas para a Astronomia, a Mecânica e a Óptica” (GIARDINETTO, 2000, p. 265).

Como vimos em todo processo da Matemática, cada sequência de seu desenvolvimento atinge seu ápice gerando novas necessidades. Novas formas de relacionar conceitos começam a ser pensadas, daí o desenvolvimento da álgebra.

Prado Júnior afirma que:

> A importância da álgebra para a progressiva “logificação” da matemática está no avanço que a álgebra propicia face à geometria. Na álgebra expressa-se diretamente as relações ai envolvidas já que as grandezas algébricas evidenciam desde logo e ao menor exame, que não tem por si sós, sentido algum; e que é somente no conjunto da expressão a que pertencem que significam algo. E esse conjunto

> é uma relação, ou exprime uma relação: nada mais (PRADO JÚNIOR, 1952, p. 221).

Consequentemente, a "álgebra viria a propiciar uma enorme mobilidade para os tratamentos matemáticos e contribuiria em muito para transformação da Matemática em método de pensamento" (GIARDINETTO, 2000, p. 266).

A partir da álgebra novos campos conceituais da Matemática surgiram sendo hoje um legado do gênero humano. Compete à escola garantir parte desse conhecimento, em suas formas mais complexas decodificadas na forma escolar. Tais formas se apropriadas viabilizam o exercício do pensamento abstrato que supera por incorporação o pensamento empírico utilizado na vida cotidiana.

Como afirma Giardinetto:

> As considerações históricas aqui apresentadas evidenciam que, dado o desenvolvimento atingido pelo gênero humano, a formação de todo homem não mais se basta no nível das suas relações mais imediatas com os demais homens. A realidade tornou-se tão complexa ao ponto de a vida cotidiana não mais ser suficiente na formação do individuo. Nesse contexto, a escola surge como a instituição social que possibilita aos indivíduos o acesso às formas de conhecimento não necessariamente atreladas à vida cotidiana. A escola surge como um elemento fundamental para a necessária formação do individuo enquanto cidadão participante de um determinado contexto social, pois, é através dela que esse indivíduo tem a possibilidade de se apropriar de um conhecimento que não lhe é possível apropriar ao nível da vida cotidiana (GIARDINETTO, 2000, p.268).

No âmbito da Pedagogia Histórico-crítica, o ensino da Matemática deve garantir a apropriação daquilo que é "clássico" em Matemática: "a ampliação dos campos numéricos, a álgebra, a geometria, a trigonometria, a análise combinatória, e demais os conteúdos matemáticos que hoje compõem a grade curricular de Matemática nos anos escolares" (GIARDINETTO, 2010, p. 760).

10.2 Concepção de ensino da Matemática

O ensino da Matemática abarca o estudo das quantidades, grandezas e espaço. Como tal é imprescindível ao processo educativo na medida em que, por

meio do ensino dessa linguagem historicamente sistematizada e referendada pela prática social, a criança é inserida na sociedade letrada e numerada.

Sendo a Matemática um instrumento cultural, sua ascensão às suas atuais formas mais desenvolvidas revela uma lógica processual a ser apropriada pela criança. Captar no processo pedagógico os aspectos lógicos em interdependência com sua dimensão histórica torna-se um desafio para o processo de ensino e aprendizagem. A relação dialética entre o desenvolvimento lógico e o desenvolvimento histórico (DUARTE, 1987; GIARDINETTO, 2012a) se apresenta como um importante referencial teórico-metodológico para organização intencional do ensino e da aprendizagem, contribuindo assim para formação dos alunos como sujeitos participantes da transformação da realidade social.

Duarte (1987) esclarece que o lógico, o conceito em sua expressão mais elaborada, é o ponto de partida e de referência para a seleção dos traços essenciais do desenvolvimento histórico. Tais traços não se apresentam de forma direta e imediatamente expressa no lógico. Esse movimento de constituição das estruturas lógicas e seus aspectos fundamentais em seu desenvolvimento histórico exige uma análise dos avanços e retrocessos, em sua dinâmica processual implícita em sua expressão final.

Ressalta-se que nem todos os acontecimentos da gênese do conceito são essenciais. Porém, na forma mais desenvolvida do conceito, na lógica do produto, os aspectos essenciais estão sintetizados. Logo, em termos de estratégias de ensino, devemos depurar os fatos, os traços fundamentais da história dos conceitos.

Nesse sentido, Giardinetto esclarece que:

> A investigação histórica é orientada para a análise da forma mais desenvolvida do conhecimento. A lógica do produto, a saber, o estágio mais desenvolvido da elaboração de um determinado conhecimento, revela a história de seu processo de elaboração. Proceder à análise da lógica do produto é entender essa lógica enquanto processo; é concebê-la na sua historicidade intrínseca.
> O lógico orienta o histórico, mas a investigação histórica não significa repetir todo o percurso histórico, mas sim, reproduzir a essência lógica das relações do conhecimento na sua forma atual, os traços essenciais que sintetizam, de forma lógica, o desenvolvimento histórico de um determinado conteúdo ou tópico matemático. Esses traços essenciais não se apresentam necessariamente em ordem cronológica (GIARDINETTO, 2012a, p. 39).

Destaca-se, nessa citação, a importância da distinção entre o que é essencial e o que é secundário na evolução histórica do conteúdo matemático. Essa distinção possibilita definir o que deve ser reproduzido na aprendizagem da lógica desse conteúdo.

Concomitante a esse pensamento, observa-se que na lógica formal dos conceitos há a apropriação apenas de definições e propriedades que parecem estanques e alheias às práticas sociais de origem. Já na análise apenas histórica, sua processualidade revela dilemas, incertezas e desvios que podem prejudicar a apropriação do conceito, pois podem destacar aspectos secundários ao essencial a ser apropriado. Portanto, torna-se necessário relacionar a lógica do conteúdo matemático com seu desenvolvimento histórico, entendido este último nos aspectos essenciais a serem trabalhados, cuidando, portanto, para não haver uma reprodução pura e simples da história como solução para todos os problemas do ensino, como destaca Duarte (1987).

Além da relação entre o lógico e o histórico, a dialética entre abstrato e concreto é essencial para a aquisição de conhecimentos por se caracterizar como "processo dinâmico de captação da realidade no pensamento através de um movimento de afastamento e retorno à realidade objetiva" (GIARDINETTO, 1991, p. 25). Para que isso ocorra, faz-se necessário um método com ordenamento lógico para elaboração dos conceitos que promova a passagem do empírico ao abstrato e deste ao concreto. Assim, o ensino da Matemática, apresentado neste documento, contempla um movimento de síncrese, análise e síntese já proposto por Saviani (1985) como um processo educativo capaz de promover a transição da representação caótica do todo à síntese pela mediação das abstrações. Em outras palavras, o concreto é ponto de partida e de chegada do processo de conhecimento, mediatizado por abstrações.

A defesa desse movimento se pauta no pressuposto que a passagem do empírico ao abstrato e deste ao concreto não se realiza, simplesmente, pela captação sensorial entre os objetos e fenômenos. São momentos de pensamentos diferentes sobre o mesmo objeto, não se desenvolvem da mesma forma, exigem, portanto, atividades que os potencializem. Isso não significa que acontecem em momentos distintos, são simultâneos, por meio de uma unidade de contrários.

As mediações, isto é, as abstrações são essenciais para superação dos conhecimentos espontâneos e de senso comum que se manifestam no pensamento de maneira caótica, confusa, sem inter-relações.

A partir da análise do todo caótico, o pensamento elabora abstrações necessárias para identificar as partes de um objeto ou fenômeno e suas múltiplas relações. Essas abstrações revelam os aspectos essenciais de cada parte isoladamente e o movimento de síntese impulsiona a articulação com o todo que passa a não ser mais um todo caótico, mas sim transformado em uma nova composição, havendo um salto qualitativo no retorno à realidade objetiva.

Nesse contexto, será imprescindível a análise do desenvolvimento histórico, por fornecer elementos que favorecem a elaboração de uma sequência lógica de ensino, de forma que reflita a história. Ao propiciar a apropriação dos conhecimentos matemáticos acumulados e sistematizados historicamente, ressalta-se a universalidade da Matemática. Para essa pedagogia, a Matemática é universal no sentido de que sua universalidade constitui-se ao longo da história pela contribuição de práticas similares na produção e sistematização de um conceito ou tópico matemático (GIARDINETTO, 2014).

Desse modo, adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como concepção teórica requer uma visão de ensino e apropriação da Matemática escolar como um processo sistematizado e intencional de socialização do legado universal, sendo fundamental assegurar às novas gerações essa apropriação. Nessa perspectiva, o professor executa ações intencionais, ordenadas e articuladas, garantindo a apropriação dos conceitos por um processo de superação do conhecimento que a criança domina via a incorporação deste como um elemento do conceito matemático escolar, expressão das formas mais desenvolvidas de Matemática.

Portanto, é na escola que a criança tem a possibilidade de desenvolver suas potencialidades cognitivas por meio da apropriação dos conhecimentos, de forma organizada, sistematizada e mediada. Cabe à escola proporcionar atividades de ensino que possibilitem o desenvolvimento do pensamento teórico. A Matemática escolar é mediadora entre o saber matemático cotidiano e o saber matemático enquanto ciência, a fim de garantir ao indivíduo o acesso às formas mais desenvolvidas de conhecimento, ou seja, todo conhecimento complexo que a vida cotidiana não propicia. Isso não significa desconsiderar o pensamento da criança processado no cotidiano, ao contrário, o conhecimento espontâneo fornece

elementos para o desenvolvimento da aprendizagem no contexto escolar. A escola, desse modo, por meio dos conhecimentos científicos, transforma por incorporação e superação os conhecimentos espontâneos.

Nesse movimento, Giardinetto destaca haver:

> A determinação de uma nova esfera da produção de conhecimentos para além daqueles oriundos das necessidades mais imediatas atrelada à empiria processada no cotidiano. Trata-se da esfera do não-cotidiano. Assim, determina-se uma diferenciação entre o plano cognoscente relativo aos raciocínios mais imediatos próprios da vida cotidiana prática-utilitária, e um outro plano, a esfera do não-cotidiano relativo aos raciocínios que exigem níveis de abstrações que não se limitam à uma relação objectual empírica imediata como fonte geradora de conhecimento (GIARDINETTO, 2000b, p. 249).

Nessa interpretação, Giardinetto afirma:

> Os conteúdos escolares propiciam o acesso àquilo que são decorrentes de práticas sociais diversas, práticas até mesmo não vividas, não demandadas, pela vida cotidiana possível de cada aluno. Não é o contexto de vida do indivíduo a condição de acesso a tal conhecimento. Ele não precisa exercer a atividade humana específica que resulta em tal conhecimento, para que ele possa ter acesso a ele (GIARDINETTO, 2014, p. 106).

Assim, torna-se relevante estabelecer uma unidade entre conteúdo e forma, articulando, nas atividades de ensino, o conteúdo a ser ensinado com uma forma adequada, resgatando o essencial da história do desenvolvimento dos conceitos, ou seja, desenvolvimento lógico-histórico dos conceitos. Com esse intuito, comungamos com Saviani (2003) ao afirmar que na escola deve-se garantir a apropriação dos conhecimentos “Clássicos”. Em Matemática, trata-se da apropriação

> dos campos numéricos, da Álgebra, da Trigonometria, da Geometria Analítica etc. São os conteúdos que perfazem a grade curricular da Matemática hoje constituída, porque são indispensáveis não só como «ferramentas» a serem utilizadas pelo indivíduo na sua prática social, como também para a apropriação de saberes ainda mais complexos. Retrata o que todo indivíduo singular necessita para ter acesso àquilo que o gênero humano já desenvolveu, e mais (o que é importantíssimo destacar), retrata aquilo que é fundamental para que o gênero humano continue produzindo ciência (GIARDINETTO, 2012, p. 38).

Oportunizar ao aluno todo esse legado universal requer uma seleção de conteúdos e uma forma organizativa do ensino e aprendizagem que pressupõe o planejamento intencional. A ação pedagógica deve garantir a apropriação de cada conceito matemático na relação para com os demais, de sorte a evidenciar a Matemática como um sistema de conexões internas a partir de relações que se desdobram de outras relações. Muitos tópicos matemáticos surgiram de conceitos por incorporação aos conceitos assimilados anteriormente, proporcionando um estado qualitativamente superior ao anterior, e o ensino precisa retratar essa dinâmica.

Ao professor, compete a organização do ensino de Matemática na perspectiva que sua aprendizagem efetiva ultrapassa o desenvolvimento de meras habilidades, resolução de problemas, técnicas de cálculo, memorização e a aplicação imediata, pragmática, objetivando, assim, a apropriação do conhecimento em níveis mais complexos que aqueles atrelados à exigência do cotidiano. Essa organização, por meio de uma sequência de atividades potencializadas, deve desencadear o pensamento, conflitos cognitivos, análises, estabelecimento de relações e síntese, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: “sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento” (MARTINS, 2013, p.121), de forma a garantir a formação de conceitos em níveis cada vez mais complexos.

Ademais, importante mais uma vez ressaltar que a ascensão ao pensamento abstrato matemático contribui para a compreensão da realidade social em suas múltiplas determinações. A Matemática hoje se torna instrumento fundamental de codificação do mundo em suas particularidades quantitativas e qualitativas. Não possibilitar seu pleno domínio via atividade escolar implica cercear o indivíduo na sua inserção e atuação consciente na realidade social.

10.3 Encaminhamento Metodológico

O ensino de Matemática no município de Cambé fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, concepções teóricas no campo da Educação fundamentadas no materialismo histórico dialético:

> Essa pedagogia entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos efetiva-se de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética (DUARTE, 2015, p. 2).

Para Saviani o trabalho educativo "é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p. 3). Tal compreensão aponta para um sentido valorativo da escola na perspectiva de garantir a apropriação da cultura (conhecimentos científicos artísticos e filosóficos) acumulada historicamente pela humanidade, fator essencial ao desenvolvimento e mediação entre os indivíduos.

> Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2009, p. 62).

Essa pedagogia não se alinha a outras que supervalorizam o saber cotidiano em detrimento ao acesso a formas mais complexas de conhecimento, conhecimentos que superam o raciocínio utilizado no cotidiano.

Concordamos com Giardinetto ao afirmar:

> O saber escolar realiza a mediação entre os conhecimentos oriundos do modo de vida cotidiana próprio das objetivações denominadas por Heller (2002) de objetivações em-si (costumes, linguagem e utensílios) e os conhecimentos oriundos das objetivações para-si (ciência, filosofia, arte, moral, ética e política). Se o ponto de partida da prática escolar é a vida cotidiana (quando possível), seu ponto de chegada são as formas mais desenvolvidas de conhecimento presentes nas citadas objetivações para-si apropriadas como instrumento para transformação social (GIARDINETTO, 2012b, p. 197).

