

# Proposta Curricular



**SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORQUILHINHA  
2020**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE FORQUILHINHA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

**PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORQUILHINHA**

**FORQUILHINHA – SC  
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F727p Forquilhina (SC). Prefeitura Municipal.  
Secretaria de Educação.  
Proposta Curricular da Rede Municipal de  
Ensino de Forquilhina / Prefeitura Municipal de  
Forquilhina, Secretaria de Educação. -  
Forquilhina, SC : Secretaria de Educação, 2020.  
313 p. : il. ; 29 cm.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2.  
Educação de crianças - Currículos - Forquilhina  
(SC). 3. Ensino fundamental - Currículos -  
Forquilhina (SC). 4. Educação de crianças -  
Planejamento - Forquilhina (SC). 5. Ensino  
fundamental - Planejamento - Forquilhina (SC).  
6. Formação humana. 7. Práticas de ensino. I.  
Título.

CDD - 22. ed. 372.2098164

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC



**Prefeito Municipal de Forquilha**

Dimas Kammer

**Vice-Prefeito Municipal de Forquilha**

Felix Hobold

**Secretária Municipal de Educação**

Sonia Regina Silveira Gonçalves

**Gerente de Educação**

Morgana Tomazi Minatto

**Chefe do Departamento de Educação**

Daiana Cândido da Silveira Minatto

**Gestão de Pessoas**

Ana Lucia da Silva

**Coordenação de Ensino**

Gesiane Fonseca Carpes

Gislane Savio

Janaina Waterkemper Lock

Mariana Ronchi Leonel

Thalita Campanhoni Colonetti

Zilda Horr

**Coordenação Geral**

Daiana Cândido da Silveira Minatto

Vania Vitorio

**Consultoria Geral**

Vania Vitorio

Vidalcir Ortigara

**Revisão de Texto**

Ângela Beirith

**Formatação e Normas ABNT**

Giovani da Silva Coelho

**Capa**

Marcelo Alves Correa – Gerente de Comunicação Social

## CONSULTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Carolini De Bona – Unesc

Daiana Cândido da Silveira Minatto – Coordenação de Ensino de Forquilha

Sonia Regina Silveira Gonçalves – Secretária de Educação de Forquilha

## CONSULTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

### **Língua Portuguesa**

Carlos Arcângelo Schlickmann – Unesc

### **Língua Estrangeira – Inglês**

Daiana Cândido da Silveira Minatto – Secretaria Municipal de Educação

Gesiane Fonseca Carpes – Secretaria Municipal de Educação

Gislane Sávio Carboni – Secretaria Municipal de Educação

Jane Helen Gomes de Lima – Secretaria Municipal de Educação

Mariana Ronchi Leonel – Secretaria Municipal de Educação

Nilzenara Luriane Borba Antunes Torres – Secretaria Municipal de Educação

Zilda Horr – Secretaria Municipal de Educação

### **Artes**

Aurélia Regina de Souza Honorato – Unesc

### **Educação Física**

Bruna Carolini De Bona – Unesc

Bruno Dandolini Colombo – Unesc

### **Matemática**

Eloir Fátima Mondardo Cardoso – Unesc

Ledina Lentz Pereira – Unesc

### **Ciências**

Miriam da Conceição Martins – Unesc

### **História**

Carlos Renato Carola – Unesc

### **Geografia**

Andréa Rabelo Marcelino – Unesc

### **Ensino Religioso**

Jeferson Luis de Azeredo – Unesc

## PROFESSORES DOS GRUPOS DE ESTUDO

### Educação Infantil

Alexandra C. de Souza Pizzetti  
Alexsandra Adriano  
Carla Daiene Ribeiro Macedo  
Elizete Nunes da Rosa  
Gesiane Fonseca Carpes  
Giovania de Souza Salvador  
Gislaine Maria Daniel Stefeneti  
Gislane Savio  
Iodete Sartor Fabris  
Janaina Just Vieira Cardoso  
Janaina Waterkemper Lock  
Janice Machado A. Scarpari

Livia Goncalves Rocha Pasini  
Manuela Helena da Silva  
Marcele Matos Pereira  
Mariana Ronchi Leonel  
Marilene Dimenes  
Michela Esmero Martinhago  
Mislaine Melo Lima Garbeloto  
Renata Galvão Alexandre Pereira  
Roseli Eugenio Lopes  
Rosileia de Carvalho Vaca  
Thalita Campanhoni Colonetti  
Zilda Horr

### Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Adriane Sant'elena Guze  
Barbara de Medeiros da Luz  
Célia Rúbia Topanotti  
Claudete Antonio da Silva  
Cleber Padoim  
Cristina Maria Peruchi Prudêncio  
Daiana C. da Silveira Minatto  
Elenita de Fatima Zanoni de Costa  
Ester D'Agostin  
Fabricia Monteiro de Oliveira  
Fabiana Dagostin Stolk  
Fátima Zenilda Dal Toe Ignácio  
Francieli Marcelino de Guimarães  
Gesiane Fonseca Carpes  
Gislane Savio  
Janaína Preis da Silva Motta  
Jerson da Silva Mota  
Jucilane da Silva  
Luciana Donadel  
Luciana Waterkemper Vieira  
Lucieine dos Santos C. Estevam  
Mara Rubia Pedro Camilo

Maria Edilene Brognoli  
Maria Estela Buss  
Maria Inês Sehnem Redivo  
Maria Liberaci Motta  
Maria Tereza de Sá Boeing  
Mariana Ronchi Leonel  
Nerlise Clara Tomazi  
Nilva Junkes  
Patrícia Stork Mendonça Moretti  
Rafael Back  
Rita de Cássia de S. da Rosa  
Rosanea da Silva Cavaler  
Rosangela Dondossola  
Rosilene Viana  
Sílvia de Souza Duarte  
Suélen da Conceição Gomes  
Tays de Oliveira Hansen  
Tereza Ignácia Vitorino  
Valdira de Oliveira Mendonça  
Viviane Ribeiro Pereira  
Zenir Dalponte Warmling  
Zilda Horr

## UNIDADES DE ENSINO

EEB Egídio de Bona

EEB Francisco Hoepers

EEB Gabriel Serafim

EEB José Aléssio

EEB Professor Jakob Arns

EEB Waldemar Casagrande

CEI Ana Paulina

CEI Aquarela do Saber

CEI Cantinho Feliz

CEI Dra. Zilda Arns Neumann

CEI Estrela da Manhã

CEI Estrela Guia

CEI Monteiro Lobato

CEI Pequenos Pensadores

CEI Primeiros Passos

CEI Sonho Mágico

CEI Tia Octávia

## APRESENTAÇÃO

A elaboração deste documento decorre da importância de uma base orientadora para a prática pedagógica e da busca contínua pelo aperfeiçoamento do processo educativo. Sua efetivação em uma Rede de Ensino séria e comprometida como a de Forquilha, associada à ideia de educação em uma dimensão crítica, voltada à cidadania, com vistas à democracia e no sentido contrário à exclusão social, é algo amplo e grandioso que perpassa todo o coletivo de profissionais como sujeitos deste processo. Esse movimento, à mesma proporção que agrega necessidades prementes à construção coletiva, amplia o potencial de intervenção do documento na realidade escolar.

Cabe registrar que a construção coletiva deste texto demandou esforço, conhecimento, perseverança e disciplina assumidos pela equipe técnica da Secretaria de Educação, pelos professores dos grupos de estudo, equipe gestora, coordenação de ensino, coordenação geral, consultoria geral e consultoria da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O trabalho incondicional realizado ao longo dos últimos cinco anos partiu do ato reflexivo sobre o cotidiano escolar, sobre os princípios políticos e os fundamentos teórico-metodológicos dos conteúdos das áreas de conhecimento da Rede de Ensino, articulados às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Base do Território Catarinense.

Vencido o desafio coletivo de reunir esses elementos em um documento, a Secretaria Municipal de Educação torna pública a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Forquilha* para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A Proposta é um conjunto de reflexões que objetiva orientar o processo de organização escolar e do fazer pedagógico, com conteúdos organizados por componentes curriculares alicerçados nos princípios do materialismo histórico e dialético como filosofia, e na abordagem Histórico-Cultural como teoria de aprendizagem, tendo como foco o alcance da melhoria da qualidade de ensino da Rede Municipal. Um compromisso que se entende pela disseminação do conhecimento como bem cultural, socialmente construído, capaz de promover e potencializar o desenvolvimento humano de todos os envolvidos no processo educativo, com vistas à transformação social.

Considerando a forma como este documento foi elaborado, a Secretaria Municipal de Educação pretende que ele contribua para o processo democrático de implementação do currículo na direção de uma educação humana e integral, emancipadora, que promova significativamente a aprendizagem para o desenvolvimento dos sujeitos, respeitando as especificidades de sua historicidade.

Ressalta-se que esta Proposta Curricular pode ser considerada como continuidade de uma caminhada iniciada em 2006, legitimando-a e retomando-a para aprofundar e ampliar o conhecimento de seus pressupostos teórico-metodológicos a fim de que se possa estabelecer aonde se quer chegar, que aluno se quer formar e para que tipo de sociedade. Nesse sentido, a



seleção do conhecimento e do conteúdo a serem tematizados no cotidiano escolar deve ser orientada por tais pressupostos.

Cabe agora a dedicação de todos no intuito de consolidá-la na prática pedagógica escolar, o que compreende a necessidade de refletir sobre ela, estudá-la e, no que for necessário, aprimorá-la.

É momento também de agradecer e parabenizar a todos que se envolveram com a elaboração deste documento, sem medir esforços para a sua realização.

**Sonia Regina Silveira Gonçalves**  
Secretária Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>11</b>
<b>2 EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>14</b>
2.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	15
2.2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	19
<b>2.2.1 A atividade de ensino e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.2 Diálogos entre a BNCC e a psicologia Histórico-Cultural .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.2.1 Educação Especial/Inclusiva .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.2.2 Tecnologias e Educação .....</b>	<b>38</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>41</b>
3.1 A ATIVIDADE PRINCIPAL NA ED. INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	42
3.2 PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL .....	47
3.3 ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
<b>3.3.1 Berçário/Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) .....</b>	<b>50</b>
<b>3.3.2 Maternal/Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) .....</b>	<b>51</b>
<b>3.3.3 Pré-escola/Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) .....</b>	<b>53</b>
<b>3.3.4 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento .....</b>	<b>55</b>
3.4 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS .....	56
<b>3.4.1 O eu, o outro e o nós .....</b>	<b>56</b>
<b>3.4.2 Corpo, gestos e movimentos.....</b>	<b>56</b>
<b>3.4.3 Traços, sons, cores e formas.....</b>	<b>57</b>
<b>3.4.4 Escuta, fala, pensamento e imaginação .....</b>	<b>57</b>
<b>3.4.5 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações .....</b>	<b>58</b>
3.5 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO .....	59
3.6 QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	59
<b>3.6.1 Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Berçário/Bebês (zero a 1 ano e 6 meses).....</b>	<b>60</b>
3.6.1.1 Indicações metodológicas para o Berçário/Bebês (zero a 1 ano e 6 meses).....	61
3.6.1.2 Orientações metodológicas para o Berçário/Bebês (zero a 1 ano e 6 meses): contribuições dos professores da Rede .....	63

<b>3.6.2 Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Maternal/Criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</b> .....	<b>65</b>
3.6.2.1 Indicações metodológicas para o Maternal/Criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).....	68
3.6.2.2 Orientações metodológicas para o Maternal/Criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses): contribuições dos professores da Rede .....	70
<b>3.6.3 Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Pré-escola/Criança pequena (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b> .....	<b>72</b>
3.6.3.1 Indicações metodológicas para a Pré-escola/Criança pequena (4 anos a 5 anos e 11 meses) .....	75
3.6.3.2 Orientações metodológicas para a Pré-escola/Criança pequena (4 anos a 5 anos e 11 meses): contribuições dos professores da Rede .....	77
<b>4 ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>82</b>
4.1 A ATIVIDADE DE ESTUDO NA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO .....	85
4.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	88
<b>5 AVALIAÇÃO: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM ESPIRAL ASCENDENTE .....</b>	<b>94</b>
<b>6 AS ÁREAS DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO .....</b>	<b>99</b>
<b>7 ÁREA DE LINGUAGENS .....</b>	<b>102</b>
7.1 LÍNGUA PORTUGUESA .....	103
<b>7.1.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino da Língua Portuguesa: contribuições dos professores da Rede .....</b>	<b>108</b>
<b>7.1.2 Quadro organizador curricular de Língua Portuguesa .....</b>	<b>113</b>
7.2 ARTE .....	152
<b>7.2.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Arte: contribuições dos professores da Rede .....</b>	<b>157</b>
<b>7.2.2 Quadro organizador curricular de Arte – 1º ao 5º ano .....</b>	<b>161</b>
7.3 EDUCAÇÃO FÍSICA .....	166
<b>7.3.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Educação Física .....</b>	<b>171</b>
<b>7.3.2 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Educação Física: contribuições dos professores da Rede .....</b>	<b>177</b>
<b>7.3.3 Quadro organizador curricular de Educação Física – 1º ao 5º ano .....</b>	<b>183</b>
7.4 LÍNGUA INGLESA .....	187
<b>7.4.1 Orientações para a organização da atividade de ensino de Língua Inglesa .....</b>	<b>189</b>
<b>7.4.2 Quadro organizador curricular de Língua Inglesa – 1º ao 5º ano .....</b>	<b>191</b>
<b>8 ÁREA DE MATEMÁTICA .....</b>	<b>192</b>

8.1 MATEMÁTICA.....	192
8.1.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Matemática .....	196
8.1.2 Quadro organizador curricular de Matemática .....	202
9. ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA .....	219
9.1 CIÊNCIAS.....	220
9.1.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Ciências .....	224
9.1.2 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Ciências: contribuições dos professores da Rede.....	228
9.1.3 Quadro organizador curricular de Ciências .....	233
10 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS.....	243
10.1 GEOGRAFIA .....	244
10.1.1. Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Geografia.....	247
10.1.2 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Geografia: contribuições dos professores da Rede.....	249
10.1.3 Quadro organizador curricular de Geografia .....	254
10.2 HISTÓRIA .....	266
10.2.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de História: contribuições dos professores da Rede.....	274
10.2.2 Quadro organizador curricular de História.....	278
11 ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO .....	287
11.1 ENSINO RELIGIOSO.....	287
11.1.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Ensino Religioso: contribuições dos professores da Rede .....	294
11.1.2 Quadro organizador curricular de Ensino Religioso .....	296

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Vania Vitorio

A elaboração deste documento expressa a preocupação dos gestores do Município em promover a rediscussão da Proposta Curricular de Forquilha com vistas a aprofundar o conhecimento dos envolvidos no processo de ensino da Rede Municipal de Educação.

É um movimento necessário e importante mediante os encaminhamentos e desafios da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e para a continuidade do processo de formação continuada proporcionado pela Secretaria de Educação desde 2015, que tem por base a teoria de aprendizagem Histórico-Cultural.

Em 2018, nas formações de atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), realizadas em 14 encontros com os professores e gestores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, explicitou-se fortemente, entre os envolvidos, a necessidade de aprofundamento dos documentos da Proposta Curricular do Município, elaborados no ano de 2006 para a Educação Infantil e em 2009 para o Ensino Fundamental. O coletivo percebeu o descompasso entre o marco filosófico e pedagógico dos PPPs, especialmente no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos na direção do aluno/sociedade que se quer formar, e a Proposta.

O desejo coletivo de uma sociedade justa, humana, participativa, atuante e organizada, com um aluno mais sensível, crítico, autônomo, capaz de perceber a realidade e nela intervir conscientemente, orientou o caminho de escolha pela teoria de aprendizagem no seu primeiro documento, o qual aponta sucintamente que “[...] em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina, adota como proposta filosófica de trabalho a concepção Histórico Cultural, considerando que esta oferece subsídios para a Educação Escolar que se quer concretizar.” (FORQUILHINHA, 2009, p.17).

Entretanto, após 2009, quando surgiu a necessidade de organização curricular do Ensino Fundamental em nove anos, determinado pela Lei nº 11.274/2006, progressos nas questões de ordem estrutural e material apontadas no documento foram perceptíveis, o que não se evidenciou na mesma proporção em relação aos aspectos teórico-metodológicos.

Nessa direção, desponta com intensidade a necessidade de estudo e aprofundamento sobre os processos mentais de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, comprovados pelos estudos de Vigotski, como possibilidade para os avanços necessários e almejados no processo de ensino e aprendizagem para a formação humana.

A psicologia de aprendizagem Histórico-Cultural, com concepção filosófica ancorada no materialismo histórico e dialético, compreende a história a partir do desenvolvimento material e das suas determinações realizadas pelo próprio ser humano. Para essa perspectiva, o conhecimento deve ser tratado de forma a favorecer os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que permitam ao aluno constatar, compreender e explicar a realidade social que é complexa e contraditória.

A escola, nesse sentido, deve exercer sua função precípua de sistematizar e tratar o conhecimento científico, permitindo ao aluno romper com o pensamento cotidiano ou de senso comum para chegar à formação de conceitos científicos e ao pensamento teórico. Ou seja, cabe à escola propiciar, por meio da apropriação do conteúdo, a ascensão das elaborações mentais do aluno, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores por intermédio da ação pedagógica do professor (VIGOTSKI, 2001).

Os autores de referência para os estudos nas bases psicológicas de aprendizagem Histórico-Cultural foram Vigotski<sup>1</sup>, Leontiev, Davídov, Elkonin e Rubinstein. Da educação nacional, com orientação a partir dessa teoria de aprendizagem para o ensino escolar, utilizaram-se as contribuições de Freire, Libâneo, Martins, Saviani, entre outros. As referências que embasaram os estudos preliminares foram Asbahr, Facci, Nascimento e Pasqualini. Também serviram de parâmetro os documentos oficiais da educação nacional, estadual e municipal. Os estudos das áreas de conhecimento específicas, tratadas na BNCC como componentes curriculares, foram ampliados a partir das formações realizadas na Rede e das indicações de seus formadores.

Nesse processo pedagógico, a participação dos envolvidos com o ensino público municipal e o delineamento dos caminhos coletivos a serem percorridos na direção de uma educação com formação humana qualitativamente melhor foram fundamentais.

Para os estudos e a elaboração do documento II, em 2019, a forma de organização ficou assim delineada: a) *Formação continuada voltada para a BNCC* – conhecimentos gerais, indagações e impactos na educação, visando compreender as bases legais da BNCC e sua orientação para a primeira competência a ser desenvolvida pelo aluno: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p. 9); b) *Estudo da atividade pedagógica* (nas áreas de conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil) com professores formadores da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), tendo como base a teoria de aprendizagem Histórico-Cultural, objetivando selecionar e tratar o conteúdo específico de cada componente curricular para a formação do pensamento teórico do aluno. Tais formações subsidiaram, com textos e produções escritas, os estudos dos grupos e a elaboração do documento final; c) *Encontros com coordenadoras* do Ensino Fundamental e da Educação Infantil para organização dos estudos dos grupos; d) *Grupos de estudo da Rede* com professoras coordenadoras pedagógicas, professores das escolas (um representante de cada componente curricular), gestores e professores convidados, mestres e doutores com estudos nos documentos oficiais da Educação Básica e na teoria Histórico-Cultural.

Para discussão, estudo e elaboração da Proposta Curricular do Município (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais) foram desenvolvidas as seguintes ações e funções: *grupos de estudo nas escolas*, com a participação de coordenadoras pedagógicas e professores envolvidos nos grupos de estudos da Rede, para socialização e aprofundamento dos estudos e

---

<sup>1</sup> Na transliteração do russo para as línguas ocidentais, os nomes Vigotski e Davídov foram registrados com diferentes grafias, o que explica as distintas formas com que se apresentam neste documento.



proposições para a Proposta Curricular pautadas no PPP; *coordenação geral*, responsável por acompanhar e assessorar os grupos de estudo, provendo-os com os materiais para estudo e as produções escritas, e por promover a comunicação entre a Secretaria de Educação, os grupos de estudo e os professores formadores, via coordenador das formações da UNESCO, na elaboração do documento final. Esse processo de elaboração do documento II ocorreu de junho de 2019 a junho de 2020.

Avançou-se significativamente na direção do objetivo de aprofundar a compreensão do conhecimento/conteúdo a ser tratado teórica e metodologicamente no ensino da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais) da Rede, com base na teoria psicológica de aprendizagem Histórico-Cultural e seus desdobramentos na atividade de ensino, e com orientação na organização curricular dos documentos oficiais direcionadores da Educação Básica, especialmente a BNCC e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Para tratar da formação humana, que no ensino escolar se inicia pela Educação Infantil, faz-se necessário elucidar o termo formação humana. Toma-se por base para tal explicitação a teoria Histórico-Cultural, que orienta a visão de ensino escolar desta Rede Pública Municipal.

A teoria Histórico-Cultural fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, para o qual a gênese da formação humana é o trabalho. Ou seja, nos formamos humanos a partir da atividade do trabalho, compreendido aqui como atuação de transformação da natureza em vista da produção dos elementos para satisfazer as necessidades humanas de existência. Segundo Marx (1985), ao atuar sobre a natureza, modificando-a, o homem modifica simultaneamente a sua própria natureza. Constitui, assim, a formação de seu comportamento, sua personalidade, suas características humanas. “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”. (VIGOTSKY, 2007, p. 55). Ao atuar sobre a natureza, necessidades são satisfeitas e novas necessidades surgem, num processo ilimitado de formação humana, isto é, do comportamento social humano.

Nas formações da Rede uma questão surgiu, a de que outros animais também transformam a natureza, como o João-de-Barro, por exemplo. Porém o diferencial entre o trabalho humano e o trabalho dos demais animais está na transformação da natureza com uma finalidade posta, com teleologia. Em outras palavras, somos os únicos seres vivos capazes de orientar uma ação com intencionalidade, com um planejamento que prevê o que queremos alcançar. O movimento para que as coisas existam se dá inicialmente no plano mental, o que significa tomar ciência, ter conhecimento das determinações da natureza.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo do trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1985, p. 149-150).

A consciência da finalidade da atividade do trabalho deve levar<sup>2</sup> um planejamento a se objetivar materialmente, transformando a realidade material, criando algo novo. Para o novo, é necessário acessar o conhecimento do que já foi produzido. Esse conhecimento, ao ser transmitido, leva em si as características, necessidades de sua produção humana, o que nos produz e reproduz histórica e culturalmente. É pelas interações sociais que se dá o

---

<sup>2</sup> Para que a finalidade seja objetivada, a consciência deve captar os nexos causais que orientam a busca dos meios e a realização das ações e operações. Ver Lukács (1981).

prosseguimento desse processo que possibilita nossa continuidade como seres humanos. Ou seja, não nascemos humanos, nos formamos humanos na relação e interação com outros seres humanos, tendo como elemento fundante o trabalho. “Por mais complexa que seja a atividade ‘instrumental’ dos animais jamais tem o caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam.” (LEONTIEV, 2004, p. 81, grifo do autor).

Para Lukács (1981, p. 3) o trabalho humanizou o homem e promoveu seu salto ontológico de ser orgânico e inorgânico para ser social, o que garante sua produção e reprodução humana. “Deste modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social”.

O ser humano é um ser social, e tem, em maior ou menor grau, consciência de que sua sociabilidade e coletividade são inerentes à sua humanidade. A consciência, aqui, é compreendida como consequência de um processo social que se produz histórica e dialeticamente entre o coletivo e o individual. Para Leontiev (2004, p. 84), “[...] é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano”. O autor argumenta que a consciência é determinada pelas relações sociais existentes de processos históricos, o que lhe confere o caráter de mutabilidade. Épocas diferentes da história, por suas condições sociais, modificam os processos de percepção, controle do comportamento e memória. São os homens que desenvolvem a produção e o intercâmbio material, e, ao mudarem a sua realidade, mudam também o seu pensamento. “O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). As condições materiais conformam a consciência, ou seja, “os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Para a formação humana, uma consciência humana qualitativamente melhor, é imprescindível a todos os homens a satisfação de suas necessidades materiais de moradia, alimentação, transporte, saúde, lazer, saneamento básico, educação. À educação escolar cabe possibilitar, via conhecimento, o acesso às grandes produções humanas com apreensão do que há de mais elevado na arte, no teatro, na música, no cinema, nos esportes, na dança, nos cálculos, nas línguas etc. Quanto mais acesso, mais humanidade. Em se tratando de educação escolar, esta é a finalidade.

## 2.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 afirma, no Art. 208, o dever do Estado com a educação mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu Art. 4,

organiza a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Art. 211 da Constituição Federal coloca a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em regime de colaboração nos seus sistemas de ensino, ficando sob responsabilidade da Rede Estadual o Ensino Fundamental e Médio, e da Rede Municipal a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No Art. 22, a LDB determina que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No Art. 29, orienta especificamente que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A Educação Infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Em Forquilha, a Rede Municipal de Ensino atende 11 Centros de Educação Infantil (CEIs), de 0 a 5 anos, e 6 Escolas de Educação Básica (com Ensino Fundamental – Anos Iniciais), do 1º ao 5º ano, sendo que todas têm possibilidade de atender o pré-escolar, e atualmente 5 delas realizam este atendimento.

A Rede Estadual no Município é composta por 4 escolas, das quais 3 atendem o Ensino Fundamental e Médio e 1 somente o Ensino Fundamental. A Rede Particular possui 2 Unidades de Ensino, 1 escola que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio, e 1 Centro de Educação Infantil que atende crianças de 0 a 5 anos.

Para além dos aspectos legais e organizacionais da Educação Básica, colocam-se questões funcionais e pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem dos alunos e a melhoria de habilidades para desenvolver as competências propostas na BNCC. Nesse sentido, o documento que norteia a atividade de ensino do Município é a Proposta Curricular. Esta, por sua vez, orienta-se pela Proposta Curricular do Estado, que traz considerações teórico-metodológicas importantes a partir da teoria de aprendizagem Histórico-Cultural.

Em 2019, Santa Catarina formulou seu Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, de acordo com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017). A BNCC define principalmente o currículo mínimo obrigatório a ser atingido por todas as redes de ensino, estabelecendo: objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, competências gerais que os alunos devem desenvolver na Educação Básica, competências específicas a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), e competências específicas para cada componente curricular, para o Ensino Fundamental e Médio. O Currículo Base do Território Catarinense avançou do currículo mínimo para as orientações teórico-metodológicas já preconizadas na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

Às redes municipais, coube aderir ao documento do Estado e/ou fazer sua própria Proposta Curricular. Forquilha fez um duplo movimento: adotou o Currículo Base do Território

Catarinense sem deixar de realizar sua própria organização curricular. Dessa forma, o Município contempla o que está previsto no documento do Estado, articulando-o à sua identidade para atender aos anseios e características do contexto social municipal, buscando avançar especialmente nos aspectos teórico-metodológicos.

Antes do movimento curricular nacional e estadual, o Município já realizava formações para estudo e qualificação docente e discente, num processo que culminou com a reestruturação dos PPPs das Unidades de Ensino e da Proposta Curricular do Município. Essa reestruturação foi orientada pelo marco filosófico das Unidades de Ensino, que apontavam o desejo de: constituir “uma sociedade mais justa, humana, participativa, atuante e organizada”; “contribuir na formação de uma sociedade democrática, com relações justas e humanizadas, sem discriminação de qualquer segmento ou origem”; buscar uma prática pedagógica, explicitada no marco pedagógico ou operacional, “que valorize o conhecimento prévio do aluno, conduzindo-o à apropriação dos conceitos científicos, estimulando o seu desenvolvimento e sua autoestima”.

Nesse sentido, o Município, desde a Proposta Curricular de 2009, aponta a teoria Histórico-Cultural como a única capaz de explicar os processos psíquicos de aprendizagem como unidade dos aspectos filosóficos, sociológicos e antropológicos, e a partir destes organizar a atividade de ensino.

Os documentos de currículo base aqui mencionados indicam especialmente “aonde” a Educação Básica quer chegar, e deixam margem para o estudo e aprofundamento do “como chegar”. “O que se quer” está definido na BNCC; o “como fazer” tem avanços no documento do Território Catarinense e baliza a intenção da Proposta Municipal.

Os envolvidos com a Educação Básica que têm a responsabilidade de tornar o aluno competente para agir no mundo, que é complexo, precisam, fundamentalmente, compreender: como são os alunos que frequentam a escola? Como aprendem? Em que período de desenvolvimento se encontram? Como se desenvolvem? As respostas a essas perguntas são inerentes ao conhecimento do desenvolvimento psíquico, das funções psicológicas dos alunos. E é a partir dessas respostas que se abrem as possibilidades de atuar pedagogicamente, buscando promover ao máximo as potencialidades de cada um.

Tais respostas, porém, devem ser promovidas procurando superar a visão idealista de desenvolvimento psicológico. Para Facci (2004, p. 66), em concordância com Vigotski e Elkonin, essa superação somente se dará a partir do estudo da afetividade e do intelecto como unidade, e não separados como faziam Freud e Piaget. Piaget considerava o “intelecto como um mecanismo de adaptação da criança ao mundo das coisas”. Freud apontava os mecanismos de repressão e censura “como mecanismos de adaptação ao mundo das pessoas”. Para superar essa perspectiva idealista, é necessário “compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens.”