É fundamental no ensino da Matemática que professores tenham um olhar mais criterioso diante dos conteúdos, valorizando-os de forma a não ficarem restritos a utilidade pragmática do cotidiano. Para isso, a concepção de ensino deve transmitir a Matemática enquanto processo e não como um produto a-histórico, um processo gradativo de ascensão às formas mais complexas de conhecimento matemático.

Diante das considerações apresentadas, passemos a descrever os conteúdos estruturados em eixos que compõem o ensino da matemática, isto é, números e operações, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação.

10.3.1 Números e Operações

No decorrer do Ensino Fundamental, os conhecimentos numéricos são apropriados pelos alunos em um processo dialético de superação de suas manifestações cotidianas pela incorporação de suas formas mais complexas, sistematizadas e apresentadas pela escola.

A ampliação dos conjuntos numéricos na grade curricular do Ensino Fundamental compreende os conjuntos dos números naturais, inteiros (positivos e negativos), racionais (fracionários e decimais), irracionais e reais.

De maneira gradativa, esses conjuntos numéricos serão apresentados de forma a garantir níveis de complexidade em cada ano escolar. A partir de situações-problema os alunos irão se deparar com a importância e a necessidade deles. É nesse raciocínio que a ampliação dos conjuntos e a constituição de número serão ensinadas aos alunos.

Com relação às operações, o ensino deverá compreender as ideias que compõe as situações-problema. As operações sem significados de situações-problema retratam circunstâncias de internalização dos métodos utilizados nos algoritmos.

Nos primeiros anos de escolarização da alfabetização, sugerimos começar o processo de ensino e aprendizagem para a constituição da formação do número por operações de correspondência, comparação, classificação, seriação, inclusão e conservação pertencentes aos números naturais.

É salutar que os alunos vivenciem situações similares ao que foi vivenciado pelas sociedades primitivas, como a contagem das ovelhas, os nós em cordas, rabiscos em talhas e sucessivas tentativas de organizar a contagem. Com esse processo histórico, a incorporação dos números pelos alunos ajudará na compreensão das relações que ocorrem na correspondência biunívoca e o acréscimo de uma unidade ao número.

A história estudada conduzirá os alunos para a conclusão da necessidade de um registro eficiente, a criação do Sistema de Numeração Decimal com suas particularidades: 10 algarismos (0; 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9), base 10: a composição de números utiliza agrupamentos de 10, posicional, existências do símbolo zero. O trabalho com a comparação, a classificação e a seriação são operações importantes e conduzem a uma ordenação com quantidades variáveis, estabelecendo relações de agrupamento segundo critérios.

Já a inclusão é o ato de fazer abranger um conjunto pelo outro - é preciso compreender que uma quantidade como o número 1 está incluso no número 2; 2= (1+1), que o número 2 está incluso no número 3; 3= (2+1) e assim sucessivamente.

No processo de ensino da conservação, o aluno deverá ser capaz de entender que a quantidade não depende da disposição dos elementos, concebendo a invariância numérica (a quantidade pertence a ela mesma). Toda essa sequência de operações está integralmente ligada em uma constante de ida e volta, que iniciam um processo de numeração.

Já quanto ao ensino das operações Matemáticas pertencentes aos naturais, este abrange operações de fixação dos algoritmos e resolução de problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão. Esses dois aspectos são fundamentais para a constituição do número e das propriedades em sequências de progressiva complexidade dos conteúdos:

- Na adição, o ensino compreenderá os conceitos de número, sucessor, composição, par e ímpar, o domínio do algoritmo e a resolução de problemas envolvendo as duas ideias: **juntar** e **acrescentar**.
- Na subtração, o ensino compreenderá os conceitos de número, antecessor, decomposição, par, ímpar, o domínio do algoritmo e as resoluções de problemas de subtração envolvendo as três ideias, **comparar** (comparativa), **completar** (aditiva) e **tirar** (subtrativa). Nesse caso, temos as ideias de comparar e

completar como as maiores dificuldades de compreensão pelo aluno. Ao comparar, o aluno deverá concluir na resolução o quanto tem a mais, qual a diferença entre as quantidades. É de suma importância mostrar esse conceito para o aluno, essa compreensão matemática é uma abstração da correspondência biunívoca ensinada no início do processo de alfabetização matemática. O mesmo caso acontece com a ideia de completar: o aluno deverá compreender e concluir o quanto falta para algo. Utilizamos do mesmo raciocínio.

- Na multiplicação, o ensino compreenderá os conceitos de proporcionalidade, combinatória, composição, decomposição, par, ímpar, operações de internalização e resolução de problemas, que é compreendida por três ideias, **parcelas iguais** (soma), **combinatória** (agrupamentos de elementos em ordem) e **área** (disposição retangular). Cada ideia composta aqui deve ser trabalhada e analisada pelos alunos. A tabuada, depois de conceituada de maneiras diferentes, precisa ser decorada. É necessária sua apropriação para o aprofundamento de conceitos aritméticos que a devir.

- Na divisão, o ensino compreenderá os conceitos de razão, quociente, fração, decimais e outros. Deve ocorrer a internalização das operações e das ideias que compõe as situações-problema da divisão. As ideias das operações de divisão são compostas por **repartir** (o todo repartido igualmente) e **medir** (quantidade que cabe em outra). As duas ideias são fundamentais para o processo de divisão.

Visto que as operações aqui explicadas estabelecem relações entre si, a internalização de todos os conteúdos elevará o aluno a níveis de compreensão para uma nova etapa do ensino, o universo dos números racionais.

Os números racionais são abordados no Ensino Fundamental do terceiro ao quinto ano escolar. Esse tema costuma ser dificultoso para os alunos quando não ocorre a sistematização das propriedades do universo dos naturais. Isso se constata quando o aluno se depara com questões simples das representações dos números racionais, como mostrado abaixo:

$$\frac{2}{3}-\frac{1}{3}=\frac{1}{3};\ \frac{4}{4}=1;\ 4.\frac{1}{2}=\frac{4}{2}=2$$

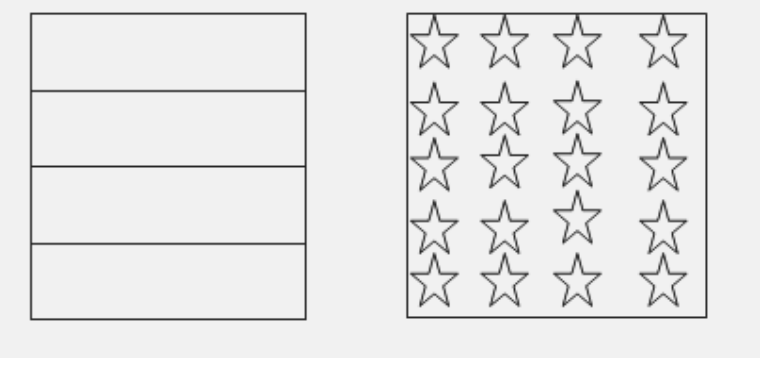
A fim de evitar um bloqueio dos novos conceitos da ampliação dos conjuntos numéricos para os racionais, o importante é o professor constatar que o aluno domina divisão e, em consequência, domina todas as outras operações. Ao iniciar o conteúdo dos racionais por manipulações de materiais variados, o aluno fará as verificações de hipóteses e os levantamentos de dados.

O ensino de fração origina-se do fato de que os números naturais até então estudados não são suficientes para resolver determinados problemas. Ao remetermos à história, evidenciamos fatos que ocorreram com situações-problema que necessitavam de novas superações dos sistemas de numeração. É a partir da história que iniciamos o processo de ensino e aprendizagem dos racionais no decorrer dos anos escolares.

Os conceitos de frações são aplicados em duas grandezas distintas. São elas: todo contínuo e todo discreto.

- Todo contínuo: Medida obtida a partir da divisão de um mesmo inteiro com um único número fracionário, o resultado pode não ser inteiro.
- Todo discreto: O número fracionário indica a quantidade da divisão obtida em cada coleção. O resultando dessa fração é um número natural, quantificando os elementos que foram divididos e estão contidos na coleção.

No exemplo abaixo, a título de ilustração, consideramos uma figura retangular que foi dividida em quatro partes iguais. Sabemos que cada parte corresponde 1/4 da folha. Mas, se tomarmos como exemplo uma caixa com 20 estrelas a serem divididas entre quatro pessoas, o resultado será a mesma fração, porém, nesse caso, indicamos o resultado pelo número natural 5.



No caso do terceiro ano escolar, o conceito de frações inicia-se na grandeza todo contínuo com a representação simbólica e a utilização de dobraduras. O conteúdo em questão deve ser apresentado a partir de resoluções de problemas em que o aluno constata que os números naturais não são possíveis de qualquer resolução. Depois de algumas atividades introdutórias de dividir materiais em partes iguais, pode-se apresentar a definição de fração, ou seja, m/n ao quociente de *m* por *n* (m, n ϵ N, n≠0), tanto com *m<n,* como com *m>n*.

Nos anos seguintes, quarto e quinto anos, o nível de complexidade do conteúdo começa a aumentar. Aqui, já são postos aos alunos as duas grandezas, todo contínuo e discreto. É fundamental, nessa etapa de ensino, que os alunos compreendam as frações e os decimais e explorem as relações constituídas entre os dois conteúdos. Os conceitos de ordem e equivalência devem ser dominados pelos alunos ao final do quinto ano.

As ideias trabalhadas na fração são **parte-todo** (uma única parte é dividida em partes)**, quociente** (m/n, m, n ϵ N tal que n≠0) **e razão** (comparativo entre duas quantidades de mesma grandeza).

O importante nesse processo é que o aluno conceitue as grandezas e as diferencie entre si. Sugerimos que o trabalho com a grandeza contínua inicie pela dobradura e recortes de tiras de papéis. Com isso, o conceito de unidade e das partes que a compõem se tornará mais esclarecido para o aluno.

Vejamos:

1									
½					½				
1/3			1/3			1/3			
¼		¼			1/4			¼	
1/5		1/5		1/5		1/5		1/5	
1/6		1/6		1/6		1/6		1/6	
1/7		1/7		1/7		1/7		1/7	
1/8		1/8		1/8		1/8		1/8	
1/9		1/9		1/9		1/9		1/9	
1/10	1/10	1/10	1/10	1/10	1/10	1/10	1/10	1/10	1/0

As réguas de equivalência e os discos de equivalência também podem fazer parte desse estudo escolar.

Todos esses materiais permitem a verificação das equivalências, comparação entre frações (ordenação) e a compreensão de operações com números fracionários.

Inicialmente, as operações com números fracionários são as de adição e subtração de mesmo denominador. No decorrer do ensino, a dificuldade aumenta, introduzindo os diferentes denominadores. Para tanto, estes deverão ser trabalhados com múltiplos da sequência numérica e a verificação nas equivalências e não, nesse momento, por meio do mínimo múltiplo comum.

Já a multiplicação nos racionais segue o mesmo procedimento utilizado na multiplicação de números naturais.

Importante ressaltar, no trabalho com frações, a comparação e a localização de números fracionários entre dois números naturais na reta numérica. Esse trabalho contempla e amplia o significado das frações.

Dessa maneira, as atividades de ensino[50] elaboradas pelo professor deverão contemplar maneiras distintas de apropriação do conceito em níveis de exercícios cada vez mais complexos.

O campo numérico dos racionais amplia-se para os números decimais. A representação e as operações desses números podem ser trabalhadas no decorrer do ensino do Sistema de Numeração Decimal e da representação fracionária.

O professor apresenta as frações decimais explicando que recebem esse nome por terem, no denominador, os números de potência de 10 (1, 10, 100, 1000, etc.).

Reforçamos aqui que o aluno deve ter o domínio posicional do número e seu agrupamento de base 10 para os múltiplos, pois, ao trabalhar com os números decimais, o inverso será aplicado, submúltiplos. A compreensão desse sistema comporta uma divisão da parte inteira para parte decimal, como podemos analisar na figura abaixo:

[50] Moraes (2008) define que a atividade de ensino consiste no núcleo do trabalho do professor, tendo em vista que os conceitos científicos não são apropriados diretamente pelos alunos, necessitando da mediação do professor. Nesse sentido, a organização do ensino, por meio das atividades de ensino, consiste na maneira pela qual o professor organiza sua intervenção junto ao aluno.

Parte inteira			Parte decimal		
C	D	U	Décimo	Centésimo	Milésimo

Dessa forma, os alunos conseguem verificar os agrupamentos e as trocas na base 10, sendo possível fazer representações posicionais usando uma vírgula para distinguir a parte inteira da parte decimal.

Para as operações dos números racionais na forma decimal, utilizamos do mesmo raciocínio das operações do universo dos naturais.

10.3.2 GEOMETRIA

A geometria desenvolve no aluno a concepção espacial, observação de elementos para tamanho e forma, capacidade de comparar, classificar, identificar e descrever formas e figuras geométricas. O ensino deve favorecer a elaboração progressiva de conceitos, princípios e propriedades geométricas. Dessa maneira, o aluno aprende a descrever o espaço em que vive, reconhecer as abstrações de formas, generalizar e comprovar o raciocínio dedutivo.

Essa área do conhecimento começou a se desenvolver na antiguidade e teve um crescimento gradual ao longo da história, marcado pelas necessidades do homem. O reconhecimento de configurações físicas e comparação de forma e tamanhos propiciam o surgimento dos primeiros conceitos geométricos, como a noção de distância.

Nos primeiros anos escolares, a geometria é utilizada para reconhecimento do espaço, posição, comparações e classificações. A estruturação desses conceitos servirá de base para novos conceitos, como coordenadas, localização, deslocamento, noções topológicas, sólidos geométricos e figuras planas.

Nessa idade escolar, os alunos estão iniciando a representação espacial pela localização dentro da escola e fora dela, capacitando-os a expressar caminhos percorridos e a se localizar em pontos de referências.

Assim, é importante, que nessa fase escolar, o aluno vivencie situações relacionadas com a localização espacial e as organizações corporais, sempre dirigidas de verbalização com anotações (itinerários) e representação gráfica. Para esse ensino, sugerimos atividades de maquetes, esboços de croquis, itinerários,

descrição da localização e da movimentação de pessoas ou objetos no espaço e as noções de direção, sentido e distância.

Entretanto, não podemos deixar de relacionar as observações vistas pelos alunos de objetos no percurso do ensino de localização. O trabalho com geometria começa nesse espaço vivenciado pela criança, as observações e análises feitas estabelecem relações às representações geométricas. Ao situar os alunos em atividades desse tipo, propiciam-se análises e classificações do meio. Dessa forma, partimos dos objetos observados que representam sólidos geométricos para assim classificar os sólidos enquanto algo estruturado e em seguida as representações das faces com as representações das figuras planas. É nesse sentido que iniciamos os conceitos de geometria espacial e plana.