O psiquismo humano se desenvolve fundamentalmente por meio da atividade social, que tem como centralidade a mediação entre o sujeito e o objeto de sua atividade por meio dos

instrumentos<sup>3</sup> e dos signos<sup>4</sup>. Cada período da vida é caracterizado por uma atividade principal<sup>5</sup> que, como o nome sugere, é a que guia o desenvolvimento do sujeito conforme o lugar social que ele ocupa. Essa atividade, em um dado momento da vida, passa a um segundo plano, surgindo nova atividade principal, novo estágio de desenvolvimento. Em cada um desses estágios se formam, no ser humano, necessidades específicas em termos psíquicos. Essas necessidades, uma vez satisfeitas, superadas, equilibram e ampliam o desenvolvimento mental que possibilita o pensar humano de forma mais elaborada e superior para um agir mais consciente e competente frente às condições postas.

Segundo Elkonin (1987), esses estágios de desenvolvimento são caracterizados por: 1) comunicação emocional do bebê; 2) atividade objetual manipulatória; 3) jogo de papéis; 4) atividade de estudo; 5) comunicação íntima e pessoal; 6) atividade profissional/estudo. Conhecer cada um dos períodos de desenvolvimento humano é primordial para organizar a atividade de ensino, a fim de superá-los qualitativamente.

Em uma correlação entre os períodos de desenvolvimento e a organização da Educação Básica no Município, as etapas que envolvem Bebês, Criança bem pequena e Criança pequena – oferecidas pelos CEIs no Berçário, Maternal e Pré-escolar – referem-se aos períodos 1, 2 e 3<sup>6</sup>. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecidos pelas escolas municipais, relacionam-se aos períodos 3 e 4<sup>7</sup>, assim como os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, oferecidos pelas escolas estaduais, remetem aos períodos 5 e 6, porém sem abandonar a atividade de estudo, que converge paralelamente.

Ao chegar à atividade principal de estudo, a criança deve ter superado os períodos anteriores, o que a coloca em uma condição mental apropriada para esta nova fase. Conforme Leontiev (2004), o estudo faz a intermediação de todas as relações da criança e modifica sua posição frente aos adultos, que passam a dirigir-se a ela enfatizando a importância do que ela faz. Na atividade de estudo, a criança sente a necessidade de buscar respostas ao que não sabe, não conhece, e assim vai investigando e se apropriando dos conhecimentos científicos que explicam o mundo, a realidade. Esta é a finalidade da atividade de ensino: colocar o aluno em atividade de estudo.

Na adolescência, a atividade principal é a comunicação íntima e pessoal. Nessa fase, novamente a criança muda o lugar que ocupa em relação ao adulto. Ocorrem mudanças físicas

---

<sup>3</sup> Instrumento: “Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza”. Leva a mudanças nos objetos. (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

<sup>4</sup> Signo: “Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*.” (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

<sup>5</sup> “Para cada período evolutivo, como se sabe, é característico um tipo fundamental ou principal de atividade. Em consequência, por uma parte, revelando esses tipos de atividade se pode diferenciar correspondentes períodos evolutivos do desenvolvimento psíquico; por outro lado, determinando a sequência dos tipos principais de atividade se pode seguir e descobrir a sucessão genética de todos os períodos evolutivos e, conseqüentemente, obter a possibilidade de examinar as particularidades fundamentais do desenvolvimento psíquico humano.” (DAVÍDOV, 1988, p. 12, tradução nossa).

<sup>6</sup> Esse período é abordado no capítulo 3, “Educação Infantil no contexto da Educação Básica”.

<sup>7</sup> Esse período é abordado no capítulo 4, “Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica”.



que a igualam aos adultos e ela se torna crítica frente às suas exigências. Busca se fortalecer entre os amigos, nos grupos, e reproduzir as relações dos adultos com regras próprias. Nesse período, a atividade de estudo se secundariza, porém ocorre concomitantemente e ainda é importante no desenvolvimento mental.

Facci (2004), citando Vygotski, destaca que nessa fase há um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando o pensamento por conceitos que incidem sobre a consciência social, permitindo-lhe a compreensão de si, do outro e da realidade.

O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. (VYGOTSKI, In: FACCI, 2004, p. 71).

Suas convicções estruturam sua vida pessoal e vão incidir em sua atividade profissional, que deve ocorrer em decorrência da atividade de estudo avançada, a qual passa a ser autônoma. A atividade profissional coloca o indivíduo em um novo lugar na sociedade, o de trabalhador. Em nossa organização social, essa atividade principal não raro aparece precocemente, interferindo nas atividades principais que a antecedem. Esse fato pode ocasionar a não superação dessas e intervir em sua consciência social, no processo de elaboração de conceitos e formação do pensamento teórico, indispensável para o desenvolvimento psíquico e de seu comportamento social.

Cada um desses estágios deve ser tratado pela escola, na Educação Básica, com intencionalidade, para avançar no desenvolvimento mental dos alunos. A organização do ensino, nesse sentido, deve ter preocupação central com o desenvolvimento psíquico dos alunos para não se reduzir a mero quadro organizador e delimitador de tempo, espaço e conteúdo programático.

## 2.2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Conhecer como se dá o processo de aprendizagem humana é primordial para pensar a organização da atividade de ensino pelo professor. É a partir dessa compreensão, desse esclarecimento que será possível organizar intencionalmente as atividades de ensino para a finalidade pretendida.

A emergência, por vezes, dos documentos orientadores da educação, deixa esse aspecto em segundo plano ou trata-o insuficientemente, negligenciando a importante necessidade de compreensão, por parte dos professores, das teorias que explicam, elucidam e fundamentam o processo de aprendizagem, de como o ser humano aprende, ou seja, o desenvolvimento do psiquismo superior.

Ainda persistem fortemente, no meio educacional, ideias tradicionais sobre como ocorre o processo de aprendizagem. São concepções que colocam o desenvolvimento como antecessor da aprendizagem, deslocando a função da escola a um plano inferior no processo de desenvolvimento intelectual do aluno, haja vista que, nessa perspectiva, a escola tem que esperar

pela determinação biológica ou ambiental para agir sobre a aprendizagem. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem é a assimilação, pelo aluno, dos conteúdos transmitidos pelo professor como prontos e acabados, num processo predominantemente mnemônico.

Uma dessas concepções é a inatista. Nela, a maturação biológica do aluno vai orientar sua aprendizagem, ou seja, o aluno primeiro tem que “amadurecer”, desenvolver-se, para posteriormente aprender.

O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utiliza dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso. (VIGOTSKY, 2007, p. 87-88).

Nesse caso, a escola fica a esperar esse desenvolvimento “natural” acontecer para depois intervir, o que engessa todo o processo de intervenção no ensino. Nessa concepção, falas como “pau que nasce torto nunca se endireita”, ou “este conteúdo ele só poderá aprender no terceiro ano”, ou ainda “este tem um talento inato” insistem em permear o espaço da escola. Embora muito presente, é difícil admitir a organização das atividades de ensino balizadas por essa concepção, no entanto ela ainda orienta práticas e ideias pedagógicas. Segundo Asbahr e Nascimento (2013, p. 416):

Ao dizer que determinado aluno é infantil ou imaturo, o professor remete-se a teorias do desenvolvimento infantil estudadas durante seu curso de formação que retratam o desenvolvimento humano como algo maturacional, linear, determinístico. E, mesmo sem ter estudado profundamente tais teorias do desenvolvimento, são elas que embasam seu trabalho.

As concepções de aprendizagem ambientalistas também circulam fortemente na escola. Para essas, o ambiente é que vai determinar a maturação do aluno, deslocando completamente o desenvolvimento do indivíduo para o meio. “O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados”, o que reduz o processo de aprendizado à formação de hábitos. (VIGOTSKY, 2007 p. 89). Tal visão determinística reduz o ser humano a uma cópia das condições dadas. “Para essa teoria, todo o conhecimento dos seres humanos provém de sua experiência no meio físico e social ao qual ele está inserido, meio esse que provoca mudanças no comportamento do indivíduo.” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 418). Sendo assim, a escola pouco ou nada pode fazer, pois a determinação do meio é que promoverá o desenvolvimento da aprendizagem. Nessa perspectiva, falas como “filho de peixe peixinho é”, ou “vindo de onde vem não se pode esperar muita coisa” são recorrentes e reforçam o caráter limitador das ações escolares no desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, a escola reafirma e reproduz o que está posto, atendendo a exigências externas sem muita reflexão ou posicionamento, haja vista que o meio social, “o mercado” é que vai determiná-las, e suas ações se limitam a atendê-lo.

Para “ficar sobre o muro” e não defender, tampouco acusar uma ou outra perspectiva no processo de desenvolvimento do aluno, surge, como apaziguadora, a concepção dualista. Nem tanto ao sol, nem tanto à lua, essa concepção se refere às duas anteriores como unidas. Ou seja, nem só biológico nem só ambiental são determinantes, é um pouco de cada um, como se a soma das partes pudesse responder à totalidade da complexidade da aprendizagem humana. Percebida

superficialmente, faz parecer que o problema das compreensões de como o aluno aprende está resolvido. Porém, para Vigotsky (2007, p. 90), “A verdade é que, se estes dois pontos de vista podem ser combinados em uma teoria, é sinal de que eles não são opostos e nem mutuamente excludentes, mas têm algo essencial em comum”. Esse essencial em comum está em como percebem o processo de desenvolvimento intelectual do aluno, isto é, o desenvolvimento antecede a aprendizagem, compreensão que limita ainda mais a ação da escola. Nessa composição, espera-se a determinação biológica e/ou do meio para uma posterior intervenção.

Para além de inibir a possibilidade de a escola promover o desenvolvimento pela aprendizagem, essa ideia também é reentrante no espaço escolar especialmente como juízo, como opinião de que quando há oposição de pensamentos, contraposições, juntam-se as partes para apaziguar e resolver os conflitos. O que ocorre é que, se de fato há contradição, incongruências, oposição, na junção há um encobrimento do real, dando a aparência de que “está tudo certo”. Ou somente ajustam-se as arestas, pois ambas as partes comungam a mesma essência. De uma forma ou de outra, perpetua-se o problema, o que contribui para não superá-lo. Essa postura eterniza, por exemplo, as concepções de aprendizagem tradicionais na escola, que emperram o desenvolvimento do aluno pelo seu caráter limitador às atividades de ensino.

Vigotsky, embasado no materialismo histórico e dialético, que tem na contradição um de seus pilares centrais, avançou na superação do problema sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Em seus estudos e experimentos, fundados em uma psicologia histórica que busca, “fundamentalmente, uma forma de entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser”, comprova que não é o desenvolvimento que promove a aprendizagem, e sim o contrário, é a aprendizagem que promove o desenvolvimento. (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 419).

Vigotsky não nega a composição e influência biológica e do ambiente no desenvolvimento humano, porém as coloca no devido lugar, por assim dizer, pois a prática social nega que o processo de aprendizagem humana seja precedido pelo desenvolvimento. Isso se explicita, na escola, quando alunos de turmas de níveis posteriores por vezes apresentam aprendizagem igual ou inferior, de um mesmo conteúdo, à aprendizagem de alunos de turmas anteriores. Ou quando, frente a muitas adversidades do meio social, aprendem de modo igual ou melhor do que os com condições mais favoráveis e vice-versa. Isso comprova a teoria Histórico-Cultural de que é na intervenção, nas interações, na aprendizagem que os processos mentais se modificam e promovem o desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, a escola tem papel preponderante para o processo de desenvolvimento do aluno, pois, ao organizar e planejar intencionalmente a atividade de ensino, promove a aprendizagem – dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade –, e esta pode produzir o desenvolvimento. Coloca-se aqui a importância primordial do professor, responsável por planejar as tarefas de estudo que conduzirão os alunos a desenvolverem as atividades de aprendizagem. Sabe-se que quanto mais o aluno aprende, mais se desenvolve, razão pela qual a ação pedagógica do professor, neste processo, tem papel essencial.

Especialmente na escola, é preciso organizar de um determinado modo esse desenvolvimento, modo esse que permita às crianças se apropriarem das máximas possibilidades mediadas de relação do homem com o mundo que foram sendo criadas. (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 424).

Vigotsky (2007) chama a atenção de que a criança aprende também fora da escola, porém é na escola que, para além da sistematização, o aprendizado deve produzir algo novo no desenvolvimento da criança, alavancando seu nível real de desenvolvimento. A escola deve promover a função mental da criança, daquilo que ela consegue realizar sozinha; do que ela já sabe, do seu nível real, para o que está prestes a aprender com ajuda de outrem, seu nível proximal. Nas palavras do autor (VIGOTSKY, 2007, p. 98):

Zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em processo embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos ou flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento.

Para Vigotsky, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, e o nível proximal prospectivamente. Aqui se explicita a função da escola, de atuação na zona proximal, naquilo que ela pode fazer para o que o aluno possa vir a ser, para que desenvolva ao máximo suas funções psicológicas superiores, ampliando cada vez mais sua zona mental real. Ou seja, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível do desenvolvimento real amanhã”. (VIGOTSKY, 2007, p. 98).

À luz dessa compreensão, todos os seres humanos são capazes de aprender<sup>8</sup>, o que nos permite uma capacidade inimaginável de desenvolvimento intelectual<sup>9</sup>. Portanto, deve-se observar o nível real de desenvolvimento dos alunos, para que o conhecimento tratado não fique muito além ou aquém de suas possibilidades cognoscitivas. Ensinar o que o aluno já sabe ou aquilo que ele ainda não tem condições de aprender é travar o seu desenvolvimento.

A atividade de ensino deve possibilitar para todos os alunos o avanço de suas capacidades mentais. Porém esse avanço é pessoal, e não pode servir de parâmetro para comparação de aprendizagem entre os alunos ou do ritmo e do tempo que cada um necessita para aprender.

Cabe enfatizar que nas turmas, por vezes, estão presentes alunos com laudos<sup>10</sup> de diferentes tipos de problemas psicológicos que sugerem interferência negativa na aprendizagem. Contudo, a atividade de ensino deve se focar na aprendizagem de todos. Cada um, na sua possibilidade – zona proximal –, buscará resolver as problematizações e, a partir do seu nível real, avançará na apreensão do conhecimento – nível proximal – para um novo nível real, mais qualificado do que o anterior. O que não se pode é determinar, quantificar a priori o que cada um

---

<sup>8</sup> Somos os únicos da espécie animal que possuem a zona proximal na psique, o que nos capacita para aprender e ascender psiquicamente às funções superiores.

<sup>9</sup> Salvo exceção de problemas na estrutura mental, causados por doenças, acidentes ou má formação genética.

<sup>10</sup> Os laudos são frequentemente realizados por testes exteriores, que não apontam para o que o aluno pode vir a aprender, prospectivamente, mas sim ao que já sabe, retrospectivamente. “[...] os testes de inteligência apenas nos fazem verificar que a criança resolve certos problemas e outros não, mas nada revelam sobre as particularidades dos processos psíquicos.” (LEONTIEV, 2004, p. 351-352).

vai alcançar ou esperar que todos avancem ao mesmo tempo de igual forma. Cada aluno, na atividade coletiva, tem características específicas para aprender.

### **2.2.1 A atividade de ensino e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**

O planejamento da atividade de ensino é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido o professor, central nesse processo, deve compreender o funcionamento psíquico da criança para planejar intencionalmente um ensino que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e supere visões deterministas.