O ensino dos sólidos geométricos deve conter, na comparação dentre eles e na observação de cada um, o reconhecimento das características de cada sólido pelo seu nome científico e suas propriedades. A primeira etapa para esse reconhecimento é distinguir e classificar em poliedros e corpos redondos.

Ao classificar os grupos, é necessário reorganizá-los e diferenciá-los. No caso dos poliedros, há classificação em: pirâmides, prismas e outros poliedros. Já para corpos redondos, segue a classificação em: cone, esfera e cilindro. Encerrada a etapa dos reconhecimentos dos sólidos é possível ser trabalhado o reconhecimento das arestas, vértices, paralelismo, perpendicularismo, ângulos e faces. Essa exploração permite a sistematização conceitual de cada sólido geométrico.

Podemos utilizar a exploração com as planificações dos sólidos para estabelecer as relações às formas planas. A classificação de cada face sistematiza conceitos de geometria plana, como: figuras planas, polígono regular e não regular. A conceituação dos polígonos possibilitará ao aluno distinguir a ausência de perspectiva.

Para a simetria, ampliação e redução de sólidos e figuras planas, um material manipulável que possibilita o trabalho para conceituar esses conteúdos é o geoplano. Sua aplicabilidade possibilita conceituar área e retas.

Existem, no âmbito escolar, materiais manipuláveis que servem de recursos para as aulas de geometria. É fundamental que o professor, ao planejar suas sequências didáticas, analise e estude possibilidades de aplicação desses recursos.

10.3.3 GRANDEZAS E MEDIDAS

No decorrer do ensino fundamental I, variados sistemas de medidas serão conteúdos de ensino e deverão ser sistematizados.

Tipos de medidas

Tipos de Medidas	Tempo	Comprimento	Superfície	Capacidade	Volume	Massa	Valor	Outras medidas
Ato ou efeito de medir.	Períodos do dia; Horário; Calendário	Grandezas; Distância percorrida; Altura.	Área.	O quanto cabe.	Ocupado por um corpo.	Quantidade de matéria no corpo.	Dinheiro; Trocas.	Velocidade; Temperatura (corpo, tempo).

A aquisição de conteúdos de grandezas implica a observação do espaço físico e das formas nele presentes. Grandeza é algo que pode ser medido, como comprimento, tempo, área, volume, massa e capacidade. O aluno deverá ser capaz de classificar todas as grandezas até o final do quinto ano.

10.3.3.1 MEDIDA DE TEMPO

A medida de tempo é adquirida gradativamente pelo aluno. Não podemos esgotar o conteúdo em um único trimestre ou ano letivo. É indispensável que esse trabalho seja desenvolvido em todos os anos escolares, com atividades relacionadas ao tempo próximo à criança, propiciando assim a construção de conceitos de tempo.

A utilização do calendário, a organização da semana, o registro da hora no relógio e outras atividades sequenciadas de organização irão dispor ao aluno a organização desse todo. É importante que o aluno reconheça e identifique o que vem antes, durante e depois.

Um caminho é fazer a composição da semana dia a dia, registrando os fatos ocorridos a cada dia da semana para que o aluno vá compreendendo a sequência lógica dos dias. Em seguida, o aluno deverá compreender o registro do mês como a constituição do agrupamento das semanas e a constituição do ano como o

agrupamento dos meses decorridos. É nesse encadeamento de raciocínio que o aluno terá a compreensão da lógica da grandeza de medida de tempo.

O sistema de medida de tempo está associado à sua união de tempos percorridos. O passado é registrado como o ontem, o presente como o agora e o futuro como o amanhã.

A demarcação do tempo em hora é outra precisão que percorreu o passado e foi criada pela necessidade do homem de que se pudessem fornecer dados precisos de registros. A criação de instrumentos destinados à medição do tempo vai do relógio de sol aos modernos cronômetros e relógios atômicos usados hoje em todo âmbito da ciência, assim como pontua Gabriella Porto:

- Relógio de sol: 2500 a.C.
- Clepsidra relógio de água**:** 2000 a.C.
- Ampulheta**:** 250 a.C.
- Relógio portátil**:** 1500 d.C..
- Relógio com pêndulo**:** 1650 d.C.
- O quartzo (mineral)**:** 1967 d.C.
- Relógio digital e relógio atômico**:** tempos atuais.

(PORTO, 2016)

10.3.3.2 MEDIDA DE COMPRIMENTO

Nos primeiros anos escolares, é necessário começar por unidades não padronizadas de medidas de comprimento, por exemplo, a utilização do pé, da mão e do cotovelo ao dedo médio (cúbito).

Após a compreensão do que é medir praticando a ação com unidades variadas, passa-se para uma nova situação de explorar o trabalho com o metro definido pelo Sistema Internacional de Medidas.

Esse espaço amplia-se em múltiplos e submúltiplos do sistema com nomes específicos para cada valor. Vejamos:

- Submúltiplos: decímetro, centímetro, milímetro.
- Múltiplos: decâmetro, hectômetro, quilômetro.

Essas relações permitem, na representação das medidas de comprimento, a utilização dos números decimais e faz-se necessário explorar os significados e as notações decimais.

10.3.3.3 MEDIDA DE SUPERFÍCIE

Trabalhar o conceito de área com os alunos dos anos iniciais é uma superação dos ensinos de medidas. Ao comparar os comprimentos e assumir a dimensão do metro, o aluno compreende melhor a cobertura de uma superfície.

O trabalho com a construção desse conceito pode começar pela observação dos pisos da escola. A observação pode ser representada em uma atividade de reprodução na malha quadriculada. Esse recurso permite ao aluno observar e fazer conjecturas sobre o que é área, concluindo, na sua forma abstrata, lado x lado.

Outro conceito que pode ser introduzido de forma a ampliar o conceito de área é o perímetro. As atividades de ensino devem possibilitar a conclusão de que todo espaço medido tem seu contorno, definindo assim perímetro.

10.3.3.4 MEDIDA DE CAPACIDADE

O trabalho com capacidade implica na conceituação da medida de um recipiente. Explorar o quanto cabe no recipiente é ao mesmo tempo trabalhar a noção espacial da dimensão deste.

Para os primeiros anos escolares, é necessária a utilização de material manipulável para a visualização. Devem ser exploradas as relações que compõem o litro, como: metade, 1/4 e assim por diante.

Podendo ampliar para os anos seguintes os conceitos de múltiplos e submúltiplos. Vejamos:

- Múltiplos: decalitro, hectolitro, quilolitro.
- Submúltiplos: decilitro, centilitro, mililitro.

Esse conteúdo também aborda a relação dos números decimais.

10.3.3.5 MEDIDA DE VOLUME

Para a ampliação de medidas de capacidade, introduzimos a medida de volume. Volume é a medida do espaço ocupado por outro corpo tridimensional.

Esse conteúdo é ampliado no quinto ano escolar com a definição de volume, ou seja, o volume é medido pela multiplicação do seu comprimento, largura e altura. A apropriação desse conteúdo permitirá ao aluno a generalização das capacidades para os sólidos.

Para medir o espaço ocupado por um corpo, precisamos de outro corpo como unidade de comparação. A unidade de medida de capacidade é o litro, e a medida de volume é o metro cúbico.

Vejamos as relações entre litros e metros cúbicos.

- Se 1 dm^3 = 1l, então 1 m tem quantos litros?

1m x 1m x 1m = $1m^3$

10dm x 10dm x 10dm = $1000dm^3$

$1dm^3$ =1l

$1000dm^3$ = 1000l

Logo: $1m^3$= 1000l

10.3.3.6 MEDIDA DE MASSA

A medida de massa traz uma discussão sobre a utilização correta de seus termos “grama”, “peso” e “massa”:

Grama - é uma palavra de origem grega, do gênero masculino. Portanto, deve-se pedir na padaria trezentos gramas de queijo.

Diferença de massa e peso:

Massa - é a quantidade da matéria de um corpo.

Peso - é a força com que um corpo é atraído pela gravidade da Terra.

Portanto, é mais fácil transportar um quilo de ferro do que um quilo de algodão. Neste caso, um objeto grande e outro objeto pequeno apresentam o mesmo peso.

Ao iniciar os trabalhos com esse conteúdo, os levantamentos de hipóteses e os registros são de suma importância para comparar as massas não padronizadas e concluir os questionamentos até então formados. A mediação do professor nesse momento da aula é ponto máximo para conduzir os alunos às conclusões corretas e às necessidades do sistema de unidade padrão.

Apropriando os conteúdos já sistematizados pelo gênero humano, os alunos terão que fazer as relações que compõem os sistemas. Para isso, é importante utilizar os instrumentos de medida para as comparações. O grama é unidade padrão de massa e essa unidade é análoga às medidas padronizadas já relatadas até aqui, pelo fato de estarem em um sistema de agrupamento e trocas na base 10. Vejamos:

Múltiplos: decagrama, hectograma, quilograma, tonelada.

Submúltiplos: decigrama, centigrama, miligrama.

10.3.3.7 MEDIDA DE VALOR

O ensino das medidas de valor nos anos iniciais apresenta alguns problemas introdutórios. No caso do primeiro e segundo anos, é necessário o reconhecimento das cédulas e as trocas por moedas para questões sociais de meio cotidiano.

Para os anos seguintes, as trocas das cédulas monetárias por moedas começam ocorrer com a ampliação do campo numérico. Os alunos, ao serem introduzidos nos números racionais na forma decimal, terão a compreensão dos valores na sua posição.

10.3.4 TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Desde os anos iniciais, o conhecimento matemático na área da estatística e probabilística possibilita o aluno a ter capacidade de fazer análises de dados apresentados de maneira organizada. Isso ocorre pela importância dos alunos compreenderem os fatos que ocorrem socialmente para elaborar opiniões e fazer previsões para tomar decisões.

Dessa forma, é importante começar o ensino de estatística e probabilidades desde os primeiros anos escolares. Os jogos que compõem a vida cotidiana do aluno são um instrumento para iniciar algumas atividades para conceituar e desenvolver o raciocínio probabilístico. Em tais situações ocorrem contagem de pontos, observações dos dados, análises do que pode ocorrer, análises de jogadas e outros.

Outro ponto que também é associável ao raciocínio probabilístico são a organização e a classificação de dados de acordo com critérios. Esses procedimentos ensinam o aluno a coletar, organizar, analisar e interpretar dados em tabelas.

A construção de tabelas e gráficos permite ao aluno verificar regularidades e a formulação de hipóteses. No decorrer dos anos escolares, as formas de tratar, apresentar e interpretar informações coletadas passa a ter maior complexidade, bem como as inferências que podem ser realizadas a partir da leitura de um gráfico qualquer.

Gráficos de barras, linhas e setores, por exemplo, são ferramentas importantes a serem construídas e analisadas na escolarização. A busca por regularidades favorece a construção de um ser integral que tenha a possibilidade de ler uma informação no jornal e estabelecer relações com sua vida - informações estas que podem ser de natureza gráfica, quantitativa, descritiva, entre outras.

Coletar dados, investigar e quantificar preferências do grupo sobre determinada situação, índices de acertos e erros em uma atividade, estudar consumo de água ou de luz, por exemplo, são situações de aprendizagem que estão permeadas pelo tratamento da informação, levando o estudante a problematizar situações e estabelecer inferências.

10.4 AVALIAÇÃO

Um dos temas mais complexos no campo da educação escolar diz respeito à avaliação. Trata-se de um processo que sintetiza o ensino e aprendizagem, exige elaboração, aplicação e análise em momentos pontuais.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é necessário observar algumas questões para obter uma avaliação efetiva. Estabelecer a relação entre os

elementos, o que avaliar, quem, para que e como, determina as bases desse processo que remete a outras questões: assumir uma concepção de ser humano, firmar as finalidades da educação escolar e analisar como professor e aluno estão envolvidos nesse processo.

Para responder a essas questões baseando-se nessa pedagogia, ressaltamos que a função do professor é essencial na tarefa de garantir aos alunos as apropriações dos conhecimentos escolares, expressão das formas mais elaboradas de conhecimento. Para tanto, seu planejamento de ensino deve ser elaborado visando ao desenvolvimento do aluno para além do senso comum, do pragmático, dos conceitos espontâneos. Assim, por meio de mediações, como uma interposição que provoca transformação, desenvolver suas funções psicológicas superiores: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento.

Desse modo, e reafirmando a importância do domínio dos bens culturais ao estabelecer o que avaliar, deve-se considerar os conteúdos ensinados em sala de aula.

Já em relação a quem será avaliado, faz-se necessário lembrar que cada aluno é uma síntese, representa o que lhe foi disponibilizado em termos de ensino e aprendizagem, a cada período da vida. Esse fato justifica a importância de conhecer o nível de desenvolvimento em que se encontra e como ele aprende.

Pensar em desenvolvimento e como o aluno aprende também conduz à análise das duas vertentes: para quê e como avaliar. Defendemos, norteados pelos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, a avaliação como um movimento de verificação, análise e reorganização do processo ensino e aprendizagem. Para que esse movimento se torne efetivo, precisa culminar em mediações de ensino, desenvolver ações pontuais, quando necessárias, aos alunos que apresentam maior dificuldade.

Retomamos, portanto, a importância do planejamento de ensino, no qual reside a possibilidade de reorientação da prática pedagógica à vista dos resultados do ensino expressos na aprendizagem e verificados por meio da avaliação.

Sendo a avaliação um instrumento de verificação do processo de ensino e aprendizagem, cabe ao professor planejar momentos e atividades diversificadas nas quais sejam possíveis analisar os conteúdos que o aluno está aprendendo, de onde partiu, o que já domina e o que está “em vias de” dominar. É necessário, portanto,

utilizar diversas formas, objetivando ampliar as oportunidades avaliativas, tais como: resolução de problemas, resolução de atividades individuais, em duplas, grupos, desenhos, maquetes, cartazes, explicações orais e produção de textos sobre conceitos e resoluções apresentadas e observações de atividades realizadas no dia a dia em sala de aula. Outra questão a considerar diz respeito ao estabelecimento de critérios objetivos, tanto na elaboração quanto na correção da avaliação.

Com relação às considerações apresentadas acerca do processo avaliativo, citamos Marsiglia e Magalhães:

> É claro que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. O aluno consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? É capaz de fazer relação deste conteúdo com outros? Precisa de um modelo para guiar suas ações? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos apreendidos? Se chegarmos ao domínio de um determinado conteúdo, temos um novo ponto de partida para recomeçar o processo de ensino e aprendizagem.
> Assim, a avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos (MARSIGLIA; MAGALHÃES 2014, p. 1321-1322).

Em suma, cabe aqui observar que, apesar da avaliação, apresentar juízo de valor, conferir valor, não deve ter caráter classificatório, seletivo, servir para fiscalizar ou reprimir. Ao contrário, deve ser um instrumento diagnóstico, processual e contínuo. Para tanto, exige acompanhamento do desenvolvimento do aluno, analisando seus avanços gradativos, identificando conceitos já apreendidos e dificuldades apresentadas. Logo, não deve centrar em apenas um aspecto do desenvolvimento - o que o aluno já alcançou – e, sim, avançar a análise às tentativas, ao percurso realizado, ao que está por detrás do pensamento. Assim, o professor pode refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e estabelecer, se necessário, novas ações pedagógicas.

Com vistas à sistematização dos conhecimentos matemáticos organizados neste documento, salienta-se a necessidade de um planejamento de ensino e aprendizagem que relacione os quatro eixos norteadores, a saber: números e

operações, grandezas e medidas, geometria e tratamento da informação, articulado com a avaliação.

Para esse movimento planejado e intencional, torna-se importante considerar alguns elementos na elaboração das atividades avaliativas.

Aponta-se, como exemplo, no campo numérico, a análise do conceito de número enquanto quantidade, ordem sócio-cultural, domínio do sistema de numeração decimal, cálculo oral, tais como estimativa, aproximações e arredondamentos, cálculo escrito, diferentes significados das operações, pensamento algébrico, razão, proporção, porcentagem e a relação numérica com as medidas.

Já no eixo grandezas e medidas, destaca-se a importância em analisar a compreensão das diferentes formas de medidas, reconhecimento dos instrumentos que são utilizados em medições e unidades de medidas convencionais, comparações entre medidas de mesma grandeza, relação com o conceito de números, proporcionalidade, escala e com a geometria.

Em relação aos conhecimentos estabelecidos no eixo geometria, a análise se pauta na visualização, orientação e representação do espaço físico, denominação das formas geométricas e das figuras geométricas com reconhecimento das suas propriedades, exploração de padrões geométricos, denominação das relações entre si e medição do espaço geométrico uni e bidimensional.

Finalizando as considerações, para o eixo tratamento da informação, a análise se concentra especialmente na coleta, organização, interpretação e análise de dados utilizando tabelas e gráficos.

10.5 CONTEÚDOS ANUAIS

Apresentamos a seguir uma organização de conteúdos relevantes a serem ensinados nas escolas do município de Cambé. Visamos assegurar às novas gerações a apropriação da Matemática escolar em um processo sistematizado e intencional de socialização do legado universal, pautando-nos, portanto, na concepção de “clássico” em Saviani.

Consideramos, para essa organização, a estrutura proposta no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990, p. 56-68) e nas

Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 49), ficando assim estabelecidos: números e operações, grandezas e medidas, geometria e tratamento da informação.

Propomos, para o eixo números e operações, conteúdos que abrangem os conhecimentos numéricos e a compreensão dos significados das operações e suas relações. Para geometria, os conceitos geométricos estão em evidência - a compreensão, a descrição e a representação do espaço de maneira organizada. Já para o eixo grandezas e medidas, são propostos conteúdos relativos às medidas e que se relacionam com conhecimentos numéricos, cálculos e conceitos conexos às geometrias. Por fim, para tratamento da informação, o ensino e aprendizagem se pautam nas noções de estatística, de probabilidade e de combinatória, que estabelece relação com os conteúdos estruturantes anteriores.

Destacamos, nesta organização, as várias relações existentes entre os conteúdos dispostos nesta estrutura, sendo necessário que o planejamento de ensino e aprendizagem contemple essas relações, proponha atividades de integração entre elas em um movimento de avanços e retomadas.

Além disso, os conteúdos distribuídos por ano de escolarização refletem um movimento espiral no sentido de refletir um aprofundamento de conceitos no decorrer dos anos.

A seguir, serão apresentados os conteúdos anuais organizados em tabelas.

10.5 Conteúdos anuais de Matemática – 1º ao 5 ano

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 1º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Números e operações	• Evolução histórica da numeração	• Conhecer a história da representação de quantidades utilizada pelos povos primitivos: pedras, gravetos, marcas em ossos, nós em cordas. • Identificar nesses processos a relação biunívoca utilizada. • Compreender a utilidade desses processos.
	• Relação Biunívoca: um a um • Relação Biunívoca: de vários a um, um a vários	• Associar correspondência um a um à ideia de quantidade. • Realizar correspondência um a um para identificar, ao comparar dois conjuntos, qual deles contém mais elementos, menos elementos, mesma quantidade de elementos, sem utilizar a contagem desses elementos. • Fazer correspondência de vários a um, um a vários, uma quantidade a um numeral, um numeral a uma quantidade.
	• Contagem: ✓ Récita numérica no mínimo até 50 ✓ Apropriação do procedimento de contagem ✓ Comparação de quantidades ✓ Contagem de 1 em 1, 2 em 2,..., no mínimo até 50 ✓ Agrupamento - base 10 ✓ Composição e decomposição de números no mínimo até 50 ✓ Registro da numeração em sua forma cardinal e ordinal	• Recitar a sequência numérica no mínimo até 50. • Reconhecer os números em suas diferentes formas de representação (algarismos, desenhos, traços, grupos de objetos). • Reconhecer os algarismos. • Organizar os objetos a serem contados em colunas ou filas. • Comparar grupos com mais, menos ou mesma quantidade de objetos (senso numérico). • Corresponder cada objeto ao número recitado. • Corresponder o número recitado à quantidade de objetos. • Realizar contagens e agrupamentos de 1 em 1, 2 em 2,..., no mínimo até 50. • Fazer agrupamentos de 10 unidades e associar ao conceito de dezena. • Contar no mínimo 5 grupos de 10 elementos. • Compor e decompor números pela inclusão e pelas ordens das unidades e dezenas. • Ler, identificar e registrar os números na forma cardinal (quantificação) no mínimo até 50. • Compreender a regularidade da sequência numérica no mínimo até 50.

		• Ler, identificar e registrar os números em sua forma ordinal (ordem na sequência numérica) no mínimo até 10º.
	• Seriação: ✓ Elementos ✓ Numeração: ordem crescente e decrescente	• Ordenar uma sequência de pessoas, objetos ou outros elementos segundo um critério. • Identificar o critério de uma sequência. • Completar uma sequência. • Perceber que uma mesma sequência pode ter mais de um padrão (ou regularidade). • Formar sequências de numeração crescente e decrescente.
	• Antecessor e sucessor • Metade de uma quantidade • Dobro de uma quantidade	• Identificar antecessor e sucessor de números organizados em uma sequência. • Reconhecer 5 sendo metade de 10, 4 metade de 8, 3 metade de 6, etc. • Conceituar dobro como a soma de duas parcelas iguais. • Identificar soma de duas parcelas iguais como resultado par.
	• Cálculo mental	• Realizar cálculo mental utilizando as propriedades do sistema de numeração decimal. • Incluir mentalmente quantidades numéricas.
	• Utilização de sinais convencionais: (+, -, =) • Utilização de sinais convencionais: (x, ÷)	• Reconhecer e utilizar os símbolos: (+) como adição, (-) como subtração e (=) como equivalência. • Compreender a igualdade como sendo: *o mesmo que, tem o mesmo valor que.* • Reconhecer e utilizar os símbolos: (x) como multiplicação e (÷) como divisão.
	• Ideias das operações: adição (juntar, acrescentar) e subtração (tirar, completar e comparar)	• Resolver problemas que envolvam as ideias das operações por meio de desenhos e estratégias pessoais. • Perceber que existem várias estratégias para resolver o mesmo problema.

	• Ideias das operações: multiplicação (soma de parcelas iguais e combinatória)	• Resolver problemas que envolvam as ideias das operações por meio de desenhos e estratégias pessoais. • Perceber que existem várias estratégias para resolver o mesmo problema.
	• Ideias das operações: divisão (repartir e medir)	• Resolver problemas que envolvam as ideias das operações por meio de desenhos e estratégias pessoais. • Perceber que existem várias estratégias para resolver o mesmo problema.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 2º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Números e operações	• Evolução histórica da numeração	• Conhecer a história dos números e perceber como os homens representavam quantidades e a importância dessas representações ao longo da história.
	• Relação biunívoca • Contagem • Agrupamentos	• Fazer correspondência biunívoca associada à ideia de quantidade: onde há mais elementos, onde há menos elementos, onde há a mesma quantidade de elementos. • Utilizar agrupamentos como estratégia para facilitar a realização de contagem ou comparação de quantidades. • Realizar contagens e agrupamentos de 1 em 1, 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10... no mínimo até 100. • Fazer agrupamentos de 10 unidades e associar ao conceito de dezena. • Reconhecer que 10 unidades equivalem a uma dezena. • Reconhecer a metade de uma dezena.
	• Relação número quantidade	• Apropriar de procedimentos de contagem e da récita numérica. • Identificar e comparar quantidades com base em uma imagem.
	• Registro, leitura e ordenação de notações numéricas de quantidades até a classe dos milhares (até a 4ª ordem)	• Relacionar a forma oral com a forma escrita de um número. • Utilizar os símbolos de 0 a 9 para representar um número. • Comparar e ordenar quantidades. • Identificar o valor absoluto e relativo de cada algarismo que compõe um número. • Reconhecer os diferentes significados para o zero. • Agrupar dezenas e centenas inteiras. • Distinguir os diferentes significados para o zero. • Ler, escrever e representar os números em suas diversas formas, utilizando algarismos numerais até a 4ª ordem. • Compreender o conceito de centena por meio de agrupamentos e trocas (numeração no mínimo até 1000). • Realizar contagem de agrupamentos: 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5, 10 em 10, 100 em 100.

	• Seriação	• Descrever uma sequência ordenada de números naturais a partir da sua regra de formação. • Organizar uma sequência por agrupamentos de 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5, 10 em 10. • Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente, começando por um número qualquer. Ex: escrever até 30 de 2 em 2, começando pelo número 5. • Identificar e descrever a regra de formação de uma sequência ordenada de números naturais para completar o número que falta. Ex: Escrever o número ausente na sequência: 7,10,13,___,19,22,25. • Formar sequências de numeração crescente e decrescente. • Completar uma sequência.
	• Relação do maior que, menor que; • Relação do “estar entre”	• Identificar nos grupos atributos que, ao classificar cada elemento separamos entre maior que e menor que. • Identificar elementos na relação “estar entre”. • Observar e analisar atributos da regularidade de uma sequência e identificar seus elementos medianos.
	• Registro, leitura e ordenação de notações numéricas de quantidades no mínimo até 100	• Relacionar a forma oral com a forma escrita de um número. • Utilizar os símbolos de 0 a 9 para representar um número. • Ler, escrever e representar os números em suas diversas formas, utilizando algarismos numerais até a 1ª classe. • Reconhecer os diferentes significados para o zero. • Reconhecer o valor absoluto e relativo de cada algarismo. • Comparar e ordenar quantidades. • Realizar contagem de agrupamentos: 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5, 10 em 10.
	• Composição e decomposição de números	• Compor e decompor números por meio do princípio aditivo, respeitando a ordem do nosso sistema de numeração. Ex: 123= 100+20+3; 39= 30+9; 48= 40+8; 25= 20+5; 11= 10+1; 9= 5+4 e outras formas de decomposição. • Utilizar a decomposição e a composição para resolver operações.

	• Cálculo mental	• Realizar cálculo mental utilizando as propriedades do sistema de numeração decimal.
	• Localização de números naturais na reta numérica	• Representar e localizar os números naturais na reta numérica. • Completar uma sequência de números naturais na reta numérica. • Realizar operações na reta numérica. Ex: Localizar o número 17 na reta e adicionar 5 unidades a partir do 17. O mesmo para operação inversa.
	• Antecessor e sucessor	• Reconhecer o critério que determina uma sequência relacionando com o sucessor e o antecessor de um número. Ex: {1,2,3,4,...} antecessor do número 3=3-1= 2; sucessor do número 3=3+1= 4; {2,4,6,8,...} antecessor do número 4= 4-2= 2; sucessor do número 4 = 4+2= 6; {10,20,30,40,... } antecessor do número 30= 40-10= 30; sucessor do número 30= 30+10= 40.
	• Par e ímpar	• Classificar uma quantidade em par ou ímpar por meio de agrupamentos. • Determinar se um número é par ou ímpar pela divisibilidade. Par (*número divisível por 2) e í*mpar (*número que não é divisível por 2*).
	• Dobro • Metade • Dezena e meia dezena • Dúzia e meia dúzia • Centena e Meia Centena	• Relacionar a expressão o dobro com duas vezes ou adicionar um número a ele mesmo; • Fazer agrupamentos de 2 em 2, para dobro. • Compreender metade como uma divisão em duas partes iguais. • Reconhecer que uma quantidade somada pela mesma quantidade equivale ao seu dobro, e dividida por 2 equivale a sua metade. • Reconhecer que 10 unidades equivalem a uma dezena. • Reconhecer a metade de uma dezena. • Reconhecer que 12 unidades equivalem a uma dúzia. • Reconhecer a metade de uma dezena. • Reconhecer que 10 dezenas equivalem a uma centena. • Reconhecer a metade de uma centena. • Reconhecer a equivalência: 100 unidades é igual a uma centena.
	• Registro da numeração em sua forma ordinal	• Ler, identificar e registrar os números em sua forma ordinal (ordem na sequência numérica) no mínimo até 20º.

		• Relacionar os aspectos ordinais de um número aos seus aspectos cardinais.
	• Adição e subtração com números maiores que 100 • Estimativa • Multiplicação e divisão	• Solucionar operações de adição e subtração por meio de estratégias pessoais. • Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental e perceber que existem diferentes formas de obter o resultado de uma operação. • Calcular o resultado exato de adição, subtração, multiplicação e divisão por meio de cálculo escrito (algoritmo usual). • Ampliar seus conhecimentos a respeito do valor numérico, do valor posicional e de procedimentos que envolvam a conservação de quantidades após transformações aditivas e subtrativas. • Utilizar procedimentos de cálculos associados às estimativas.
	• Ideias das Operações: ✓ Adição (juntar e acrescentar) ✓ Subtração (tirar, comparar e completar) ✓ Multiplicação (soma de parcelas iguais, combinatória) ✓ Divisão (repartir e medir)	• Resolver problemas que envolvam as ideias das operações. • Estabelecer estratégias para resolver problemas diversos ligados ou não a cálculos numéricos.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 3º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de Aprendizagem
Números e Operações	• História da evolução do sistema de numeração Hindu- arábico • História da evolução do sistema de numeração Romano	• Conhecer a história dos sistemas de numeração anteriores ao sistema hindu-arábico. • Perceber como os homens representavam quantidades e a sua importância ao longo da história. • Perceber a superação do sistema de numeração hindu-arábico aos sistemas anteriores. • Conhecer a história do sistema de numeração romano e sua presença nos tempos atuais. • Conhecer os símbolos utilizados no sistema de numeração romano e a lógica existente na representação de quantidades no mínimo até 100. • Analisar a lógica existente nos sistemas de numeração hindu-arábico e romano e estabelecer relações entre eles. • Perceber a superação do sistema de numeração hindu-arábico com relação ao sistema de numeração Romano.
	• Registro, leitura e ordenação de notações numéricas de quantidades até a classe dos milhares (até a 4ª ordem) • Agrupamentos: 1,10, 100 e 1000 • Ordens e classes, valor absoluto e valor relativo	• Ler, escrever e representar os números em suas diversas formas, utilizando algarismos numerais até a 2ª classe. • Comparar e ordenar quantidades. • Compreender agrupamentos, pela estimativa e análise da ordem de grandeza do número: 1, 10, 100 e 1 000 e pela equivalência. Ex: 10x 10 = 100; 10x 100= 1000. • Identificar o valor absoluto e relativo de cada algarismo que compõe um número. • Distinguir os diferentes significados para o zero. • Completar uma sequência representada na reta numérica. • Realizar operações na reta numérica.
	• Registro da numeração em sua forma ordinal	• Ler, identificar e registrar os números em sua forma ordinal (ordem na sequência numérica) no mínimo até 30º. • Relacionar os aspectos ordinais de um número aos seus aspectos cardinais.