As funções psíquicas superiores não nascem com as pessoas ou se aperfeiçoam com a idade. Elas se estabelecem, desenvolvem-se a partir de processos interpsíquicos, que ocorrem com as relações interpessoais, no nível social, entre adultos e crianças, no plano externo, para se converter em intrapsíquicos, plano interno do psiquismo, formando o comportamento, a individualidade e o pensamento sobre a realidade.

O desenvolvimento é o processo de internalização da atividade interpsicológica, entre pessoas, para a intrapsicológica, no indivíduo. Tudo que o sujeito aprende com o outro é elaborado internamente, transformando seu modo de pensar e agir, o que, conseqüentemente, leva os processos de desenvolvimento a se tornar transformações dos processos de aprendizado.

Para Vigotsky (2007), o processo de transformação de inter em intrapessoal é resultado de um processo longo de desenvolvimento, promovido essencialmente pela aprendizagem. É um processo dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

A garantia da mediação cultural, das relações humanas, do ensino no plano interpsíquico, constitui a gênese do autodomínio da conduta, sendo a linguagem, como sistema de signos e símbolos, promotora e mediadora de uma profunda reorganização de todos os processos mentais. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”. (VIGOTSKY, 2007, p. 58).

A internalização das atividades que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores será tanto maior e mais qualificada quanto melhor forem os processos de ensino, dispostos especialmente pela educação escolar. Vigotsky (2007) considera que aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, adequadamente organizado, função da escola, põe em movimento vários processos mentais que de outra maneira não aconteceriam. O aprendizado, ou seja, a apropriação do conhecimento é necessária e essencial para o desenvolvimento da atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, controle consciente do comportamento, funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas, isto é, as funções psicológicas superiores.

A teoria Histórico-Cultural não nega, para o desenvolvimento psíquico, “a permanência e importância das funções psicológicas naturais (ou elementares) no desenvolvimento humano,

mas afirma que não são essas funções que explicam a complexidade das funções especificamente humanas.” (ASBHAR; NASCIMENTO, 2013, p. 423).

As funções psicológicas superiores se expressam na capacidade de e pelo uso de instrumentos e signos, organizar e orientar o comportamento humano. Para os outros animais a atividade é de motivo biológico, para satisfazer necessidades de sobrevivência no plano imediato. Eles utilizam os instrumentos apenas por instinto. Para os seres humanos, o instrumento representa a apropriação de novas possibilidades de atividade, nele fixadas, com satisfação de necessidades para além do âmbito imediato. Ao se apropriar da imagem mental dos instrumentos, de seus significados, o ser humano pode utilizá-los de forma subjetiva, e, pelo uso dos signos, especialmente da linguagem, representá-los, conceituá-los – o que caracteriza um salto qualitativo nas suas funções psíquicas –, pois são base para o planejamento das próximas ações e tarefas.

Martins (2013, p. 72) define o psiquismo como “imagem subjetiva da realidade objetiva”, apontando as relações entre imagem e signos para o seu desenvolvimento. Para a autora, o psiquismo humano tem uma diferença radical na qualidade das imagens psíquicas em relação aos outros animais, pois todas as funções humanas formam imagens mentais que se convertem em signos. Entende-se por signo, nesse contexto, o objeto refletido na consciência que se vincula a uma palavra, que o denomina. Por possuir esse psiquismo, os seres humanos não mais respondem aos objetos como estímulos naturais, mas pela interposição simbólica, imagem e signo. O refletido não mais se limita a uma captação sensorial, mas expressa ideias, conceitos.

A representação conceitual não reproduz o objeto em si mesmo, no limite de sua singularidade, mas apreende dele as propriedades essenciais, gerais, universais, fixando traços e funções comuns a uma série de objetos pertencentes a uma mesma classe. (MARTINS, 2013, p. 72).

Atuar para o psiquismo avançar além da captação do reflexo sensorial imediato da realidade e alcançar o reflexo por meio do pensamento e representações por conceitos é a finalidade da atividade de ensino.

Em Santa Catarina, a Proposta Curricular do Estado orienta para o ensino por elaboração de conceitos, argumentando que

[...] o conceito é um instrumento intelectual de entendimento do real: é por meio dele que os seres humanos são capazes de estabelecer relações dialéticas de compreensão da realidade que é fonte e objeto do modo específico de apropriação cognitiva. (VIGOTSKI, 1993, In: SANTA CATARINA, 2014, p. 36).

A escola deve sistematizar e tratar os conceitos científicos com vistas a ampliar as estruturas dos conceitos cotidianos, empíricos, elaborados pelo senso comum, para um salto mental qualitativo que permita a compreensão, análise e síntese da realidade, qualificando a prática social.

Daí a importância da intervenção da ação pedagógica que vise às atividades que desenvolvam a análise e a generalização na busca da atenção voluntária e da memória lógica, buscando as características fundamentais e diferenciadoras das funções superiores da consciência: a intelectualização (pensamento teórico) e o domínio, ou seja, a tomada de consciência e a voluntariedade. (VYGOTSKI, 1993, In: SANTA CATARINA, 2014, p. 37).



Para promover o pensamento teórico do aluno e elevar ao máximo seu desenvolvimento psíquico, é necessário rigor e aprofundamento no conhecimento sobre como tratar os conteúdos dos componentes curriculares. Esse rigor com os conteúdos, conhecimentos, exige prioritariamente consciência das propostas pedagógicas que são orientadas filosoficamente e psicologicamente pela teoria de aprendizagem Histórico-Cultural, que tem como centralidade a formação humana<sup>11</sup>.

A teoria da atividade humana, na perspectiva de Leontiev, consolida-se, para o ensino escolar, na atividade de estudo de Davídov. Preconizada na Proposta Curricular do Estado, especialmente no documento de 2014, apresenta-se como possibilidade para o ensino desenvolvimental<sup>12</sup>, ou seja, o ensino capaz de impulsionar o desenvolvimento. Para Davídov (1988, p. 9, tradução nossa),

[...] à tarefa das reformas escolares correspondem somente as teorias que consideram o papel desenvolvimental do ensino e da educação no processo de formação da personalidade da criança e que estão orientadas para busca dos meios psicopedagógicos com ajuda dos quais se pode exercer uma influência substancial tanto sobre o desenvolvimento psíquico geral dos alunos como sobre o desenvolvimento de suas capacidades especiais.

No âmbito das possibilidades para organizar a atividade de ensino na direção da elevação do pensamento do aluno, apresentam-se a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

A proposta Libertadora surge no contexto de emergência de novas propostas pedagógicas, na década de 1980, e faz uma crítica à pedagogia tradicional, bancária<sup>13</sup>, que apazigua e adapta o aluno ao mundo. Advoga uma pedagogia centrada na relação dialógica<sup>14</sup>, que é práxis, e implica a reflexão dos homens sobre o mundo para sua transformação. A pedagogia de Paulo Freire, voltada à educação popular, disputa a hegemonia do ensino com a Escola Nova, de interesses dominantes, e começa a constituir uma contra-hegemonia na luta de classes. A

---

<sup>11</sup> Debruçou-se, na Rede Municipal de Ensino, sobre o estudo de textos, artigos e livros com orientação metodológica Histórico-Cultural. Entretanto, ainda que o tempo disponível para o aprofundamento desses estudos e da formação se apresentasse insuficiente, permitiu apontar os caminhos para que o poder público e os envolvidos com a Educação Municipal, sistematicamente e em longo prazo, proporcionem as condições necessárias a minimizar as dificuldades apresentadas.

<sup>12</sup> O ensino desenvolvimental será discutido na seção 4.1, “A atividade de estudo na apropriação do conhecimento”. O ensino desenvolvimental é defendido pelas teorias que “reconhecem o papel determinante do ensino e da educação no desenvolvimento psíquico do homem e se esforçam para estudar as leis do ensino e da educação desenvolvimentais”. (DAVÍDOV, 1988, p. 8, tradução nossa).

<sup>13</sup> Freire utiliza metaforicamente o termo “educação bancária” para se referir à educação tradicional. Na educação bancária, o conhecimento é depositado no aluno pela escola e, ao final do processo, esta retira um extrato (avaliação) para conferir a quantidade depositada. Nela o educador leva o aluno a imitar o mundo, ordena o que ele já faz espontaneamente, enche os educandos de conteúdos. “É o de fazer depósitos de ‘comunicados’ – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber”. (FREIRE, 2005, p. 72).

<sup>14</sup> Capacidade de, pela dialogicidade, promover uma interação comunicativa e produzir a conscientização libertadora e transformadora. “Ao contrário da educação ‘bancária’, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existencia a comunicação.” (FREIRE, 2005, p. 77).

concepção filosófica de Paulo Freire dialoga com várias correntes, entre elas a fenomenologia<sup>15</sup>, porém, em sua obra, é perceptível a relação com o materialismo histórico e dialético.

Em sua concepção pedagógica, entender a palavra do povo e seu peso é imprescindível para a compreensão do mundo e via para sua transformação. Freire explicitava que sua ação era política, e não poderia conceber uma educação emancipadora sem tomada de posição nas relações sociais.

Para ele a educação e a política se imbricavam de modo a não se separarem; o professor comprometido com a educação libertadora e democrática o faria de melhor forma se reconhecesse sua atividade política. É nesse prisma que nega a neutralidade do saber o do fazer científico defendendo a aliança do intelectual às demandas populares. (MACHADO, 2016, p. 73).

Para a proposta Libertadora, a educação tem como propósito o deslocamento da consciência ingênua para consciência crítica, com preocupação atrelada aos problemas do desenvolvimento econômico e da inserção crítica do homem brasileiro no processo político democrático. Advoga que a prática educativa deve ser democrática, amorosa e dialógica.

A educação Libertadora se desenvolve a partir de processos participativos, em que a conscientização popular inicia com a problematização da realidade imediata dos educandos. Essa conscientização “crítica e criticizadora” contribui para a politização e integração na sociedade. Educação “com o povo”, e não “para o povo”.

A Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani tem concepção filosófica apoiada no materialismo histórico e dialético<sup>16</sup>. Sua compreensão da história se dá a partir do desenvolvimento material e das determinações materiais sobre a vida humana. Nessa abordagem, o conhecimento deve ser tratado de forma a favorecer os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

Para Saviani (2009), a proposta pedagógica Histórico-Crítica tem *como ponto de partida a prática social*. Nessa prática social inicial, o professor e o aluno estão em níveis diferentes de compreensão, conhecimento e experiência. O professor possui uma síntese, ainda que precária, de compreensão na antecipação do que é possível realizar com os alunos. O aluno, por sua vez, possui uma síncrese, ou seja, sua condição, no ponto de partida, impossibilita a

---

<sup>15</sup> A fenomenologia de Edmund Husserl busca interpretar os fenômenos, os processos e as coisas como são – pela aparência. O reconhecimento da realidade confere predominância à consciência do sujeito. A essência dos objetos não tem existência fora do ato de consciência. Por essa razão estudar a realidade é estudar o pensar dos homens sobre a realidade. Dessa forma, a realidade é o modo como o sujeito interpreta o mundo e o pronuncia; logo, a práxis como ação transformadora da realidade se dá no prisma da contemplação e do discurso, ou seja, a práxis, na fenomenologia, transforma a visão e o discurso sobre o mundo, não a realidade no sentido do realismo materialista. Ela é idealista, pois não reconhece a existência da realidade separada do sujeito. Nela, a teleologia não objetivada continua a ser válida, mesmo quando não há os meios objetivos para sua efetivação no processo de exteriorização. A produção de novas objetivações, nessa perspectiva, fica no campo das ideias – pôr teleológico só na consciência – e não na sua objetivação. (LUCKÁCS, 1981).

<sup>16</sup> A explicitação da ontologia do materialismo histórico de Marx afirma a prioridade ontológica do real, ou seja, as coisas existem independentemente do fato de as conhecermos ou da forma como as conhecemos, e o ser social somente se efetiva na sua ação com e na objetividade, o que assegura sua existência e reprodução enquanto ser humano (LUKÁCS, 2013).

articulação da experiência pedagógica na prática social de que participa. Seus conhecimentos estão difusos, desarticulados, parciais.

O Segundo passo da proposta é *a identificação dos problemas postos pela prática social*. Aqui está a problematização das questões que precisam ser resolvidas na prática social: que conhecimento é necessário dominar para resolver os problemas que precisam ser resolvidos, que têm relevância no contexto coletivo.

O Terceiro passo é *a apropriação dos instrumentos teóricos práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados, a instrumentalização*. É a apropriação, pelos alunos, das ferramentas culturais necessárias para compreender a realidade, e, se desejarem, ir à luta social para modificá-la. É a internalização do conhecimento necessário e capaz de explicar a realidade posta. Essa apropriação, na escola, está inerentemente relacionada à ação do professor na seleção, organização, orientação e direção da atividade de ensino.

O Quarto passo é *a catarse*, passagem da síncrese, visão caótica do todo, para a síntese, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. (GRAMSCI, In: SAVIANI, 2009, p. 64). A catarse chega pela mediação da análise, abstrações e determinações mais simples, para o estalo, a compreensão, o “agora entendi!”. É a “incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2009, p. 64).

O Quinto passo é *novamente a prática social*. Agora compreendida não mais sincreticamente pelos alunos, que ascendem para o nível sintético precário em que estava o professor no início. Saem da precariedade do conhecimento para uma elaboração mais orgânica, que leva os alunos a expressarem uma compreensão da prática social em termos tão elaborados como era possível ao professor no início do processo. Aqui se dá a qualificação da prática social, ou seja, em termos psíquicos, o nível real mais avançado.

Para Saviani (2009, p. 65), a educação “não transforma a realidade de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediado, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.” Sua proposta articula educação e sociedade e considera que a sociedade é dividida por classes com interesses opostos. Logo, deve estar a serviço dos interesses populares, e terá contra si os interesses dominantes. “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição para libertação.” (SAVIANI 2009, p. 51). Essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso se vislumbrará no ponto de chegada em que, pela prática social, as relações de produção forem transformadas.

Ambas as pedagogias – Libertadora e Histórico-Crítica – vislumbram uma sociedade mais justa e igualitária. Percebem a relação entre educação e política, e veem na educação uma possibilidade de contribuir com a transformação da realidade concreta pela apropriação do conhecimento científico e desenvolvimento do pensamento do aluno pela aprendizagem.

Concebem a educação a partir de uma análise crítica não reprodutivista<sup>17</sup> da lógica do capital; reconhecem que a educação é promovida pelos interesses do capital, o que legitima o poder hegemônico, mas não se limita a ele. Entendem o ato educativo como uma ação tática para a transformação social.

Considera-se que as duas propostas são críticas e transitam nas mesmas bases filosóficas, sendo que a Pedagogia Histórico-Crítica se assume de base materialista histórica e dialética, o que a vincula fortemente à teoria de aprendizagem Histórico-Cultural. A Pedagogia Libertadora tem influência de várias correntes, entre as quais a fenomenologia, a dialogicidade, a dialética, o materialismo. Esse ecletismo, por vezes, oculta sua proximidade com os fundamentos do materialismo histórico e dialético, base da psicologia Histórico-Cultural.