	• Seriação • Cálculo Mental • Estimativas, aproximações e arredondamentos	• Formar e descrever sequências ordenadas de números naturais a partir de critérios estabelecidos. Ex: sequência dos números maiores que 50 e menores que 70; sequência dos números pares menores que 30; sequência dos números pares, ímpares; sucessor sendo sempre o triplo. • Completar sequências com elementos ausentes a partir da identificação dos critérios adotados. • Formar sequências de numeração crescente e decrescente. • Completar uma sequência. • Completar uma sequência representada na reta numérica. • Localizar pontos na reta numérica. • Realizar operações na reta numérica. • Utilizar os procedimentos de cálculo associados às estimativas, às aproximações e aos arredondamentos. • Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental e perceber que existem diferentes formas de obter o resultado de uma operação.
	• Composição e decomposição de números utilizando o princípio aditivo e o princípio multiplicativo	• Compor e decompor números respeitando a ordem do nosso sistema de numeração.
	• Adição, subtração, multiplicação e divisão por decomposição	• Resolver adição com números naturais, por meio da decomposição de números. Ex: 27+27= (20+20)+(7+7)=54; 127+27= (100+100)+(20+20)+(7+7)=254; 127+212= (100+200) +(20+10)+(7+2)= 300+30+9 = 339. • Resolver subtração (sem reserva) com números naturais, por meio da decomposição de números. Ex: 87 - 53 = (80 - 50) + (7 - 3) =30 + 4=34; 287 - 153 = (200-100)+(80 - 50) + (7 - 3) = 100+30 + 4=134. • Resolver divisão e multiplicação com números naturais, por meio da decomposição de números. Ex: 14x3= (10x3)+(4x3)= 30+ 12= 42; 84x3= (80x3)+(4x3)= 240+ 12= 252; 369÷3 = (300÷3) + (60÷3) + (9÷3)= 100+20+3=123.
	• Antecessor e Sucessor	• Reconhecer o antecessor e o sucessor de um número pela regularidade da sequência.
	• Par e ímpar	• Identificar um número par ou ímpar pelo seu agrupamento.
	• Dúzia e meia dúzia	• Compreender dúzia como agrupamento de base 12 e meia dúzia como a

	• Dezena e meia dezena • Centena e meia centena • Dobro, triplo, quádruplo e quíntuplo e metade	metade desse valor. • Compreender e realizar agrupamentos de dezenas e meia dezena. • Compreender e realizar agrupamentos de centenas e meia centena. • Resolver situações que envolvam a compreensão e o cálculo de multiplicações. • Fazer agrupamentos de 2 em 2, para dobro. • Relacionar a expressão o dobro de um número com duas vezes ou adicionar um número a ele mesmo. • Fazer agrupamentos de 3 em 3, para triplo. • Relacionar a expressão o triplo de um número com o cálculo de 3 vezes esse número ou fazer uma adição de três parcelas iguais a esse número. • Relacionar a expressão o quádruplo de um número com quatro vezes esse número ou fazer uma adição de quatro parcelas iguais a esse número. • Relacionar a expressão o quíntuplo de um número com cinco vezes esse número ou fazer uma adição de cinco parcelas iguais a esse número. • Reconhecer regularidades nos resultados da multiplicação de um número por 2, 3, 4 e 5. • Compreender e aplicar o conceito de metade.
	• Conceito de fração - parte todo (1/2 e 1/4)	• Reconhecer nas frações possibilidades de representação de quantidades não inteiras em um todo contínuo. • Reconhecer e representar quantidade contínua relacionando às frações unitárias. • Reconhecer e representar partes de um todo sob a forma de desenhos e de frações.
	• Adição e subtração (até 4 algarismos) • Multiplicação (1 algarismo no multiplicador) • Divisão: (1 algarismos no divisor)	• Resolver situações que envolvam a compreensão e o cálculo de adição e subtração. • Resolver situações que envolvam a compreensão e o cálculo de multiplicação. • Resolver situações que envolvam a compreensão e o cálculo de divisão. • Calcular o resultado exato de adição, subtração, multiplicação e divisão por meio de cálculo escrito (algoritmo usual). • Reconhecer regularidades nos resultados da multiplicação de um número por 2. • Relacionar a expressão o triplo de um número com o cálculo de 3 vezes esse número ou fazer uma adição de três parcelas iguais a esse número.

		• Reconhecer regularidades nos resultados da multiplicação de um número por 3. • Relacionar adição e subtração, multiplicação e divisão, como operações inversas.
	• Ideias das Operações: ✓ Adição (juntar e acrescentar); ✓ Subtração (tirar, comparar e completar) ✓ Multiplicação (soma de parcelas iguais, combinatória) ✓ Divisão (repartir e medir)	• Resolver problemas de adição e subtração com números naturais envolvendo seus diferentes significados. • Resolver problemas de multiplicação com números naturais envolvendo seus diferentes significados. • Resolver problemas de divisão com números naturais envolvendo seus diferentes significados.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 4º ano		
EIXO	Conteúdos Específicos	Objetivos de Aprendizagem
Números e operações	• História da evolução dos sistemas de numeração - romano, egípcio, hindu-arábico e grego	• Perceber como os homens representavam quantidades e a sua importância ao longo da história. • Conhecer a história da evolução dos sistemas de numeração - romano, egípcio, hindu-arábico e grego. • Reconhecer elementos que compõe o sistema de numeração egípcio e grego. • Conhecer os símbolos utilizados no sistema de numeração romano e a lógica existente na representação de quantidades no mínimo até 1000. • Relacionar os sistemas de numeração romano e grego, romano e hindu, grego e hindu.
	• Registro, leitura e ordenação de notações numéricas de quantidades até a classe dos milhares (até a 5ª ordem) • Registro, leitura e ordenação de notações numéricas de quantidades até a classe dos milhões • Agrupamentos: 1,10, 100, 1 000, 10 000, 100 000, 1 000 000 • Ordens e classes, valor absoluto e valor relativo	• Ler, escrever e representar os números em suas diversas formas, utilizando algarismos numerais até a 5ª ordem. • Comparar e ordenar quantidades. • Comparar e ordenar quantidades. • Compreender agrupamentos pela estimativa e análise da ordem de grandeza do número: 1, 10, 100, 1 000, 10 000, 100 000, 1 000 000 e pela equivalência. Ex: 10x10 = 100; 10x100 000 = 1 000 000. • Distinguir os diferentes significados para o zero. • Identificar o valor absoluto e relativo de cada algarismo que compõe um número.
	• Compensação • Cálculo Mental • Estimativas, aproximações e arredondamentos • Seriação	• Descrever o que ocorre com o resultado da adição ou da subtração de dois números ao se adicionar ou subtrair um número qualquer a um de seus termos. • Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental e perceber que existem diferentes formas de obter o resultado de uma operação. • Utilizar os procedimentos de cálculo associados às estimativas, aproximações e arredondamentos. • Identificar as regularidades em uma sequência numérica. • Formar sequências de numeração crescente e decrescente. • Completar uma sequência de números naturais em uma reta numérica. • Completar uma sequência de números fracionários em uma reta numérica. • Formar e descrever sequências ordenadas de números naturais a partir de critérios estabelecidos. Ex: sequência dos números menores que 30 cujo resto da divisão por 5 é 3. • Completar sequências com elementos ausentes, descrevendo os critérios

		adotados. • Completar uma sequência representada na reta numérica.
	• Registro da numeração em sua forma ordinal	• Ler, identificar e registrar os números em sua forma ordinal (ordem na sequência numérica) no mínimo até 30º. • Relacionar os aspectos ordinais de um número aos seus aspectos cardinais.
	• Composição e decomposição de números utilizando o princípio aditivo e o princípio multiplicativo	• Compor e decompor números respeitando a ordem do nosso sistema de numeração.
	• Adição, subtração, multiplicação e divisão por decomposição	• Resolver adição com números naturais por meio da decomposição de números. Ex: 384 + 275= (300+200)+(80+70)+ (4+5)= 500+ 150+9= 659. • Resolver problemas de subtração (com ou sem reserva) com números naturais por meio da decomposição de números. Ex: 487 - 253 = (400- 200) + (80 - 50) + (7 - 3) = 200 + 30 + 4= 234; 384 - 275 = (300 - 200) + (80-70) +(4-5) = (300 - 200) + (70-70) +(14-5) = 100+ 0+ 9= 109. • Resolver problemas de multiplicação com números naturais por meio da decomposição de números (com e sem auxílio da malha quadriculada). Ex: 384x3= (300x3)+(80x3)+(4x3)= 900+ 240+ 12= 1152. • Resolver problemas de subtração (com ou sem reserva) com números naturais por meio da decomposição de números. Ex: 487 - 253 = (400- 200) + (80 - 50) + (7 - 3) = 200 + 30 + 4= 234; 384 - 275 = (300 - 200) + (80-70) +(4-5) = (300 - 200) + (70-70) +(14-5) = 100+ 0+ 9= 109. • Resolver problemas de divisão e multiplicação com números naturais por meio da decomposição de números. Ex: 384x3= (300x3)+(80x3)+(4x3)= 900+ 240+ 12= 1152; 384÷3 = (300÷3) + (60÷3) + (24÷3)= 100+20+8=128.
	• Antecessor e Sucessor	• Reconhecer antecessor e sucessor de um número pela regularidade da sequência. • Conceituar e reconhecer antecessor e sucessor. • Identificar as regularidades do nosso sistema de numeração.
	• Par e Ímpar	• Conceituar e reconhecer par e ímpar, igualdade e desigualdade e identificar as regularidades do nosso sistema de numeração.
	• Noções de incógnita e variável • Seriação	• Resolver problemas que envolvam igualdades matemáticas com uma operação (adição, subtração, multiplicação ou divisão) em que um dos termos é

		desconhecido. Ex: 30÷ ? = 6. • Identificar as regularidades em uma série numérica. • Completar uma sequência representada na reta numérica.
	• Dobro, triplo, quádruplo quíntuplo e metade	• Compreender e aplicar o conceito de dobro, triplo, quádruplos, quíntuplo e metade.
	• Adição e subtração (até 5 algarismos); • Multiplicação (até 2 algarismos no multiplicador) • Divisão: (2 algarismos no divisor)	• Calcular o resultado exato de adição, subtração, multiplicação e divisão por meio de cálculo escrito (algoritmo usual). • Relacionar adição e subtração, multiplicação e divisão, como operações inversas.
	• Conceito de fração - parte todo (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/8, 1/10)	• Reconhecer nas frações possibilidades de representação de quantidades não inteiras em um todo contínuo. • Reconhecer e representar quantidade contínua e discreta, relacionando às frações unitárias. • Reconhecer e representar partes de um todo sob a forma de desenhos e de frações. • Identificar e comparar números racionais representados na forma de fração.
	• Frações equivalentes • Operações com frações	• Identificar e relacionar frações equivalentes. • Calcular operações de adição e subtração com frações de mesmos denominadores. • Resolver problemas que envolvam adição e subtração com frações. • Localizar números fracionários na reta numérica.
	• Frações decimais • Porcentagem (25%, 50% e 100%)	• Reconhecer frações decimais (1/10, 1/100 e 1/1000). • Relacionar porcentagens com frações decimais. • Localizar números fracionários na reta numérica. • Associar as representações de 25%, 50% e 100%, respectivamente, à quarta parte, metade e um inteiro e calcular porcentagens por meio de diferentes procedimentos.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 5º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Números e operações	• Síntese histórica da evolução dos sistemas de numeração grego e hindu-arábico • Relação entre os sistemas de numeração: romano, grego e hindu-arábico • Síntese histórica da evolução dos sistemas de numeração romano e grego • História da evolução do sistema de numeração chinês • Relação entre os sistemas de numeração romano, grego, egípcio, hindu-arábico e chinês	• Conhecer a história da evolução dos sistemas de numeração grego e hindu-arábico e perceber como os homens representavam quantidades e sua importância ao longo da história. • Conhecer os símbolos utilizados nos sistemas de numeração grego e hindu-arábico e a lógica existente na representação de quantidades. • Relacionar os sistemas de numeração Romano e Grego, Romano e hindu-arábico, grego e hindu-arábico, romano e egípcio, egípcio e Grego, egípcio e hindu-arábico. • Conhecer a história da evolução dos sistemas de numeração romano e grego e perceber como os homens representavam quantidades e sua importância ao longo da história. • Identificar no processo histórico da evolução do sistema de numeração romano uma das etapas que precedem a aquisição do sistema de numeração decimal. • Conhecer os símbolos utilizados no sistema de numeração Romano e a lógica existente na representação de quantidades no mínimo até 1500. • Conhecer a história da evolução do sistema de numeração chinês e perceber como os homens representavam quantidades e sua importância ao longo da história. • Conhecer os símbolos utilizados no sistema de numeração chinês e a lógica existente na representação de quantidades. • Relacionar os sistemas de numeração: chinês e romano, chinês e grego, chinês e egípcio, chinês e hindu-arábico.
	• Registro, leitura e ordenação de notações numéricas de quantidades até a classe dos milhões	• Ler, escrever e representar os números em suas diversas formas, utilizando algarismos numerais até a 4ª classe. • Comparar e ordenar quantidades.
	• Agrupamentos: 1,10, 100, 1 000, 10 000, 100 000, 1 000 000 e 1 000 000 000	• Compreender agrupamentos pela estimativa e análise da ordem de grandeza do número: 1, 10, 100, 1 000, 10 000, 100 000, 1 000 000 e 1 000 000 000 e pela equivalência. Ex: 10x 10 = 100; 10x100 000 = 1 000 000.

	• Ordens e classes, valor absoluto e valor relativo	• Identificar o valor absoluto e relativo de cada algarismo que compõe um número. • Distinguir os diferentes significados para o zero.
	• Composição e decomposição de números utilizando o princípio aditivo e o princípio multiplicativo.	• Compor e decompor números respeitando a ordem do nosso sistema de numeração.
	• Expressões numéricas	• Calcular o valor de expressões numéricas no campo dos números naturais.
	• Seriação	• Identificar as regularidades em uma sequência numérica. • Formar sequências de numeração crescente e decrescente. • Completar uma sequência de números naturais representada na reta numérica. • Realizar operações na reta numérica. • Completar uma sequência de números racionais representada na reta numérica.
	• Antecessor e Sucessor	• Reconhecer antecessor e sucessor de um número pela regularidade da sequência. • Conceituar e reconhecer antecessor e sucessor. • Identificar as regularidades do nosso sistema de numeração.
	• Par e Ímpar	• Conceituar e reconhecer par e ímpar, igualdade e desigualdade e identificar as regularidades do nosso sistema de numeração.
	• Dobro, triplo, quádruplo, quíntuplo e metade	• Compreender e aplicar o conceito de dobro, triplo, quádruplos, quíntuplo e metade.
	• Proporcionalidade direta entre duas grandezas	• Aplicar a ideia de proporcionalidade (metade, dobro, triplo e outras) na construção da tabuada, reconhecer os agrupamentos que a compõe e representar geometricamente esses valores. • Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas.

	• Partilha de uma quantidade em duas partes desiguais • Noção de incógnita e variável • Cálculo mental • Estimativas, aproximações e arredondamentos com números decimais	• Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais. • Comparar igualdades e constatar a conservação de quantidades após transformações aditivas, subtrativas e multiplicativas. Ex: se 127+38= 165 então 127+ 38+2= 165+2; se 158 - 38 = 120 então 158 - 38 - 3 = 120 - 3; (42 + 19) x 2 = (30+ 31) x 2; (17 + ? = 42) ; (17 x ? = 85). • Compreender a generalização de relações e procedimentos aritméticos. • Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental e perceber que existem diferentes formas de obter o resultado de uma operação. • Utilizar os procedimentos de cálculo associados às estimativas, às aproximações e aos arredondamentos.
	• Conceito de fração	• Compreender a ideia de fração e sua representação simbólica.
	• Fração que representa um número natural	• Reconhecer frações que representam números naturais.
	• Fração que representa um número misto	• Representar números na forma mista.
	• Reconhecimento de porcentagem (10%, 25%, 50%, 75% e 100%); • Cálculo de porcentagem (10%, 25%, 50%, 75% e 100%)	• Dominar o conceito de porcentagem. • Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro e calcular porcentagens por meio de diferentes procedimentos.
	• Ideias das Operações: ✓ Adição (juntar e acrescentar) ✓ Subtração (tirar, comparar e completar) ✓ Multiplicação (soma de parcelas iguais, combinatória) ✓ Divisão (repartir e medir) • Adição, subtração, multiplicação e divisão com números até classe dos milhares	• Estabelecer estratégias para resolver problemas diversos, ligados ou não a cálculos numéricos. • Solucionar as quatro operações por meio de estratégias pessoais, algoritmos, cálculo mental, uso da calculadora e verificar os resultados. • Calcular o resultado exato de adição, subtração, multiplicação e divisão por meio de cálculo escrito (algoritmo usual). • Relacionar adição e subtração, multiplicação e divisão, como operações inversas.
	• Comparação e ordenação de frações	• Representar frações maiores e menores que um inteiro.

	• Frações e seus significados: parte - todo, razão, quociente	• Estabelecer a relação entre a parte de um todo. • Identificar uma fração como razão. • Reconhecer a fração como quociente. • Reconhecer um número natural representado na forma fracionária.
	• Frações equivalentes	• Identificar e relacionar frações equivalentes e compreender noções relacionadas à proporcionalidade. • Estabelecer equivalência entre frações.
	• Escritas de números decimais. • Representação de números decimais na forma de fração	• Compreender o significado de valores inteiros e decimais.
	• Fração: imprópria, própria e aparente	• Classificar um número fracionário em: própria, aparente e imprópria.
	• Relação entre número fracionário, porcentagem e número decimal	• Reconhecer o valor numérico em representações decimais, com distinção entre a parte inteira e a parte decimal (ordens e classes). • Representar e localizar os números racionais na reta numérica. • Relacionar as diferentes formas de escrita de um número racional e estabelecer igualdade de valores (ex: ½ = 50% = 0,5).
	• Reta numérica.	• Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.
	• Operações de adição e subtração de números racionais: decimal e fracionário	• Resolver problemas envolvendo as operações de adição e subtração de números racionais (decimais e fracionários com mesmo denominador) por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas convencionais. • Resolver problemas envolvendo frações com o mesmo denominador. • Reconhecer a regularidade existente nas operações com frações (adição e subtração). • Resolver algoritmos da adição e subtração com denominadores iguais.

	• Operação de multiplicação de um número na forma fracionária por um número natural	• Resolver algoritmo da multiplicação de um número fracionário por um número natural, representar geometricamente e identificar, na operação, as representações fracionárias: aparente e imprópria. • Reconhecer o número misto na operação de multiplicação.
	• Múltiplos	• Formar sequência numérica dos múltiplos de um número natural utilizando os conceitos de divisão exata e não exata.
	• Mínimo múltiplo comum	• Identificar múltiplos em uma sequência numérica.
	• Divisores e divisibilidade	• Identificar que o conjunto dos divisores de um número não nulo é finito e que o conjunto dos múltiplos de um número é infinito. • Identificar qual é o menor múltiplo entre dois números. • Reconhecer o divisor (divisão exata). • Conhecer critérios de divisibilidade.
	• Simplificação de frações	• Relacionar frações equivalentes como simplificação de frações.
	• Operações com frações de mesmo denominador (multiplicação) • Multiplicação de frações	• Resolver o produto de um número natural por uma fração multiplicando esse número pelo numerador da fração, mantendo o denominador, com auxílio de figuras. • Resolver multiplicação de frações com e sem o auxílio de desenhos.
	• Operações com frações de denominadores diferentes (adição, subtração) • Cálculo da operação de divisão de dois números racionais na forma fracionária com divisor natural	• Resolver operações de frações com denominadores diferentes utilizando o conceito de frações equivalentes e auxílio de desenhos. • Resolver algoritmo da divisão de números fracionários com divisor natural através da representação geométrica.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 1º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Geometria	• Posição ✓ Dentro - fora ✓ Mesmo sentido - sentido contrário ✓ Direita - esquerda ✓ Perto - longe ✓ Em cima - acima - embaixo ✓ Na frente de - atrás de - entre ✓ Aberto - fechado ✓ Ao lado ✓ Vizinhança ✓ Fronteira ✓ Deslocamento e localização	• Desenvolver as noções de posição em relação ao próprio corpo e em relação a outros sistemas de referência. • Identificar sua localização no espaço. • Compreender e utilizar instruções de deslocamento para se locomover; • Localizar e representar objetos, pontos ou lugares no espaço; • Identificar sua esquerda e sua direita e situar essas orientações em outros corpos; • Compreender que a posição de um objeto só pode ser definida a partir de um referencial; • Diferenciar as terminologias e seu conceito.
	• Comparação: comparar tamanho, distância e quantidade	• Comparar elementos da mesma espécie entre tamanho, forma, cor, quantidade, etc. Dentre essas comparações, reconhecer semelhança e diferença entre eles.
	• Classificação: agrupamento por classe	• Estabelecer um critério para a classificação de objetos, separar por sua semelhança ou diferença, reunindo todos pelo mesmo atributo, formando uma classe. Compreender classes e subclasses.
	• Sólidos geométricos	• Identificar formas geométricas espaciais como: cubo, bloco retangular, esfera, cone, pirâmide e cilindro; • Comparar entre os sólidos suas diferenças e igualdades; • Classificar sólidos que rolam e não rolam. Nomeá-los; • Classificar sólidos geométricos de acordo com a forma e o tamanho; • Identificar nos sólidos geométricos suas faces e seus vértices.
	• Simetria	• Desenvolver noções de simetria a partir de desenhos simples e malha quadriculada.
	• Figuras geométricas planas	• Destacar e identificar as faces dos sólidos geométricos de acordo com a sua forma (círculo, quadrado, triângulo e retângulo); • Comparar forma e tamanho, entre as figuras planas; • Classificar figuras geométricas de acordo com a sua forma;
		• Seriar formas geométricas.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 2º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Geometria	• Corpos que rolam e os que não rolam	• Estabelecer características das partes curvas e planas. • Identificar figuras arredondadas e não arredondas.
	• Sólidos geométricos: ✓ Cubo ✓ Paralelepípedo ✓ Pirâmide ✓ Cone ✓ Esfera	• Identificar cada sólido geométrico e suas características. • Reconhecer sua nomenclatura. • Relacionar cada sólido a objetos que lembram a sua forma. • Identificar nos sólidos geométricos o número de vértices, arestas e faces.
	• Figuras geométricas planas: ✓ Quadrado ✓ Retângulo ✓ Triângulo ✓ Círculo	• Reconhecer as figuras geométricas planas. • Reconhecer e identificar nos sólidos geométricos as figuras planas que compõem cada face do sólido. • Reconhecer que figuras geométricas planas pertencem ao bidimensional e sólido geométrico ao tridimensional. • Compreender a diferença entre sólido geométrico e figura geométrica plana.
	• Planificação de faces dos sólidos geométricos e identificação da figura formada	• Identificar e relacionar o sólido geométrico com sua planificação.
	• Regiões planas	• Reconhecer polígonos e suas características. • Reconhecer que figuras geométricas pertencem ao bidimensional. • Reproduzir polígonos na malha quadriculada aplicando suas propriedades. • Reconhecer o polígono como face de um sólido, que o compõe. • Reconhecer o eixo de simetria com o auxílio de dobradura. • Perceber a imagem como reflexo uma da outra.
	• Perspectivas de visão	• Reconhecer diferentes vistas de uma figura não plana.

	• Contornos	• Identificar cada figura geométrica plana pelo seu contorno. • Utilizar o geoplano para montagem das figuras geométricas planas. • Reconhecer os contornos no geoplano.
	• Simetria	• Compreender o conceito de simetria. • Identificar eixos de simetria (rotação e translação).
	• Deslocamento e localização	• Identificar sua localização no espaço. • Compreender e utilizar instruções de deslocamento para se locomover. • Identificar, interpretar, descrever, localizar e representar pontos em plantas e desenhos.

Geometria	• Localização e deslocamento: Representação de espaços: ✓ Maquetes	• Identificar, interpretar, descrever e localizar pontos e lugares em mapas, plantas e desenhos. • Localizar lugares em plantas baixas. • Maquetes. Ex: sala de aula, biblioteca, quadra.
	• Sólidos geométricos: Cubo, paralelepípedo, prismas, pirâmide, cilindro, cone e esfera	• Reconhecer características do cubo, paralelepípedo, prismas, pirâmide, cilindro, cone e esfera. • Classificar sólidos geométricos por semelhanças e diferenças. • Relacionar cada sólido a objetos que lembram a sua forma.
	• Faces, arestas e vértices	• Identificar e quantificar vértices, faces e arestas de figuras geométricas não planas.
	• Primas e Pirâmides (planificação, vértices e arestas)	• Diferenciar prismas de pirâmides pelas suas características. • Identificar a planificação de prismas e pirâmides.
	• Figuras geométricas planas (Identificação e construção na malha quadriculada - quadrado, retângulo e triângulo)	• Identificar nas faces dos sólidos geométricos, as figuras planas. • Diferenciar figuras planas pelas suas características.
	• Ampliação e redução de figuras planas	• Reconhecer a disposição da planificação. • Analisar a proporcionalidade na ampliação e redução de figuras planas.
	• Simetria de figuras tridimensionais e bidimensionais	• Observar e reconhecer eixo de simetria em figuras tridimensionais. • Identificar eixos de simetria (rotação e translação) em figuras bidimensionais. • Desenhar a simétrica de uma figura.
	• Segmento de reta	• Reconhecer uma reta. • Reconhecer um segmento de reta.

	• Classificação de ângulos em obtuso, reto, agudo, raso ou nulo, 360º ou de uma volta	• Compreender ângulo como sendo a abertura entre semirretas. • Identificar os ângulos internos de uma figura plana. • Reconhecer ângulo obtuso, reto, agudo, raso ou nulo, 360º ou de uma volta. • Observar que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a 180º e
		de um quadrado igual a 360º, por meio de dobraduras, composição e decomposição.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 4º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Geometria	• Localização e deslocamento: ✓ Bairro ✓ Cidades ✓ País	• Identificar, interpretar, descrever e localizar pontos e lugares em mapas, plantas e desenhos. • Localizar lugares em plantas baixas. Ex: utilizar linha de ônibus, planta da escola, do bairro e da cidade.
	• Reconhecimento de sólidos geométricos: ✓ Cubo ✓ Paralelepípedo ✓ Prisma ✓ Pirâmide ✓ Esfera ✓ Cone ✓ Cilindro	• Conceituar Cubo. • Conceituar Paralelepípedo. • Conceituar Prisma. • Conceituar Pirâmide. • Conceituar Esfera. • Conceituar Cone. • Conceituar Cilindro. • Identificar e quantificar vértices, faces e arestas de figuras geométricas não planas. • Identificar a planificação dos sólidos geométricos.
	• Figuras planas (Polígonos) e figuras não planas	• Identificar e nomear o polígono da base de uma figura não plana. • Distinguir figuras planas de figuras não planas. • Identificar um polígono e suas regularidades. • Compor e decompor figuras planas por meio de dobraduras e uso de papel quadriculado.
	• Formas não planas: poliedros (prismas e pirâmides) e corpos redondos	• Classificar e nomear poliedros (prismas e pirâmides) e corpos redondos. • Distinguir poliedros de corpos redondos. • Reconhecer a regularidade entre o número de vértices da base e número total de vértices do sólido.
	• Ampliação e redução de figuras planas	• Compreender que na ampliação ou redução de uma figura há conservação no formato e que cada lado da figura ampliada ou reduzida sofre alteração. • Analisar a proporcionalidade na ampliação e redução.
	• Perspectivas de figuras não planas	• Reconhecer perspectivas (de cima, de frente, de lado) de objetos e de figuras não planas.
	• Simetria de figuras tridimensionais e bidimensionais	• Observar e reconhecer eixo de simetria em figuras tridimensionais. • Identificar eixos de simetria (rotação e translação) em figuras bidimensionais. • Reconhecer a simétrica de uma figura. • Desenhar a simétrica de uma figura.