As possibilidades para uma orientação teórico-metodológica estão dadas em três bases: Teoria da Atividade, Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica. Cabe aos professores e às escolas determinarem, com seu coletivo, qual delas mais fortemente se vinculará ao Projeto Político Pedagógico, no sentido de proporcionar uma aprendizagem ao aluno que promova ao máximo suas potencialidades psíquicas, seu desenvolvimento intelectual, seu pensar competente para resolver as complexidades da vida cotidiana.

### **2.2.2 Diálogos entre a BNCC e a psicologia Histórico-Cultural**

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo direcionado à educação escolar e orienta a elaboração do currículo das redes escolares dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Define um conjunto de aprendizagens essenciais das quais os alunos devem se apropriar no percurso da Educação Básica, buscando garantir o seu direito de aprendizagem e desenvolvimento. Essas aprendizagens devem concorrer para assegurar que o estudante desenvolva 10 competências gerais, reconhecendo que a educação deve “[...] estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2013, In: BRASIL, 2017, p. 8)”.

O documento se apresenta “orientado por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, apoiando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p. 7). Tal preocupação da BNCC e dos documentos orientadores da educação nacional remete à responsabilidade de se buscar efetivá-los pautando-se, principalmente, no que o documento define em sua primeira competência geral para o aluno.

---

<sup>17</sup> As teorias crítico-reprodutivistas, para Saviani (2009, p. 15), entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, ou seja, um fator de marginalização. São denominadas críticas por perceberem os condicionantes sociais na educação, porém são reprodutivistas por verem a escola como reprodutora da sociedade. Empenham-se em explicar que o papel da escola é “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. Retiram da educação qualquer possibilidade de intervenção, colocando-a somente aos interesses dominantes, o que gera desânimo e pessimismo, e contribui ainda mais para diminuir os esforços de superação da discriminação social na América Latina.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 9).

A competência descrita coloca, à Rede Municipal de Ensino, o compromisso de propiciar aos professores possibilidades para que sua ação pedagógica na atividade de ensino vá ao encontro dessa finalidade. Para tanto, considera-se que o ensino deve pautar-se nos princípios da teoria de aprendizagem Histórico-Cultural, na qual versa a lógica dialética da totalidade, movimento, contradição e superação, condição necessária para apreensão da realidade e intervenção no sentido de melhor qualificar seus aspectos de justiça, democracia e inclusão por meio do conhecimento científico, especificidade e função social da escola.

A BNCC, em referência aos conceitos presentes na LDB quanto à qualidade da educação, utiliza termos concomitantes como *direitos e objetivos de aprendizagem* e *competências e habilidades*, afirmando que se trata de maneiras diferentes para designar algo comum, ou seja, o que os estudantes da Educação Básica devem aprender. Isso inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Em um documento de tal importância, os termos precisam ser conceituados, esclarecidos e fundamentados, tomando por base a teoria de aprendizagem que os orienta<sup>18</sup>. Isso esclarecerá sua finalidade e os caminhos coletivos a serem percorridos na direção de um ensino que possibilite a formação humana integral pretendida.

O documento nos orienta para esse sentido, especialmente quando se refere às habilidades, nos objetivos propostos, afirmando que

[...] as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas pelo professor, nem induzem a opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BRASIL, 2017, p. 30).

No Município de Forquilha, essas escolhas estão apontadas na Proposta Curricular desde 2009 e reafirmadas neste documento, como continuidade e aprofundamento das formações continuadas, o que aumenta a responsabilidade de procurar elucidar ao máximo as pretensões para a consolidação da qualidade da educação pública.

Nas formações e reuniões de revisão dos PPPs ficou clara, para os envolvidos, a necessidade de estudo e compreensão dos termos da teoria de aprendizagem que orienta a organização das atividades de ensino da Rede, a psicologia Histórico-Cultural. Cabe esclarecer que a psicologia Histórico-Cultural “não contraria” a BNCC, e sim se coloca como a alternativa com o conhecimento mais elevado e comprovado na prática social em termos de aprendizagem e desenvolvimento que o ser humano produziu até agora, sendo a opção possível para efetivar as finalidades do documento.

---

<sup>18</sup> O documento nacional não explicita a teoria de aprendizagem que o orienta, tampouco abordagens ou metodologias. Deixa esse compromisso para o Município e Unidades de Ensino.

É nessa perspectiva que se busca esclarecer alguns dos termos trazidos pela BNCC. Inicia-se com o termo competência. Afinal, quem não quer tornar um aluno competente? Esta é uma finalidade importante a ser perseguida pela escola. Porém, esse termo é envolto por diferentes e opostas concepções, o que requer esclarecimento.

Para a teoria Histórico-Cultural, competência ou tornar o aluno competente significa ir além do saber fazer, ou seja, implica a mobilização dos “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 13). Significa que os conhecimentos devem elevar a capacidade mental, desenvolver as funções psíquicas superiores do indivíduo, o que possibilitará a melhor compreensão dos dados da realidade e a ação consciente de intervenção em situações novas, não somente nas previstas pelo atual modo de organização social.

Na abordagem Histórico-Cultural, a competência não pode ser entendida na lógica formal, de maneira linear, como um elemento isolado, pessoal, individual, com orientação a um fazer imediato, de realidades singulares, específica para a atuação do indivíduo como cidadão que segue o que está posto e serve ao mercado de trabalho de forma treinada, o que não significa descurar disto. A compreensão formal oriunda da “pedagogia das competências” orienta a trabalhar por projetos, propor tarefas complexas, encaixando e regulando situações de aprendizagem. Segue os princípios pedagógicos ativos e construtivistas do “aprender a aprender”<sup>19</sup>, em que a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, que o aluno aprenda a aprender (COLL, In: DUARTE, 2003). Essa pedagogia é continuidade da Escola Nova e do Construtivismo. Mantém o conhecimento em nível do cotidiano, do pensamento empírico, o que impossibilita o avanço do aluno ao pensamento teórico que, para Davíдов (1999, p. 2), provém “dos conhecimentos que refletem a interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo com o derivado”.

O conceito de competência na perspectiva histórica, defendido neste documento, considera os processos históricos, as determinações e contradições do objeto de conhecimento que se propõe explicitar de forma dialética, como parte de uma totalidade que necessita ser compreendida e explicada na inter-relação do geral com o singular, do coletivo com o individual. Para Davíдов (1999, p. 5), “como é sabido, somente a consciência e o pensamento dialéticos é que são capazes de solucionar as contradições”. Portanto, é para o desenvolvimento da competência de perceber e explicar a realidade em seus movimentos e contradições, pautada no conhecimento científico sistematizado, que promova o desenvolvimento do pensamento dialético, teórico, que a escola deve se dispor.

Para Davíдов (1999, p. 6, grifo do autor), os programas escolares formulados na compreensão dialética do pensamento

[...] são *transformados ativamente* pelos alunos antes de tudo por meio da execução de determinadas ações materiais ou mentais. No processo de tal transformação os alunos

---

<sup>19</sup> Sobre a pedagogia do “aprender a aprender”, ver capítulo 1 do livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*, de Newton Duarte (2003).

descobrem e evidenciam no material uma certa *relação geral* ou essencial, de cujo estudo se pode descobrir suas numerosas manifestações particulares. Neste caso, o “conhecimento geral” é imediatamente assimilado pelos alunos por meio da análise atuante do material. Suas manifestações particulares são distinguidas do “conhecimento geral”. O pensamento do aluno move-se do “geral para o particular”. Os programas escolares que propiciam tal movimento do pensamento fixam os sistemas integrais do conhecimento.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 14) destaca seu compromisso com a educação integral e afirma que esta deve promover o desenvolvimento do aluno para “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo [...]”. Propõe que o desenvolvimento das competências possibilite “aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções [...]”. Vale reiterar a necessidade do desenvolvimento do pensamento dialético no aluno para assegurar a finalidade proposta pelo documento nacional.

A Rede Municipal de Educação salienta seu compromisso com a educação integral. Esta não deve ser minimizada empiricamente, como o desenvolvimento do aluno em “todas as partes” ou em “um pouco de cada coisa”, somando as partes, ou, ainda, como a “escola em tempo integral”, associada ao tempo que o aluno passa na escola, onde permanece todo o dia. Deve, sim, ser compreendida como a educação escolar que promove o desenvolvimento do aluno na sua integralidade, elevando ao máximo suas funções psíquicas ao se apropriar das produções já realizadas pela humanidade, possibilitando-lhe a totalidade de seu desenvolvimento pela aprendizagem. Totalidade, aqui, não vista como intenção de decompor o “todo psicológico em partes ou fragmentos, mas destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo”. (VYGOTSKI, 2000, p. 99-100). Essa relação do todo-parte deve possibilitar ao aluno a maior aproximação possível da compreensão da totalidade da realidade, posição de totalidade que, no método dialético,

[...] compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. (KOSIK, 2002, p. 41).

Totalidade, nesse raciocínio, “não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade.” (KOSIK, 2002, p. 44).

Perceber o essencial, o fio condutor no processo de apreensão da realidade, o elementar que permite descobrir as leis dos fenômenos investigados, os nexos causais, sua evolução, é condição indispensável na condução da ação pedagógica para a formação integral. É a lógica dialética que permite pensar a realidade, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial pelo pensamento. Tal pensamento caracteriza-se pelo movimento de captura da realidade, do objeto como se apresenta à primeira vista e que, por meio de abstrações, chega ao pensamento concreto, às elaborações mais complexas, às reflexões, à teoria que explica os fenômenos, entre eles a prática social.

O concreto, a concreticidade do pensamento é a compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, síntese de múltiplas determinações. Para essa compreensão é necessário perceber a diferença entre o empírico – o real aparente – e o concreto – o real pensado –, a fim de que, pelas abstrações e reflexões, apreenda-se de forma mais completa a realidade observada. Importante frisar que a lógica dialética não rejeita a lógica formal, porém a supera para a construção, reflexão e elaboração do pensamento integral, concreto. Sendo assim, a lógica formal é um momento da lógica dialética, porém não oferece, por si só, condição para a interpretação plena da realidade; não permite perceber os nexos causais dos problemas, dar movimento ao pensamento (que parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto). A lógica formal permite a captura da realidade somente no imediato, na sua superficialidade, impossibilitando a compreensão necessária para uma formação integral.

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto do pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma abstrata de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). “Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação quer dizer que a lógica formal já não é tal, e sim parte integrante da lógica dialética).” (SAVIANI, 1996, p. 4). Tendo em vista uma formação integral, é necessário o desenvolvimento do pensamento na lógica dialética também no professor, para avançar do pensamento empírico ao pensamento concreto, passando do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1996). Assim, poderá proporcionar aprendizagens que permitam ao aluno descobrir, no objeto de estudo, as relações essenciais para compreender e resolver os problemas.

Cabe esclarecer que problema, aqui mencionado, não é o problema considerado comumente na lógica formal, como questão a ser resolvida ou realização de exercícios escolares, ou aquilo que é desconhecido, ou misterioso, ou que não se sabe, ou é difícil de resolver. A palavra requer que se resgate sua essência, ou seja, que se trate problema em seu caráter de problematicidade, que pressupõe compreender as condições de sua gênese e de seu desenvolvimento. “No processo de produção de sua própria existência o homem se defronta com situações ineludíveis, isto é: enfrenta necessidade de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não confundir existência, aqui empregada, com subsistência no estrito sentido econômico do termo).” (SAVIANI, 1996, p. 14). A necessidade é a essência do problema. Porém uma necessidade em si, uma experiência individual, ou algo sobre o que não se sabe a resposta não caracteriza o problema<sup>20</sup>. Conforme Saviani (1996, p. 14), quando estamos frente a

[...] uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas.

---

<sup>20</sup> Para melhor caracterização do problema, ver *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, de Dermeval Saviani (2008, p. 10-16).



Para Saviani (1996), é necessário que o professor compreenda sua prática educativa pela lógica dialética – base da teoria Histórico-Cultural – para que possa identificar as necessidades que determinam os problemas educacionais e a aprendizagem dos alunos e busque a superação do senso comum, da realidade empírica, por meio da reflexão teórica, do movimento do pensamento, das abstrações, ascendendo para a consciência da realidade da educação pensada, concreta, filosoficamente compreendida. Assim, estará contribuindo para a plena formação humana.

Consequentemente, 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 este objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Esses elementos culturais, aprendizagens essenciais para que os seres humanos se tornem mais humanos, devem ser organizados e sistematizados pela escola.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino têm a tarefa de construir currículos e dar orientação baseada nas aprendizagens essenciais propostas pelo documento, passando do plano propositivo para as ações. Essas ações transpõem o aspecto documental de amparo legal e incidem na compreensão dos professores sobre a teoria e metodologias de ensino capazes de efetivar tal finalidade.

Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 29), a educação integral se promove a partir do desenvolvimento das competências, e estas pelas “habilidades que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. As aprendizagens essenciais, para a teoria Histórico-Cultural, são aquelas capazes de promover ao máximo as potencialidades do indivíduo, impulsionando o seu desenvolvimento, aqui entendido como a ampliação das funções psíquicas superiores, tornando-o competente na compreensão da realidade concreta. Para essa ascensão, é necessário que as atividades de ensino estejam articuladas com o período de desenvolvimento do indivíduo e voltadas para a sua atividade principal. Para Elkonin e Leontiev, cada estágio do desenvolvimento humano é determinado por uma atividade principal, e esta é a forma basilar de relacionamento do indivíduo com a realidade, com o mundo. O desenvolvimento dessa atividade condiciona mudanças importantes nos seus processos psíquicos. Portanto, o desenvolvimento do aluno não ocorre “pela assimilação de qualquer conceito ou habilidade particular; o desenvolvimento ocorre quando existem avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades e nos tipos de atividades, de que se apropria o indivíduo.” (DAVIDOV; MARKOVA, In: FACCI, 2004, p. 78).

Cabe à escola dirigir a atividade de ensino: selecionar, organizar e sistematizar as aprendizagens essenciais pautadas na ciência, no conhecimento científico, para promover a apreensão da realidade e o pleno desenvolvimento do aluno.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 23) se estrutura “de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da

escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes”. Dessa forma apresenta, para a Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências e, nestes, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, das crianças pequenas e das crianças bem pequenas. No Ensino Fundamental, define cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área estabelece suas competências específicas, e, nas áreas com mais de um componente, as competências específicas de cada componente. Essa estrutura busca, nas competências específicas, possibilitar

[...] a articulação horizontal entre as áreas, perpassando por todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (BRASIL, 2017, p. 28).

A estruturação com esses critérios tem o propósito de garantir, ao longo da Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, o ensino articulado sem rupturas. A continuidade e espiralidade<sup>21</sup> – sem rupturas e de forma ascendente – da aprendizagem são fundamentais na organização do pensamento para o desenvolvimento psíquico do aluno e resolução dos problemas de ordem coletiva em nível mediado.