	• Segmento de reta	• Reconhecer uma reta. • Definir e reconhecer um segmento de reta. • Classificar retas paralelas, retas concorrentes • Reconhecer retas perpendiculares como um caso particular de reta concorrente. • Localizar o vértice na abertura das semirretas. • Identificar, em figuras planas, lados paralelos e perpendiculares.
	• Classificação de ângulos em obtuso, reto, agudo, raso ou nulo, 360º ou de uma volta	• Compreender ângulo como sendo a abertura entre semirretas. • Conceituar a medida de ângulo por meio da unidade de medida *grau.* • Utilizar o transferidor como instrumento de medida de ângulos. • Classificar os ângulos em: reto, agudo, obtuso, raso e nulo. • Classificar o ângulo de uma volta como 360º. • Reconhecer os tipos de triângulos. • Classificar cada triângulo pelos seus ângulos. • Reconhecer a diferença da medida dos ângulos do paralelogramo e do triângulo. • Reconhecer ângulos em figuras planas (polígonos) e identificar o ângulo reto. • Observar que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a 180º e de um quadrado igual a 360º, por meio de dobraduras, composição e decomposição.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 5º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Geometria	• Localização e coordenadas	• Identificar, interpretar, descrever e localizar pontos e lugares em mapas, plantas, desenhos e coordenadas via sistema cartesiano. • Representar a localização de pessoas e objetos no espaço por meios de desenhos. • Utilizar escala para construir e interpretar plantas baixas e maquetes.
	• Corpos redondos	• Identificar semelhanças e diferenças entre esfera, cone e cilindro.
	• Poliedros	• Reconhecer as semelhanças e diferenças entre os prismas e as pirâmides. • Identificar o formato da base de um sólido. • Identificar e quantificar elementos como faces, vértices e arestas. • Reconhecer a regularidade entre o número de vértices da base e número total de vértices do sólido.
	• Polígonos	• Identificar um polígono e suas regularidades. • Compor e decompor figuras planas (polígonos) por meio de dobraduras e uso de papel quadriculado.
	• Simetria de figuras tridimensionais e bidimensionais	• Observar e reconhecer eixo de simetria em figuras tridimensionais. • Identificar eixos de simetria (rotação e translação) em figuras bidimensionais. • Reconhecer a simétrica de uma figura. • Desenhar a simétrica de uma figura.
	• Ampliação e redução de figuras planas	• Compreender que na ampliação ou redução de uma figura há conservação no formato e que cada lado da figura ampliada ou reduzida sofre alteração. • Determinar a medida do comprimento do lado de uma figura. • Analisar a proporcionalidade na ampliação e redução. • Utilizar escalas na ampliação e redução de figuras.

	• Segmento de reta • Retas, retas paralelas, retas concorrentes e retas perpendiculares	• Definir segmento de reta, reconhecer um segmento de reta, reconhecer uma reta; • Classificar retas paralelas, retas concorrentes. • Reconhecer retas perpendiculares como um caso particular de reta concorrente.
	• Classificação de ângulos em obtuso, reto, agudo, raso ou nulo, 360º ou de uma volta	• Compreender ângulo como sendo a abertura entre semirretas. • Localizar o vértice na abertura das semirretas. • Conceituar a medida de ângulo por meio da unidade de medida *grau.* • Utilizar o transferidor como instrumento de medidas de ângulos. • Classificar os ângulos em: reto, agudo, obtuso, raso e nulo. • Classificar o ângulo de uma volta como 360º. • Reconhecer ângulos em figuras planas (polígonos) e identificar o ângulo reto. • Reconhecer a diferença da medida dos ângulos do paralelogramo e do triângulo. • Reconhecer os tipos de triângulos. • Classificar cada triângulo pelos seus ângulos. • Observar que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a 180º e de um quadrado igual a 360º, por meio de dobraduras, composição e decomposição.
	• Figuras planas	• Identificar nas figuras planas suas propriedades. • Classificar figuras planas.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 1º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Grandezas e medidas	• Unidades de medidas não convencionais: Comprimento ✓ Comprimento ✓ Maior e menor ✓ Alto e baixo ✓ Curto e comprido ✓ Grosso e fino ✓ Largo e estreito	• Realizar medições com instrumentos não padronizados: passos, pedaços de barbante e palitos. • Comparar medidas e fazer estimativas. • Comparar de forma perceptível, visual e tátil atributos de objetos, segundo seus tamanhos e formas. • Explorar a comparação direta entre as medidas e compreender que as noções de grandeza, como pequeno, médio e grande, são relativas.
	• Unidades de medidas não convencionais: Massa ✓ Leve e pesado	• Identificar objetos com maior massa, com menor massa, por comparação entre objetos manipuláveis, pela representação através de desenhos e por pesquisas. • Perceber que o tamanho do objeto não está diretamente relacionado à sua massa “peso”.
	• Unidades de medidas não convencionais: Capacidade ✓ Cheio e vazio	• Reconhecer de forma perceptível e visual quando um recipiente está com volume (líquido) completo, pela metade e vazio. • Estimar e comparar o volume de recipientes. • Explorar a mudança de forma e a manutenção da capacidade ao transferir um conteúdo de um recipiente para outro.
	• Unidades de medidas convencionais: Conceitos temporais ✓ Manhã, tarde e noite ✓ Dia e noite ✓ Antes e depois ✓ Ontem, hoje, amanhã e depois de amanhã ✓ Hora inteira e meia hora ✓ Calendário	• Compreender as ideias básicas da dimensão temporal, o sentido de orientação no tempo (passado, presente e futuro), a duração (quantidade de tempo), o ritmo (divisão do tempo) e velocidade (relação tempo distância). • Orientar no tempo passado, presente e futuro (ontem, hoje e amanhã). • Analisar a rotina diária, o que se costuma fazer durante o dia e a noite, as ações que acontecem antes e depois de uma situação. • Identificar a unidade de tempo dia como temporal (manhã, tarde e noite) e como numeral (dia do calendário). • Compreender como o “tempo” está organizado em dias, meses e semanas. • Reconhecer que existe dia representado por um número que se refere ao mês, dia representado por um nome que se refere à semana e que há variabilidade nesses dias, segundo o ano. • Reconhecer a organização do calendário. • Identificar a semana como divisão de tempo - domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira e sábado.

		• Ler e identificar hora inteira e meia hora em relógio digital e analógico. • Registrar hora inteira e meia hora.
	• Unidades de medidas convencionais: Comprimento ✓ Centímetro ✓ Metro	• Reconhecer os instrumentos de medida associados a essa grandeza (régua, fita métrica e trena). • Reconhecer as unidades padronizadas de medida de comprimento: centímetro e metro. • Medir e comparar caminhos em malhas quadriculadas.
	• Unidades de medidas convencionais: Capacidade ✓ Litro	• Reconhecer a unidade padronizada de medida de capacidade: litro. • Utilizar o copo graduado para comparações: menor que um litro e maior que um litro.
	• Unidades de medidas convencionais: Massa ✓ Quilograma ✓ Grama	• Identificar o instrumento de medida de massa, balança. • Reconhecer as unidades padronizadas de medida de massa: quilograma e grama.
	• Sistema monetário	• Identificar as cédulas e moedas do Brasil. • Reconhecer os diferentes valores das cédulas e moedas do Brasil. • Identificar as equivalências dos valores e realizar agrupamentos entre as cédulas.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 2º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Grandezas e Medidas	• Unidades de medidas convencionais: Divisão do tempo ✓ Manhã, tarde, noite ✓ Ontem, hoje, amanhã Calendário ✓ Dia ✓ Semana ✓ Mês ✓ Ano	• Reconhecer noções temporais dos períodos: manhã, tarde e noite. • Orientar no tempo passado, presente e futuro (ontem, hoje e amanhã). • Identificar situações que envolvam intervalos de períodos. • Identificar e ordenar dias da semana. • Localizar no calendário dias da semana, semana, mês e ano e compreender sua divisão temporal. • Relacionar datas, dias da semana, meses do ano e eventos utilizando calendários. Ex: planejamento diário, eventos e programações. • Ordenar o tempo por meio do uso do calendário.
	• Unidades de medidas convencionais: Tempo ✓ Hora inteira, meia hora e minutos	• Ler e identificar hora inteira e meia hora em relógio digital e analógico. • Registrar hora inteira e meia hora. • Ter noção de que a hora é composta por minutos. • Compreender e registrar duração de eventos (horário de início e fim) em relógio analógico e digital. • Calcular intervalos de tempo.
	• Unidades de medidas não convencionais e unidades de medidas convencionais: Comprimento ✓ Instrumentos de medidas ✓ Metro (m), centímetro (cm) e milímetro (mm)	• Estimar, realizar e comparar medições de comprimentos horizontais, verticais e de contornos formados por linhas retas, utilizando unidades de medida não convencionais (exemplo: dedo, mão, palmo, pé, passo, lápis, pedaço de barbante). • Identificar diferentes maneiras de se realizar uma medição e concluir que nem todas medem com exatidão. • Reconhecer instrumentos de medidas padrão. • Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de comprimento: milímetro, centímetro e metro, para fazer uma medição.

	• Unidades de medidas convencionais: Massa ✓ Instrumentos de medidas ✓ Quilograma (kg) ✓ Grama (g)	• Identificar o instrumento de medida balança. • Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de massa. • Reconhecer o quilograma como unidade padrão de massa. • Comparar massa utilizando instrumentos de medidas convencionais. • Identificar um quilograma e relacionar essa medida a 1000 gramas. • Identificar metade de um quilograma e relacionar essa medida a 500 gramas.
	• Unidades de medidas convencionais: Capacidade ✓ Litro (l) ✓ Mililitro (ml)	• Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de capacidade. • Identificar um litro e relacionar essa medida a 1000 mililitros. • Identificar metade de um litro e relacionar essa medida a 500 mililitros.
	• Sistema monetário	• Reconhecer os diferentes valores das cédulas e moedas do Brasil. • Identificar as equivalências dos valores e realizar agrupamentos entre as cédulas.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 3º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Grandezas e medidas	• Unidades de medidas convencionais: Comprimento ✓ Metro (m); ✓ Centímetro (cm) ✓ Milímetro (mm) ✓ Quilômetro (Km) ✓ Perímetro	• Identificar as diferentes unidades de medidas e compreender a necessidade da padronização das grandezas ao longo da história do desenvolvimento humano. • Reconhecer e diferenciar, nos instrumentos e nas medições, as unidades de medidas usuais de comprimento. • Reconhecer e diferenciar qual unidade de medida de comprimento será adequada para cada situação sugerida. • Identificar uma medida maior ou menor que um metro. • Identificar a igualdade de 100 cm = 1 m e 1000 m = 1 Km. • Relacionar regiões planas com seus respectivos contornos, utilizando malha quadriculada. • Conceituar perímetro como sendo a medida do comprimento de um contorno.
	• Unidades de medidas convencionais: Superfície ✓ Área do retângulo ✓ Área do quadrado	• Comparar medidas de áreas de figuras planas desenhadas em malha quadriculada por meio da contagem de quadradinhos, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.
	• Unidades de medidas convencionais: Massa ✓ Quilograma (kg) ✓ Grama (g)	• Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de massa • Identificar as diferentes unidades de medidas e compreender a necessidade da padronização das grandezas ao longo da história do desenvolvimento humano • Identificar uma medida maior ou menor que um quilo • Reconhecer meio quilo como metade de 1 quilo, 500 gramas; e 1 quilo como 2 partes de 500 gramas • Estabelecer relações entre quilograma e grama. Ex: 2 Kg = 4 partes de 500g.

	• Unidades de medidas convencionais: Capacidade ✓ Litro (l) ✓ Mililitro (ml)	• Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de capacidade; • Identificar as diferentes unidades de medida e compreender a necessidade da padronização das grandezas ao longo da história do desenvolvimento humano; • Identificar uma medida maior ou menor que um litro; • Reconhecer meio litro como metade de 1 litro, 500 mililitros; e 1 litro como 2 partes de 500 mililitros; • Estabelecer relações entre litro e mililitro. Ex: 2 l = 4 partes de 500ml.
	• A história da evolução dos instrumentos utilizados para medir tempo.	• Conhecer, por meio da história do desenvolvimento humano, a evolução das medidas utilizadas para medir o tempo. Ex: relógio de água (clepsidra), calendário das flores, ampulheta e outros.
	• Unidades de medidas convencionais: Tempo ✓ Hora inteira ✓ Meia hora ✓ Um quarto de hora ✓ Minutos ✓ Segundos ✓ Dia ✓ Semana ✓ Mês ✓ Ano ✓ Bimestre ✓ Trimestre ✓ Semestre	• Ler, identificar e registrar horas em relógios analógicos e digitais. • Registrar hora inteira, meia hora, um quarto de hora. • Compreender a divisão do tempo em horas e minutos. • Calcular intervalos de tempo. • Reconhecer e identificar os dias que compõem a semana. • Utilizar o calendário como marcação de tempo • Reconhecer no calendário os meses do ano e a divisão temporal: ano, meses, semanas e dias. • Identificar períodos de tempo: bimestre, trimestre e semestre. • Ler, identificar e registrar horas em relógios analógicos e digitais. • Calcular intervalos de tempo. • Ter noção da divisão das horas em minutos e segundos. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam a sistematização das medidas convencionais.
	• Sistema monetário	• Conhecer a história do dinheiro no Brasil, sua necessidade, seu surgimento e a lógica do sistema. • Reconhecer a unidade monetária brasileira, o real. • Identificar e quantificar cada nota e moeda brasileira, estabelecendo equivalências. • Ler, compreender e resolver problemas que demandam trocas, somas e subtração de valores. • Compreender e utilizar termos empregados em situações que envolvam o sistema monetário (compra, venda, formas de pagamento).

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 4º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Grandezas e medidas	• Unidades de medidas convencionais: Comprimento ✓ Estimativa de comprimentos ✓ Metro (m) ✓ Centímetros (cm) ✓ Quilômetro (km) ✓ Conversão das medidas: (km), (m) e (cm) ✓ Perímetro	• Estimar, fazer medições, comparar e ordenar comprimentos. • Compreender a necessidade da padronização das grandezas. • Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de comprimento. • Reconhecer a aplicabilidade da unidade de medida de comprimento. • Estabelecer relações entre quilômetro e metro. Ex: 1 Km = 1000 m, 500 m = metade de 1 Km. • Identificar onde se aplicam as unidades de medidas de comprimento e realizar as conversões usuais. • Compreender o conceito de perímetro e medir o perímetro de uma figura simples. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam a sistematização das medidas convencionais.