A junção de disciplinas ou componentes curriculares por área de conhecimento, por si só, é insuficiente para dar conta de tamanha complexidade. Para a resolução dos problemas referidos, é indispensável a mobilização de vários conhecimentos – o que há de mais contemporâneo e elevado. Esses conhecimentos não podem estar estanques em um nível de ensino, área de conhecimento ou componente curricular. Desse modo a necessidade, essência do problema em estudo, é que determinará a forma de organização e utilização dos conteúdos, a que poderíamos chamar de forma interdisciplinar. A atividade de ensino deve colocar o aluno em atividade de estudo<sup>22</sup> de maneira que ele se aproprie dos conhecimentos científicos, avance no desenvolvimento intelectual, formando os verdadeiros conceitos que levam à compreensão da realidade, das pessoas e de si mesmo, e dê respostas aos problemas levantados.

[...] o conteúdo das matérias deve favorecer a formação, nos escolares, do pensamento teórico, cujas leis são postas à luz pela dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e pela psicologia que se apóia nela. Nos escolares o pensamento teórico se forma durante a realização da atividade de estudo. Por isso, é indispensável elaborar o conteúdo das disciplinas escolares em correspondência com as particularidades e a estrutura da atividade de estudo. O ensino de tais matérias criará condições favoráveis para a implementação da atividade de estudo dos escolares; a assimilação, por eles, do conteúdo destas disciplinas contribuirá para a formação do seu pensamento teórico. (DAVÍDOV, 1988, p. 193, tradução nossa).

O ensino deve permitir a formação do pensamento teórico do aluno, o desenvolvimento das suas máximas potencialidades, mediadas pela relação do homem com o

---

<sup>21</sup> Ver *Metodologia do Ensino na Educação Física*, do Coletivo de Autores (1992, p. 30-34).

<sup>22</sup> Para ampliar a compreensão desse conceito, sugere-se a leitura de O que é atividade de estudo. V.V. Davidov, *Revista Escola Inicial*. n. 7, ano 1999.

mundo. A organização adequada do ensino pode produzir desenvolvimento no aluno. (ASBHAR; NASCIMENTO, 2013).

Cabe esclarecer que as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas pelo professor, e a mediação para o processo de desenvolvimento psíquico se dá pelo uso de instrumentos e signos<sup>23</sup> que se apresentam histórica e culturalmente disponíveis. Na relação ensino-aprendizagem o professor é quem organiza a atividade de ensino, e esta é que possibilitará a mediação para a aprendizagem dos alunos. Portanto, o professor é um dos polos da relação a ser mediada, o que o impede de ser mediador.

Desse modo, o educador jamais pode ser o *mediador* do processo de ensino e aprendizagem, tampouco o *facilitador*, posto que ele mesmo é um dos polos da relação a ser mediada: professor-aluno, ensino-aprendizagem, mediato-imediato. O educador, portanto, é sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, sujeito que organiza a atividade de ensino, esta sim, assumindo o papel de mediação entre os dois polos da relação, ou seja, buscando estabelecer a relação entre o imediato (os conhecimentos empíricos que os educandos trazem de suas vidas) e o mediato (os conhecimentos teóricos que o professor quer ensinar para os estudantes). (ASBHAR; NASCIMENTO, 2013, p. 422, grifo do autor).

O bom ensino se adianta e impulsiona o desenvolvimento. E só pelo ensino se pode conhecer o mundo e apropriar-se dos conhecimentos e elementos culturais já produzidos. Assim se faz o ser humano, por meio da relação com outros seres humanos. A qualidade dessa comunicação pode determinar a qualidade do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1978).

Na relação entre os seres humanos, a afetividade toma lugar de destaque. A BNCC, nesse sentido, enfatiza a importância da competência socioemocional e confere a esta o controle emocional. A teoria Histórico-Cultural destaca, nas funções psicológicas superiores, o controle consciente do comportamento, que passa pelo controle consciente das emoções. Ou seja, elevar o conhecimento do aluno promove a elevação do controle do seu comportamento e das suas emoções, contribuindo para uma ação coerente, consciente frente aos desafios da vida cotidiana. As ações por impulso, impetuosas, violentas, infundadas, que negligenciam o coletivo, tomadas com base em julgamentos individuais, descontextualizados, discriminatórios, devem dar lugar a ações pensadas, argumentadas, fundamentadas, esclarecedoras, que priorizem a solução de problemas coletivos para o bem estar de todos, ou, pelo menos, da maioria. O conhecimento deve promover a saída do comportamento animal, instintivo na resolução de situações imediatas para o comportamento humano, consciente, pensado para resoluções de problemas imediatos e mediatos, ou seja, a elevação do seu desenvolvimento mental.

O desenvolvimento mental do homem é, antes de tudo, o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos psíquicos (processos cognoscitivos, emoções etc) que as “servem”. O desenvolvimento da psique tem lugar durante toda a vida do homem, desde o nascimento até a morte. Uma das principais tarefas da psicologia evolutiva e pedagógica consiste em descobrir e formular a periodização, cientificamente fundamentada, do desenvolvimento psíquico, em diferenciar os períodos evolutivos da vida psíquica do homem, pois o “núcleo” do desenvolvimento psíquico é o processo de formação da atividade, com base na

---

<sup>23</sup> Ver L.S. Vigotski. *A Formação Social da Mente*, especialmente o capítulo 1.

periodização é indispensável colocar, talvez, a troca da atividade, pois graças a sua dinâmica se forma a consciência do homem. (DAVÍDOV, 1988, p. 12, tradução nossa).

### 2.2.2.1 Educação Especial/Inclusiva

O tema da Educação Especial/Inclusiva<sup>24</sup> é abordado em tópico específico por solicitação do grupo de estudo dos professores em razão de dúvidas, importância e necessidade de discussão que incorrem sobre o assunto. Tem-se presente, contudo, que as dúvidas e os desafios que hoje se apresentam à educação inclusiva devem ser enfrentados no decorrer do processo de ensino por meio de ações pedagógicas amparadas em novos princípios e conhecimentos sobre inclusão, capazes de promover a participação de todos e reconhecer o ser humano com um constante vir a ser.

Quanto mais os alunos da escola forem vistos como aprendentes, respeitados em seu nível real de desenvolvimento e com vistas à sua zona proximal, tanto melhor e maior será seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento, porém, deve ser tomado como aquele que amplia o nível real, que vê o aluno prospectivamente, e não o idealizado especialmente pelos gestores, professores e pais.

A idealização, que por vezes gera angústia nos professores, configura-se ao se colocar todos os alunos como se estivessem no mesmo nível de desenvolvimento proximal, desconsiderando que este desenvolvimento é individual. Aquilo que o aluno consegue fazer com ajuda de outro deverá vir a fazer sozinho, porém à sua maneira, e não comparado aos demais ou sendo-lhe atribuída uma nota para quantificá-lo e assim classificá-lo.

Cabe ao professor elaborar atividades de ensino com foco naquilo que o aluno possa vir a aprender, vir a ser, expandindo aquilo que ele é, que já sabe, que já conhece, quer dizer, ampliando seu nível real de desenvolvimento. O aluno não responderá aquilo que se espera que ele responda, mas aquilo que ele consegue responder.

Os avanços no desenvolvimento psíquico são individuais, embora promovidos coletivamente, socialmente. A atividade de ensino deve oportunizar a todos que participem das buscas às respostas para as problematizações originadas de necessidades reais levantadas pelo professor. O professor deve motivar a pesquisar, a elaborar, mas observando as possibilidades de cada um, que não são iguais em tempo e compreensão.

A Rede Municipal possui alunos com laudos psicológicos que apontam diferentes deficiências. Esses alunos têm direito a um segundo professor<sup>25</sup>, que deve trabalhar em concomitância com o professor titular em todos os componentes curriculares. Entretanto, frente

---

<sup>24</sup> É importante compreender que a inclusão só existe pelo próprio processo de exclusão que a sociedade promove, ou seja, se não houvesse exclusão, não haveria necessidade de inclusão.

<sup>25</sup> No Município, essa função é exercida por monitores – acadêmicos de qualquer fase dos cursos de graduação em Licenciatura, Psicologia e Fonoaudiologia. O monitor é um auxiliar de sala de aula que atua sob orientação do professor titular para auxiliar a turma e assessorar os alunos com deficiência.

ao pouco tempo<sup>26</sup> de acesso e permanência<sup>27</sup> obrigatória desses alunos na Educação Básica, muita ansiedade, insegurança e dúvidas permeiam este debate, além de como tratá-los na escola.

Como já mencionado neste texto, os alunos com laudos têm sua capacidade de aprender, assim como todos os demais, salvo exceção de problemas na estrutura mental, causados por doenças, acidentes ou má formação genética, que são incomuns em sala de aula.

Aos alunos que necessitam de ajuda mais individualizada na turma e contam com o auxílio de um segundo professor, as atividades de ensino devem ser planejadas em conjunto e abranger todos os componentes curriculares. A atividade de ensino deve contemplar e envolver todos da turma, no mesmo conteúdo e objetivos propostos, porém cada um avançará dentro de suas possibilidades.

Vale reiterar que, nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>28</sup> é muito importante e deve se articular à atividade de ensino do professor para que, conjuntamente, definam as tarefas que contribuirão para a aprendizagem dos conteúdos a serem assimilados.

As avaliações, quer sejam por nota, conceito ou descritivas, devem estar focadas no aprender do aluno, no que ele progride em relação ao que já sabe, e não se ater a números, letras, elogios ou frases de incentivo que pouco ou nada revelam dos avanços, ou não, quanto ao conhecimento tratado.

Todo conhecimento que alavanque o desenvolvimento das funções psíquicas do aluno deve ser respeitado, valorizado e ampliado a todos da turma, atentando-se às individualidades.

O Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019, p. 107) exprime a necessidade de reconhecer as peculiaridades e potencialidades dos estudantes com deficiência, autismo e com altas habilidades no contexto da Educação Básica para assegurar “a educação de todos os estudantes com ‘equidade’, independentemente de suas características individuais, como um princípio democrático e de direito à diversidade presente nos sistemas de ensino.”

---

<sup>26</sup> A Declaração de Salamanca (1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em Educação Especial. Ela deu o impulso inicial para promover a Educação Inclusiva.

<sup>27</sup> A LDB de 1996 demarca a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

<sup>28</sup> O AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é um serviço da Educação Especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, In: SANTA CATARINA, 2014, p. 72). Na Rede Municipal, é regido pela Resolução CME nº 5, de 31 de outubro de 2016, que regulamenta a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a institucionalização da oferta do AEE nas Unidades de Ensino do Sistema Municipal de Educação de Forquilha/SC. O serviço de AEE na Rede foi instituído na E.E.B. Waldemar Casagrande e E.E.B. Egidio de Bona em 2011, com a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais. A partir de 2018, inicia-se o atendimento de forma itinerante nas demais escolas de Educação Básica para os alunos com deficiência de grau leve – demanda para a qual a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) não possibilita atendimento. Os profissionais que atuam com o AEE são licenciados em Pedagogia, preferencialmente com especialização na área de Educação Especial, Psicopedagogia ou Neuropsicopedagogia.

### 2.2.2.2 Tecnologias e Educação

Prof<sup>a</sup>. Daiana Cândido da Silveira Minatto

As tecnologias de comunicação e informação são uma realidade cada vez mais presente na vida escolar. Entendendo a importância da tecnologia para a educação, a Secretaria Municipal de Educação de Forquilha vem investindo nesta área desde 2004, sendo que as maiores aquisições e ações em torno deste novo suporte pedagógico concentram-se no último quinquênio.

Todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede possuem salas de informática, caracterizadas como Centro de Apoio Pedagógico Informatizado (CAPI). A instalação dessas salas também se estende a alguns Centros de Educação Infantil que atuam com a Pré-escola.

A implantação de um laboratório móvel, com netbooks e notebook, ampliou o acesso às tecnologias, possibilitando que os professores transfiram o material a ser estudado à tela do aluno em tempo real, por meio do programa *LanSchool*.

Por intermédio de oficinas de robótica educacional, proporciona-se aos alunos vivenciar experiências com tecnologias atuais e inovadoras, relacionar-se com o outro, solucionar problemas, enfrentar desafios e realizar tarefas escolares de diferentes maneiras.

A Rede também dispõe de uma plataforma de aprendizagem em forma de mesa de jogos (Play Tibol), que apresenta diversos meios de interação com o aluno por intermédio de imagens, músicas, entre outras possibilidades, podendo ser adequada ao objetivo do ensino e aprendizagem.

A implantação de outro recurso, o Sistema Tutor Inteligente MAZK, permite que os professores planejem suas aulas de modo que os alunos tenham acesso aos conteúdos e avaliações de diversas formas, seja por videoaula, sala de reuniões, imagens ou outras possibilidades, com retorno do acesso dos alunos.

A disponibilidade dessa ampla variedade de recursos, todavia, exige da escola a revisão de toda a dinâmica curricular. Se por um lado as tecnologias constituem-se em importantes formas auxiliares de aprender e produzir conhecimento, de utilizar novas modalidades de linguagem, de interagir criativamente, por outro lado seu uso requer uma metodologia e um planejamento com objetivos bem definidos para que contribuam na formação de um aluno mais autônomo, capaz de saber utilizá-las na vida escolar e comunitária.

É importante compreender, nesse aspecto, que a rapidez de acesso e a abundância de informações disponíveis só contribuirão ao crescimento intelectual do aluno se ele for capaz de processar e interpretar essas informações, ou seja, com um processo reflexivo sobre elas. Para alcançar esse objetivo, é imprescindível o papel da escola e dos professores como orientadores e articuladores das ações mediadoras dessa aprendizagem, ações que auxiliem o aluno a apropriar-se das informações compreendendo o seu conteúdo, percebendo sua intencionalidade, comparando fatos e verificando sua veracidade, conhecendo diferentes pontos de vista, reconhecendo possíveis manipulações. Cabe, ainda, orientar os alunos no sentido de identificar

fontes confiáveis de pesquisa e estimular sua criticidade no que se refere à influência da mídia em relação à sexualidade, violência, consumo, padrões estéticos e sociais. Tanto na escola como nas demais práticas sociais, a utilização das tecnologias para a comunicação, para o acesso e a disseminação de informações, a produção de conhecimentos, a resolução de problemas precisa ser pensada “de forma crítica, significativa, reflexiva, e ética”. (BNCC, 2017, p. 9). Significa dizer que a escola necessita preparar-se e preparar os alunos para atuarem de forma crítica com essas tecnologias, sendo capazes de dela lançar mão para qualificar o estudo, debater, produzir, participar, relacionar-se, observando os direitos e limites da liberdade de expressão, formando sujeitos conscientes para agir de forma responsável no contexto das culturas digitais.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. da S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Revista Psicologia: ciência e profissão**. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CME. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 05, de 31 de outubro de 2016** – Regulamenta a Educação Especial. Forquilha, SC, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIDOV, V. O que é atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7. Ano 1999.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Ed. Progreso. Moscú. 1988.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24 n. 62. p. 64-81, abril, 2004.

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

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauru, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho**. Tradução Prof. Ivo Tonet (UFA). A partir do texto II *Lavoro*, primeiro capítulo do Segundo tomo de *Per una Ontologia Dell'Essere Sociale*, 1981.

MACHADO, R. **Pedagogia libertadora e pedagogia histórico-crítica: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados. 2013.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 2 ed., v. 1, São Paulo: Nova cultural, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORQUILHINHA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Forquilha**. Forquilha, 2009.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica**. Estado de Santa Catarina, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas (vol.3)**. Madrid: Visor Dis, 2000.



A Educação Infantil, compreendida como início e fundamento do processo educativo, passa a ser contemplada efetivamente, em termos político-normativos, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O inciso I, do Art. 208 da Constituição, afirma o dever do Estado frente à educação, garantindo “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988).

Na Constituição, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando **o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**”. (BRASIL, 1988, grifo nosso). Os princípios de igualdade de condição para o acesso e permanência, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a garantia de qualidade são afirmados no Art. 206 do referido documento.

Portanto, a LDB, orientada pelos princípios constitucionais mencionados, reafirma, como dever do Estado, a garantia de Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, compreendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil, integrada à Educação Básica, passa a ser garantida de forma gratuita a crianças de até 5 anos de idade, embora ainda não obrigatória para crianças de 0 a 3 anos.

No que diz respeito à finalidade para a Educação Infantil, o documento, em seu Art. 29, afirma: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade **o desenvolvimento integral** da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, grifo nosso). A Educação Infantil, oferecida em creches e pré-escolas, passa a ser organizada seguindo as regras de avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças.

Orientadas por esses princípios, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CEN/CEB nº 5/2009) definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

O conceito de currículo abordado pelas Diretrizes Curriculares se institui, portanto, como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio construído historicamente pelos sujeitos, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Torna-se fundamental que tais práticas sejam efetivadas por meio de relações sociais que as crianças, desde pequenas, estabelecem com os professores e as outras crianças, resultando na construção de suas identidades.

Segundo o referido documento, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- **Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Portanto, na observância das diretrizes, a proposta pedagógica do Município de Forquilha deve garantir o pleno cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos, assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias, possibilitando a convivência entre crianças e adultos quanto à ampliação de seus saberes e conhecimentos, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças, além de construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade, rompendo com as relações de dominação presentes na sociedade.

Na busca desses objetivos e do atendimento aos princípios evidenciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular representa um importante passo para a integração da Educação Infantil ao conjunto da Educação Básica por consolidar o vínculo entre o **educar** e o **cuidar**, compreendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo e tomando a **interação** e a **brincadeira** como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas. A BNCC se apresenta, portanto, como guia para a efetivação de currículos que verdadeiramente assegurem o desenvolvimento ativo e integral das crianças que frequentam as escolas e Centros de Educação Infantil do Município.

### 3.1 A ATIVIDADE PRINCIPAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

É pelo processo de constituição do homem histórico, que produz cultura, que a história pode ser permanentemente assimilada e modificada pelas novas gerações. Segundo Prestes (2017), a relação com outros humanos, aqueles que devem receber as novas gerações e mostrar aonde chegamos, o que fizemos, porque fizemos, qual o valor e para que serve, é a condição para o humano se transformar em humano. Revela-se, portanto, a crítica às visões deterministas do desenvolvimento, que desconsideram a realidade social e sua implicação no processo de desenvolvimento do homem. Vigotski opõe-se radicalmente às explicações que ignoram a natureza transformadora da *atividade especificamente humana*, que pelo trabalho produz o novo e afirma o homem como ser criador.

Outra importante categoria se revela aqui. É na e pela *atividade* que o psiquismo se desenvolve. Nas palavras de Petrovski (1985, p. 142-143), a atividade é definida como a

[...] forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza as suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade.

Assim, segundo Facci (2016), as transformações que ocorrem na personalidade da criança se vinculam, conforme já mencionado, à situação social de suas atividades, as quais promovem seu desenvolvimento, que se modifica em cada idade. Por isso, justifica-se que, em cada fase da vida do indivíduo, este estabeleça um tipo de relação com a realidade social, que resulta numa vinculação estreita entre a atividade e a formação de funções psíquicas complexas, culturalmente formadas.

De acordo com Martins (2013), as funções psíquicas superiores se desenvolvem em atividades que as requeiram. Resulta que o desenvolvimento de tais funções se encontra na dependência dos processos concretos em que estão envolvidas. Por isso, progressos expressivos no desenvolvimento das funções só são possíveis se essas funções ocuparem lugar determinado na atividade. O aluno precisa realizar uma operação em que seja exigido dele um nível de desenvolvimento para a realização da ação correspondente.

Tuleski e Eidt (2016) afirmam que somente pela análise do conteúdo da atividade da criança podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, principalmente pelo papel da educação em seu desenvolvimento. Assim, reafirma-se a necessidade de compreender esse processo não por propriedades naturais biologicamente dispostas na criança, nem por suposta convivência social espontânea dela, mas principalmente pela consequência social da atividade que exerce como sujeito histórico.

Resulta que, em cada fase da vida, os indivíduos estabelecem determinada forma de relação com a realidade social. Conforme afirmam Rubinstein (1977), Leontiev (1978) e Elkonin (2009), em cada fase existe uma atividade principal, dominante, ou atividade-guia. Chama-se de atividade principal, de acordo com Leontiev (1991), aquela em que ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem os processos na psique que preparam o caminho de transição desta para um novo nível de desenvolvimento. Segundo Leontiev (1978), a atividade principal da criança comporta três características essenciais:

- I. É nela que aparecem e se diferenciam novos tipos de atividade. É nesse sentido que se afirma que a criança começa a aprender jogando. O ensino, de maneira mais restrita, aparece pela primeira vez na idade pré-escolar e ocorre, antes de tudo, no jogo.
- II. É aquela em que se formam ou se reorganizam os processos psíquicos particulares. “É no jogo, por exemplo, que se formam inicialmente os processos de imaginação ativa, e no estudo os processos de raciocínio abstrato”. (LEONTIEV, 1978, p. 311).
- III. É da qual dependem, de forma mais estreita, as mudanças fundamentais do psicológico da personalidade da criança observadas numa dada etapa de seu desenvolvimento. “É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se aproxima das funções sociais e

das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas [...]”, elemento de fundamental importância na formação de sua personalidade. (LEONTIEV, 1978, p. 311).

Para efeito de análise das atividades principais, na especificidade da Educação Infantil dá-se maior importância e destaque àquelas que possibilitam a relação entre a criança e o mundo de forma mais qualificada. Segundo Elkonin (2017), ao se distribuírem os tipos de atividades infantis em grupos – conforme a sequência na qual se convertem em atividades principais –, destacam-se, na periodização do desenvolvimento humano: comunicação emocional direta, atividade manipulatória objetiva e jogo de papéis.

**Atividade de comunicação emocional direta:** ao tratar do desenvolvimento do bebê, Cheroglu e Magalhães (2016) apontam como eixo central de análise desse período a unidade dialeticamente contraditória entre natureza e cultura. Estruturam esse período da vida em três fases: da vida uterina; do pós-natal; e de um período de relativa estabilidade no qual a *atividade de comunicação emocional* direta se estrutura como atividade principal. Interessa a esta compreensão, portanto, a atividade que, partindo do período passivo do pós-natal e pelo desenvolvimento de propriedades psicofísicas necessárias, torna possível a atividade de comunicação<sup>29</sup> emocional direta para o bebê. Nesse período, destacam-se transformações importantes nos processos **sensoriais, motores** e de **percepção**.

No aspecto motriz, salienta-se que os movimentos do bebê ainda são pouco coordenáveis e, até certo ponto, caóticos. Para Elkonin (1969), a formação dos *reflexos condicionados* na relação com diferentes estímulos externos tem uma significação de grande importância no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, pela dependência total da criança em relação aos adultos, nos primeiros meses de vida se desenvolvem com especial intensidade as *reações de orientação frente ao adulto* e os reflexos condicionados ligados aos adultos que os cuidam. Por exemplo, o deslocamento de objetos em diversas direções no campo de visão do bebê promove o desenvolvimento dos sistemas sensoriais que se colocam como premissa para a formação das ações com os objetos (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

No primeiro ano de vida, pelo progressivo desenvolvimento do córtex cerebral da criança, ela passa a estabelecer relações muito mais delicadas e precisas com o meio, desenvolvendo intensamente a *atividade analisadora, que se manifesta na possibilidade de diferenciar estímulos*. Elkonin (1969, p. 506) observa que um importante passo aqui é dado pela utilização e *desenvolvimento das mãos como analisadoras* do meio. “A apalpação, com sua observação visual simultânea, unindo-se à ação de dirigir as mãos até o objeto fixado visualmente, conduz para que, aproximadamente na idade de 5 meses, a criança possa pegar coisas.” De acordo com Santa Catarina (2019), utilizar os movimentos de apreensão, encaixe e lançamento, ampliando as possibilidades de manuseio de diferentes materiais, apresenta-se como um objeto de aprendizagem e conhecimento fundamental para os bebês. Esse movimento tem uma significação extremamente importante para o desenvolvimento da criança, pois o *pegar* se apresenta como a

---

<sup>29</sup> Define-se comunicação como determinada interação de pessoas, no curso da qual intercambiam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para lograr um resultado comum. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

primeira ação dirigida da criança, dando origem a distintas manipulações com os objetos. É pelo desenvolvimento dos movimentos repetidos e em cadeia das mãos e do exame prolongado do objeto que se dá a investigação da criança em relação ao “novo”. Sucessivamente, pelo apalpar, pelo olhar, pelo ouvir, a criança passa a estabelecer conexões entre distintas qualidades (cor, textura, forma, som etc.), constituindo a possibilidade de formação da *imagem total do objeto*.

**Atividade objetual manipulatória:** ao final do primeiro ano de vida, segundo Chaves e Franco (2016), mudanças no modo como a criança lida com o meio externo são notórias, apresentando avanços significativos nos **aspectos motores**, na forma mais autônoma de se portar e na formação das primeiras expressões verbais, além de já constituir comunicação por gestos. Conforme Elkonin (1969), a **marcha independente** amplia o círculo de objetos com que a criança se relaciona, sendo que, à medida que ela domina as ações com os objetos e sobre a base de um intenso desenvolvimento da linguagem, todos os processos psíquicos e de personalidade avançam.

Uma característica marcante desse período, para Vigotski (1996), é o surgimento de uma unidade entre funções sensoriais e motoras. Se no primeiro ano de vida a referência da criança se limitava ao adulto que a cuidava permanentemente, no início do segundo ano de vida tem-se a entrada dos objetos que agora podem ser explorados e manipulados por ela devido à sua capacidade manipulativa mais avançada. A **percepção visual direta** é de grande importância para a criança nesse momento, dependendo ainda da situação concreto-visual.

A percepção, nesse momento, possui duas características que merecem destaque. A primeira diz respeito ao seu caráter afetivo. [...] A segunda peculiaridade refere-se à centralidade da percepção nesse momento; [...] a percepção é a função predominante na consciência nessa etapa. (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 113-114).

Segundo Elkonin (2017), a origem do jogo de papéis possui relação genética com a formação das **ações com os objetos** nesse período, orientada pelos adultos. Tais ações são os modos sociais de utilizar os objetos que se formaram ao longo da história e que foram agregados a eles. Nesse aspecto, Elkonin (2009) reforça a importância do adulto na apropriação dessas ações. Tudo isso porque tais ações – seus modos de ação e emprego –, ainda que presentes nos objetos, não estão diretamente disponíveis, e não podem ser descobertos pelas crianças pela simples manipulação.

Também se destaca aqui o desenvolvimento da **linguagem simbólica**. Elkonin (1969) assinala que a linguagem tem grande importância no processo da criança aprender a atuar com os objetos. Para ele se realizam, nesse período, duas etapas: na primeira, que abarca a primeira metade do segundo ano de vida, desenvolve-se na criança a compreensão da linguagem do adulto dirigida a ela; na segunda etapa, que compreende a segunda metade do segundo ano e todo o terceiro ano de vida, desenvolve-se com intensidade *a linguagem ativa da criança*.

O desenvolvimento da linguagem enquanto meio de comunicação, como possibilidade de compreensão da fala dos adultos e expressão de seus desejos por meio de palavras, produz uma reorganização da percepção infantil, pois a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas também determinado significado social. (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 114).

Um exemplo apresentado por Vigotski (1988) remete ao desenvolvimento do gesto de apontar. O autor descreve que, inicialmente, o gesto de apontar se refere exclusivamente a uma tentativa malsucedida da criança de pegar algo que está longe dela. Estica suas mãos em direção a ele e as mantém paradas no ar. No entanto, quando o adulto percebe essa vontade da criança, logo põe o objeto a seu alcance. O movimento que se apresentava como uma tentativa malsucedida, agora engendra uma reação não do objeto, mas de outra pessoa. Muda o significado primário do movimento para gesto. Ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado ao objeto, torna-se um movimento dirigido para outra pessoa, um meio de estabelecer relações (VIGOTSKI, 1988). Evidencia-se aqui uma série de transformações reveladas, principalmente, pela passagem de uma operação externa para a reconstrução de uma operação interna, e a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal.

Pode-se evidenciar, pelo exemplo apresentado, a relação existente entre a atividade objetal manipulatória e o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, ou seja, a necessidade colocada para a criança de estabelecer uma linguagem qualificada com o adulto. “Como os gestos do adulto e outras formas ‘mudas’ de ensino não satisfazem a necessidade da criança de compreender a função do objeto, ela passa a requerer essas informações do adulto, o que lhe exigirá não apenas compreender, mas também fazer uso da linguagem verbal.” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 114). Coloca-se o entrecruzamento de linguagem e pensamento, apontando para uma nova qualidade psíquica.

**Atividade de jogo de papéis:** o jogo simbólico – jogo de papéis, **jogo protagonizado** –, atividade principal da criança entre 3 e 6 anos de idade, é possível por uma série de mudanças ocorridas no período anterior e que resultam, segundo Lazaretti (2016), de uma tendência na criança à atividade independente, pelo domínio de um campo mais amplo de objetos e pela aquisição de formas fundamentais de linguagem pelas relações sociais estabelecidas. Importante fator aqui se deve ao processo anterior ao jogo protagonizado, de substituição aparente de um objeto por outro. Para Elkonin (2009), a substituição das ações com objetos é o princípio da atividade lúdica.

[...] o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; *dar de comer* com a colher à *boneca*; *dar de comer* à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado. (ELKONIN, 2009, p. 258-259, grifo do autor).