	• Unidades de medidas convencionais: Superfície ✓ Área do retângulo ✓ Área do quadrado ✓ Área do triângulo ✓ Área do paralelogramo ✓ Área do trapézio	• Compreender o conceito de área, comparar medidas de áreas de figuras planas desenhadas em malha quadriculada pela contagem de quadradinhos e metade de quadradinhos e reconhecer que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam a sistematização das medidas convencionais.
	• Unidades de medidas convencionais: Massa ✓ Quilograma (kg) ✓ Grama (g) ✓ Miligrama (mg) ✓ Conversão das medidas: (kg), (g) e (mg)	• Estimar, fazer medições, comparar e ordenar massa. • Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de massa. • Reconhecer a aplicabilidade da unidade de medida de massa. • Estabelecer relações entre quilograma e grama. Ex: 500g = metade de 1 Kg; 2 Kg = 4 partes de 500g. • Identificar onde se aplica as unidades de medidas de massa e realizar as conversões usuais. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam a sistematização das medidas convencionais.
	• Unidades de medidas convencionais: Capacidade ✓ Litro (l) ✓ Mililitro (ml) ✓ Conversão das medidas: (l) e (ml)	• Estimar, fazer medições, comparar e ordenar capacidade. • Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de capacidade. • Reconhecer a aplicabilidade da unidade de medida de capacidade. • Identificar as diferentes unidades de medidas. • Estabelecer relações entre litro e mililitro. Ex: 500ml = metade de 1 l; 2 l = 4 partes de 500ml. • Identificar onde se aplicam as unidades de medidas de capacidade e realizar as conversões usuais. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam a sistematização das medidas convencionais.

	• Unidade de medidas convencionais: Tempo ✓ Hora, minutos e segundos ✓ Bimestre ✓ Trimestre ✓ Semestre ✓ Década ✓ Século ✓ Milênio	• Ler, identificar e registrar horas em relógios analógicos e digitais. • Calcular intervalos de tempo. • Compreender a divisão das horas em minutos e segundos. • Identificar períodos de tempo: bimestre, trimestre, semestre, década, século e milênio. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam a sistematização das medidas convencionais.
	• Sistema monetário	• Compreender e utilizar termos empregados (troco, lucro, prejuízo) em situações que envolvam o sistema monetário (compra, venda, formas de pagamento).

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 5º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Grandezas e medidas	• Unidades de medidas convencionais: Comprimento ✓ Metro (m); ✓ Centímetro (cm) ✓ Milímetro (mm) ✓ Quilometro (km) ✓ Perímetro de figuras planas	• Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de comprimento e realizar as conversões usuais. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam a sistematização das medidas convencionais. • Compreender o conceito de perímetro de figuras planas e realizar cálculos utilizando, por exemplo, planta baixa, malha quadriculada, contorno de polígonos.
	• Unidades de medidas convencionais: Superfície • Área de figuras planas	• Compreender o conceito de área em medidas de superfície e realizar cálculos utilizando, por exemplo, planta baixa, malha quadriculada, área de polígonos. • Utilização de unidades padrões para perímetro: cm, m, km. • Utilização de unidades padrões para área: cm^2, m^2, km^2. .
	• Unidades de medidas convencionais: Capacidade ✓ Volume	• Conceituar volume como sendo a medida do espaço ocupado por algo. • Reconhecer o volume como medida do espaço ocupado por algo em centímetros cúbicos, metros cúbicos e decímetros cúbicos. • Calcular o volume de prismas (cubo e paralelepípedo) regulares - faces formadas por paralelogramos com ângulos internos retos.
	• Unidades de medidas convencionais: Massa: ✓ Arroba (@) ✓ Tonelada (T) ✓ Quilograma (kg) ✓ Grama (g) ✓ Miligrama (mg)	• Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de massa e realizar as conversões usuais. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam a sistematização das medidas convencionais.
	• Unidades de medidas convencionais: Capacidade: ✓ Litro (l) ✓ Mililitro (ml)	• Reconhecer e diferenciar as unidades de medidas usuais de capacidade e realizar as conversões usuais. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam a sistematização das medidas convencionais.

	• Unidades de medidas convencionais: Tempo ✓ Hora, minutos e segundos ✓ Bimestre ✓ Trimestre ✓ Semestre ✓ Quinquênio ✓ Década ✓ Século ✓ Milênio	• Ler, identificar e registrar horas em relógios analógicos e digitais; • Calcular intervalos de tempo. • Compreender a divisão das horas em minutos e segundos. • Compreender as conversões de medidas: hora, minutos e segundos como pertencentes ao sistema de numeração com base 60. • Converter hora em minutos. • Converter minutos em segundos. • Converter hora em segundos. • Identificar períodos de tempo: bimestre, trimestre, semestre, quinquênio, década, século e milênio. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam a sistematização das medidas convencionais.
	• Sistema monetário	• Relacionar o sistema monetário brasileiro com frações decimais e números decimais. • Resolver problemas envolvendo práticas sociais que demandam aplicabilidade do sistema monetário brasileiro.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 1º ano		
Eixo	Conteúdos específicos	Objetivos de aprendizagem
Tratamento da informação	• Função social do número • Tabelas simples	• Identificar o número como código da informação. • Interpretar informações contidas em imagens. • Coletar dados por meio de pesquisas. • Organizar dados coletados em listas e tabelas simples por classificação em grupos de elementos de acordo com seus atributos, propriedades, similaridades ou diferenças entre eles. • Completar dados em tabelas simples. • Identificar informações associadas ao maior/menor/igual valor organizadas em uma tabela simples. • Ler, identificar e interpretar dados explícitos e implícitos organizados em tabelas simples.
	• Gráficos de barras (vertical)	• Completar gráficos de barras vertical com informações organizadas em tabelas simples. • Construir gráficos de barras vertical. • Ler, identificar, interpretar e refletir dados explícitos e implícitos organizados em gráficos de barras.
	• Eventos	• Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça”, “é impossível acontecer”, entre outros.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 2º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Tratamento da Informação	• Função social do número • Tabelas simples	• Identificar o número como código da informação. Coletar dados por meio de pesquisas. • Organizar a coleta de dados em tabelas simples por classificação em grupos de elementos de acordo com seus atributos, propriedades, similaridades ou diferenças entre eles. • Refletir sobre a organização dos dados e comparar esses dados; • Ler, interpretar e identificar dados explícitos e implícitos organizados em tabelas simples.
	• Gráficos de barras vertical e horizontal	• Diferenciar gráficos de barras (vertical e horizontal). • Completar gráficos de barras vertical e horizontal. • Construir gráficos de barras (vertical e horizontal). • Ler, interpretar e identificar dados explícitos e implícitos organizados em gráficos. • Levantar hipóteses e refletir sobre dados representados em gráficos.
	• Eventos	• Classificar resultados de eventos aleatórios como “prováveis”, “pouco prováveis”, “improváveis”.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 3º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Tratamento da Informação	• Função social do número • Tabelas simples	• Identificar o número como código da informação. • Coletar dados por meio de pesquisas. • Construir listas de classificação de grupos. • Organizar a coleta de dados em tabelas simples por classificação em grupos de elementos de acordo com seus atributos, propriedades, similaridades ou diferenças entre eles. • Refletir sobre a organização dos dados e comparar esses dados. • Ler, interpretar e identificar dados explícitos e implícitos organizados em tabelas simples.
	• Tabelas de dupla entrada	• Organizar a coleta de dados em tabelas de dupla entrada por classificação em grupos de elementos de acordo com seus atributos, propriedades, similaridades ou diferenças entre eles. • Completar uma tabela de dupla entrada. • Interpretar, levantar hipótese e refletir sobre dados organizados em uma tabela de dupla entrada.
	• Gráficos de barras vertical e horizontal	• Construir gráficos de barras (vertical e horizontal). • Ler, interpretar e identificar dados explícitos e implícitos organizados em gráficos. • Levantar hipóteses e refletir sobre dados representados em gráficos.
	• Eventos	• Identificar, em eventos aleatórios, a variação dos resultados possíveis, como, por exemplo, o conjunto de respostas possíveis para uma pergunta, os resultados possíveis em sorteio.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 4º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Tratamento da Informação	• Função social do número • Tabelas simples	• Identificar o número como código da informação. • Coletar dados por meio de pesquisas. • Construir listas de classificação de grupos. • Organizar a coleta de dados em tabelas simples por classificação em grupos de elementos de acordo com seus atributos, propriedades, similaridades ou diferenças entre eles. • Refletir sobre a organização dos dados e comparar esses dados. • Ler, interpretar e identificar dados explícitos e implícitos organizados em tabelas simples.
	• Tabelas de dupla entrada	• Organizar a coleta de dados em tabelas de dupla entrada por classificação em grupos de elementos de acordo com seus atributos, propriedades, similaridades ou diferenças entre eles. • Completar uma tabela de dupla entrada. • Interpretar, levantar hipótese e refletir sobre dados organizados em uma tabela de dupla entrada.
	• Gráficos de barras vertical e horizontal	• Construir gráficos de barras (vertical e horizontal). • Ler, interpretar e identificar dados explícitos e implícitos organizados em gráficos. • Levantar hipóteses e refletir sobre dados representados em gráficos. • Organizar dados representados em gráficos por meio de tabelas.
	• Eventos	• Identificar, dentre eventos, aquele que têm maior chance de ocorrência de modo a reconhecer características de resultados mais prováveis, sem recorrer à quantificação.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA - 5º ano		
Eixo	Conteúdos Específicos	Objetivos de aprendizagem
Tratamento da Informação	• Tabelas de dupla entrada • Média aritmética	• Organizar a coleta de dados em tabelas simples e de dupla entrada por classificação em grupos de elementos de acordo com seus atributos, propriedades, similaridades ou diferenças entre eles. • Interpretar, levantar hipótese e refletir sobre dados organizados em tabelas simples e de dupla entrada. • Compreender o conceito de média aritmética. • Calcular média aritmética pela interpretação de dados representados em tabelas.
	• Gráficos de barras (vertical e horizontal) • Gráficos de setores • Gráficos de linhas	• Ler e interpretar textos com informações gráficas. • Ler, interpretar, refletir e levantar hipóteses sobre dados organizados em gráficos de colunas simples e duplas, gráficos de setores e gráficos de linhas. • Ler, interpretar e identificar dados explícitos e implícitos organizados em gráficos. • Construir gráficos de barras organizando dados apresentados em textos. • Construir gráficos de setores. • Organizar dados representados em gráficos por meio de tabelas.
	• Experimento aleatório	• Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, indicando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marlene Pires; DAMAZIO, Ademir. Apropriação das significações do conceito de divisão de números racionais. UNESC. **GT: Educação Matemática**. n.19. Agência Financiadora: CAPES, 2009.

BENICK, J. *Pesos e medidas*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Matemática: Ensino de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel/PR: Ed. Progressiva, 2008.

DUARTE, Newton. **A Relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar**. 1987.185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade F. de São Carlos, São Carlos.

_____. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Geminal:** Marxismo e Educação em Debate. Salvador. v.7, n.1, p.8-25, jun. 2015.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**. Campinas, ano 3, n.4, p. 1-36, 1995.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **A relação entre o abstrato e o concreto no ensino da geometria analítica a nível de 1° e 2° graus**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. Reflexões antes as concepções de “espontaneidade” e de “eficácia” do saber matemático cotidiano presentes em algumas pesquisas na Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 2, nº 2, p. 11-34. 1999.

_____. *Matemática escolar e matemática da vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 1999a.

_____. José Roberto Boettger. A Concepção Histórico-Social da Relação entre a realidade e a Produção do Conhecimento matemático. **Revista Millenium**. Viseu/Portugal. n.17, ano 4, jan. 2000.

_____. O Conceito de Saber Escolar “Clássico” em Dermeval Saviani: implicações para a Educação Matemática. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática. Rio Claro. v. 23, n. 36, p.753-773, ago. 2010.

_____. O Ensino da Matemática na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: sequências lógico-históricas de ensino. In: ZANATA, Eliana Marques;

CALDEIRA, Ana Maria de Andrade; LEPRE, Rita Melissa (Org.*). Cadernos de Docência na Educação Básica I*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2012a.

_____. O saber escolar como parte das formas mais desenvolvidas de saber: a questão cultural na educação matemática. Educação Matemática Pesquisa: PUC São Paulo, São Paulo, v.14, n.1, pp.195-208, 2012b.

_____. Reflexões sobre o desenvolvimento da prática social e a produção e sistematização do conhecimento matemático. **Revista Rematec.** São Paulo (SP). n.11, jul./dez. 2012.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Matemática: Incursões teóricas implicações didáticas: Ceará, EdUECE, 2014.

HOGBEN, Lancelot. *Maravilhas da matemática*: influência e função da matemática nos conhecimentos humanos. Rio de Janeiro: Globo, 1956.

IFRAH, Georges. *Os números*: a história de uma grande invenção. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

JARDINETTI, José Roberto Boettger. Abstrato e o Concreto no Ensino da Matemática: algumas reflexões. **Bolema:** Boletim de Educação Matemática. Rio Claro. n.12, p.45-57, 1996.n

MARINGÁ. Prefeitura do município de Maringá. Secretaria de Educação. Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Maringá, PR: SEDUC, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MAGALHÃES, Giselle Modé. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: XII Jornada HISTEDBR e X Seminário de dezembro do HISTEDBR-MA, 2014, Cidade de Caxias. **Anais da XII Jornada HISTEDBR e X Seminário de dezembro do HISTEDBR-MA**. Cidade de Caxias: HISTEDBR, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Geminal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:* contribuições à luz da psicologia histórico-cultural. Campinas: Autores Associados, 2013a.

MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir. *Práticas Socioculturais e Educação Matemática.* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: Contribuições da Teoria Histórico-cultural**. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Educação: ensino de Ciências e Matemática). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo. São Paulo.

NASCIMENTO, Juliana Aparecida de Araújo; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga. Reflexões sobre o ensino de Matemática na infância. In: SEMANA PEDAGÓGICA DA UEM, volume 1, número 1. **Anais da Semana Pedagógica da UEM**. Maringá: UEM, 2012. p. 1-8.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Curitiba: SEED, 2008.

PORTO, Gabriella. **Relógio.** Disponível em: <http://www.infoescola.com/curiosidades/relogio/>. Acesso em 10 de outubro de 2014.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Dialética do conhecimento*: preliminares, pré história da dialética. São Paulo: Brasiliense, 1952.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. SC: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Irineu da. *História dos Pesos e Medidas*. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Impressão e Acabamento:



Imprima Conosco

Av. Luiz Kobal, 135
Distrito Industrial
19815 060
Assis SP
T 18 3322 2556 / 3321 5057

Prefeitura de Cambé
Secretaria Municipal de Educação



Rua: Francisco Delgado Sanches, 189
Cambé-Pr - Cep: 86.182-130
Fone: (43) 3174-0250