Nesse sentido, o interesse da criança, para além da manipulação dos objetos, coloca-se no significado social das ações com os objetos e na utilização destes no interior das relações sociais pelos adultos. Ou seja, *fazer o que o adulto faz* é o que caracteriza a atividade da criança nesse período. Cresce a tendência, na criança, de querer tomar parte da vida e da atividade dos adultos, querendo entender e aprender as relações que ela possui com o mundo dos objetos humanos, com a atividade das pessoas e as relações estabelecidas a partir daí. “Ao reproduzir no jogo as atividades dos adultos e as relações entre eles, a criança assimila o conteúdo do seu

trabalho e se dá conta das relações que se criam na vida real.” (ELKONIN, 1969, p. 512, tradução nossa).

Aqui surge importante contradição que assinala esse momento. A criança, por exemplo, quer fazer o que sua professora faz cotidianamente na escola. No entanto, por mais que a criança queira *fazer o que a professora faz*, ela não desenvolveu funções necessárias para que realmente possa se efetivar a atividade de ensino na relação com outras pessoas. Ou seja, a criança quer ser uma professora, mas ainda não pode desempenhar este papel socialmente. E para resolver a contradição entre o querer e o poder, a criança brinca de faz de conta, protagoniza o adulto por meio do jogo, substitui os objetos não acessíveis a ela por aqueles disponíveis e que possibilitam liberdade de atuação na ação lúdica. Por isso, conforme afirma Elkonin (2009, p. 80), o conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural, e os motivos que a levam a atuar é a reprodução das relações humanas.

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie.

O autocontrole da conduta se apresenta com grande relevância nesse momento e impacta qualitativamente no desenvolvimento infantil. Lazaretti (2016, p. 132) destaca que “ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumiram na brincadeira”. Os papéis assumidos pelas crianças orientam seu comportamento. Assim, a partir do momento que a criança assume determinado papel ao brincar, busca constantemente seguir a regra que reflete a lógica da ação real e das relações sociais encarnadas historicamente nesse papel. Desse modo, retomando o exemplo da brincadeira de *escolinha*, as crianças definidas como alunos não poderão atuar como professora, sendo necessário acatar as orientações e ações solicitadas por ela. Os papéis poderão ser alterados apenas com o fim da protagonização iniciada, o que aponta para uma reelaboração dos papéis assumidos e de uma nova mudança no comportamento da criança.

### 3.2 PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

“O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2005, p. 38). Pode-se indicar que esse é o princípio central que deve movimentar a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural. A afirmação de Vigotski aponta que a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento. No entanto, sua correta organização conduz a criança ao desenvolvimento integral, que não seria possível sem a aprendizagem. Torna-se ela um momento fundamental, intrinsecamente necessário no processo de desenvolvimento da criança, não por características humanas naturais, mas pela possibilidade de apropriação das objetivações formadas historicamente.

Logo, “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.” (VIGOTSKI, 2005, p. 41). O enfoque Histórico-Cultural da categoria desenvolvimento supera as compreensões naturalizantes e inatas deste, evidenciando a importância do acesso ao patrimônio cultural e ao universo simbólico, construído historicamente pelos homens na compreensão resultante de um trabalho educativo. Evidencia-se, desse modo, que a aprendizagem gera desenvolvimento, indicando uma relação orgânica entre ambas as categorias.

Associado a esse princípio, portanto, pode-se indicar outro, relativo à *importância diretriz do adulto no processo de organização e desenvolvimento do processo educativo*. Vincula-se, pois, com a possibilidade da correta análise do desenvolvimento humano a partir de uma teoria do desenvolvimento potencial.

A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. [...] Portanto, o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKI, 2005, p. 36-37).

É fundamental a consideração do autor ao mencionar que um ensino orientado a uma etapa de desenvolvimento já realizada é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança. O adulto, intencionalmente, orienta as ações das crianças no nível de sua zona de desenvolvimento proximal, possibilitando-lhes condições para se desenvolver. No entanto, Nascimento, Araújo e Miguéis (2009, p. 299), apoiadas em Vigotski, mencionam que nem toda ajuda ou colaboração direcionada do adulto se apresenta como auxílio para o desenvolvimento infantil. A ajuda mecânica, específica ou pontual não se aplica à zona de desenvolvimento próximo. “A confusão ou indistinção entre essas duas formas de intervenção ou auxílio pode resultar num abandono, na prática pedagógica, da organização de situações que concorram para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e das formas culturais de conduta.” Assim, ressalta-se a importância de uma ação pedagógica que efetive uma relação consciente entre o trabalho do educador e os princípios que orientam o desenvolvimento da criança.

Também se relaciona a esse ponto a importância da *intencionalidade educativa necessária à atuação docente*. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 39) esclarece que:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Ademais, a relação *educar e cuidar, na Educação Infantil*, também se apresenta como um princípio que orienta a organização do ensino. Segundo a BNCC, entende-se o cuidado como algo indissociável do processo educativo. O desenvolvimento da autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestuário e no cuidado com o seu bem-estar, envolve o cuidado necessário para um desenvolvimento qualificado da criança no espaço da Educação Infantil. Além da



autonomia, possibilita à criança compreender e dominar ações que permitem a manutenção de sua saúde. Lavar as mãos, escovar os dentes, a boa alimentação, o cuidado com o seu corpo, integram-se à rotina desses espaços, seja na creche ou pré-escola.

Associadas ao educar e cuidar, também se indicam *as interações e brincadeiras* como eixos estruturantes das práticas pedagógicas pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, em seu Art. 9, estabelecem:

As propostas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. [...] Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2010).

Quando se trata das interações, vale lembrar e reforçar que, na perspectiva Histórico-Cultural, a relação com o outro se apresenta como um princípio de fundamental importância. É na relação com os adultos, com as outras crianças, consigo mesma e com o mundo que se amplia a possibilidade de a criança compreender-se como ser humano, apropriar-se de um conjunto de conhecimentos, hábitos e atitudes produzidos pela humanidade. O ser humano se constitui mediado pelas relações sociais que estabelece com o mundo e com os outros. Para a criança, uma das formas de contato com os outros e com o mundo se dá pela brincadeira. Portanto, tais categorias não podem ser pensadas de forma dissociada. A brincadeira, atividade que orienta o desenvolvimento infantil, deve ser pensada e organizada de forma intencional, em seus tempos e espaços. Sendo assim, seu trato não se basta em ações espontâneas ou que preencham espaços vazios da rotina. Sua organização implica diretamente a potencialidade que essa atividade pode adquirir na Educação Infantil.

Tendo presente essas considerações, indicam-se, portanto, os princípios considerados centrais para a Educação Infantil na Rede Municipal de Forquilha:

- *O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2005, p. 38).
- *O adulto direciona o processo de organização e desenvolvimento do processo educativo.*
- *A atuação docente tem intencionalidade.*
- *Educar e cuidar são ações pedagógicas inerentes à Educação Infantil.*
- *As interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil.*

### 3.3 ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em conformidade com os princípios evidenciados anteriormente, serão apresentados, para a organização do ensino na Educação Infantil, indicativos que promovam o desenvolvimento. No entanto, importante mencionar que não existe manual ou receita capaz de abarcar a multiplicidade e contraditoriedade do desenvolvimento humano, por isso a importância da indicação de princípios que possam orientar o processo de ação e reflexão docente, como os

mencionados. Tais indicações não devem ser tomadas de forma estática; ao contrário, devem considerar o dinamismo da ação pedagógica e do desenvolvimento das crianças.

Utiliza-se a divisão estabelecida pela BNCC (BRASIL, 2017) aos segmentos etários dos bebês (creche), crianças bem pequenas (creche) e crianças pequenas (pré-escola) para expor certas considerações.

### 3.3.1 Berçário/Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

Como já mencionado nesta Proposta, é necessário retomar certas características do desenvolvimento dos bebês que são fundamentais para a organização do ensino. São elas:

<i>Bebês – zero a 1 ano e 6 meses</i>
<i>a) desenvolvimento de reflexos condicionados dirigidos a estímulos externos;</i>
<i>b) desenvolvimento do complexo de animação;</i>
<i>c) desenvolvimento da atividade analisadora;</i>
<i>d) desenvolvimento da mão como instrumento de análise – possibilidade de pegar as coisas;</i>
<i>e) desenvolvimento de ações com as duas mãos;</i>
<i>f) desenvolvimento da mobilidade da criança no espaço;</i>
<i>g) compreensão primária da linguagem.</i>

O desenvolvimento da mão como instrumento de análise é de grande importância para o desenvolvimento infantil. É, contudo, o adulto que cria as situações que aperfeiçoam a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual dos objetos, questão relevante a ser analisada ao pensar o bebê no espaço da creche e na atuação dos professores neste âmbito. Por isso, Elkonin (2017) destaca que o desenvolvimento dessa manipulação nas crianças, no primeiro ano de vida, depende da atenção pedagógica que lhe é dada.

Para o autor, se não se realiza um trabalho pedagógico com as crianças, o desenvolvimento dos movimentos se detém, sendo que a criança se limita, então, à sucção dos dedos e à oscilação monótona, no corpo, por horas a fio. É pela sustentação dos objetos na mão que são possíveis, inclusive, as ações lúdicas em um momento posterior. As coordenações sensório-motoras oferecem a possibilidade de manipular e atuar com os objetos, formando movimentos reiterados e cadeias de movimentos novos. *A mobilidade da criança no espaço* também é analisada aqui. Isso contribui significativamente para o seu desenvolvimento, já que amplia o círculo das percepções e possibilidades de ter contato direto e ativo com os objetos, mesmo sem a mediação dos adultos.

Dessa maneira, percebe-se que o primeiro ano de vida oportuniza mudanças no modo como a criança se relaciona com o mundo. A criança passa a ter um papel ativo no domínio das atividades objetais e instrumentais, desenvolvendo a inteligência prática. Também no processo de

ação mútua com os adultos, é possível a compreensão primária da *linguagem humana, a necessidade de comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras.*

Assim considerando, a partir das características mencionadas podem-se indicar algumas ações que devem orientar o trabalho do professor com os bebês, levando em conta o seu desenvolvimento integral.

<b><i>A ação do professor a partir da atividade de comunicação emocional direta</i></b>
I) Diálogo claro e constante com a criança, descrevendo as ações que estão sendo desenvolvidas, as características dos objetos e das pessoas.
II) Análise constante das possibilidades motrizes do bebê, perspectivando o ato de sentar, engatinhar e sua sustentação em posição de marcha.
III) Disposição da criança em diferentes posições, como por exemplo, de bruços, fazendo com que ela encontre formas motrizes diversas para superar e buscar outras posições.
IV) Ações com objetos que possibilitem o desenvolvimento da ação e da atenção dirigida da criança. Exemplo: deslocar objetos em diferentes direções no espaço, buscando a fixação do olhar da criança.
V) Organização e disponibilização de diferentes objetos à criança. Uma gama de materiais diversos pode ser explorada: bolas de diversos tamanhos e texturas, com diferentes possibilidades de manuseio (bolas de meia, de papel, de tênis de campo, de borracha, de futebol americano, entre outras).
VI) Demonstração do manuseio dos objetos, orientação para a criança apalpá-los e, posteriormente, desenvolver sua apreensão.
VII) Manuseio, ao final do primeiro ano, de objetos grandes e complexos como necessidade de incentivo ao domínio das coisas pelas duas mãos.

### **3.3.2 Maternal/Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)**

No que se refere às características do desenvolvimento das crianças bem pequenas, o quadro a seguir assim as sintetiza:

<b><i>Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses</i></b>
<i>a) aparição da marcha e ampliação dos círculos de objetos;</i>
<i>b) formação rápida da linguagem;</i>
<i>c) aprendizagem da atuação com os objetos;</i>
<i>d) transformação da linguagem como uma forma de transmitir conhecimentos;</i>
<i>e) desenvolvimento da memória;</i>
<i>f) desenvolvimento da conduta voluntária.</i>

Nessa fase, analisa-se a importância da atividade objetual manipulatória para o desenvolvimento da criança. Segundo Elkonin (2009, p. 216), “o desenvolvimento das ações com

os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos.” A importância social desse aspecto se deve ao fato de que essa transmissão, pouco a pouco, possibilita à criança a execução de atos de forma autônoma. O Currículo Base do Território Catarinense, ao tratar dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas, avalia a necessidade de ações que valorizem progressivamente as habilidades manuais e de ordem mais ampla pela possibilidade de desenhar, pintar, folhear, pular, saltar, dançar, que se relacionam diretamente com as características mencionadas por Elkonin (2009) em relação a esse período evolutivo.

Da mesma forma, pelo domínio da linguagem, o mundo perceptível se multiplica para a criança, possibilitando-lhe operar com objetos que não estão disponíveis diretamente. Segundo Davídov (1988, p. 41), isso ocorre a partir do pronunciamento das primeiras palavras.

Tem início o processo de construção de seus significados e sentidos, começa a perceber o mundo dos objetos nas categorias generalizadas e a pensar através de ações representacionais corporais com o uso de suportes materiais ou pivôs que articulam a expressão oral, o repertório gestual e o grafismo infantil.

Para Vigotski (1996), as neoformações que se evidenciam nesse período relacionam-se com a linguagem e a tomada de consciência do mundo pela aquisição da palavra. Por isso, o papel do adulto é central nesse período, evidenciando o uso das produções sociais na compreensão do mundo real. Tal indicação já se coloca como premissa para o jogo de papéis. Elkonin (2009) esclarece que é nesse período, pelo processo de atribuição de significados aos objetos (o cabo de vassoura que se transforma num cavalo), que é possível perceber a capacidade de abstração e generalização. O autor indica as principais conquistas da criança ao final desse período: i) a introdução da criança no jogo de objetos substitutivos que recebe um nome adequado à sua significação; ii) as ações da criança se complexificam, possibilitando-lhe refletir sobre a lógica de organização do mundo; iii) produz-se uma síntese das ações e uma separação dos objetos; iv) aparece a comparação das ações das crianças com as ações dos adultos; v) opera-se a imaginação a respeito do adulto e surge a necessidade de atuar independentemente do adulto, embora protagonizando suas ações.

Indica-se, pois, um quadro de ações que podem orientar a ação do professor nesse segmento etário.

#### ***A ação do professor a partir da atividade objetal manipulatória***

- I) Incentivo constante do desenvolvimento da marcha autônoma.*
- II) Disposição de brinquedos próximos às crianças, incentivando sua busca e apreensão.*
- III) Disponibilização de um maior número de objetos com diversas texturas, cores, formas, pesos (bola, caixa, tecido, blocos de madeira, papel etc.).*
- IV) Incentivo constante da fala, pelo diálogo criado com a criança.*
- V) Utilização de fantoches como forma de incentivo ao diálogo.*

- VI) *Manipulação de diversos objetos a partir de desafios: colocar objetos dentro de recipientes, lançá-los, agarrá-los, encaixá-los etc.*
- VII) *Estímulo ao caminhar equilibrando objetos diversos nas mãos, em diversos espaços.*
- VIII) *Contação de histórias, incentivando a memória e a criatividade.*

### 3.3.3 Pré-escola/Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Por fim, apresentam-se as características do último segmento etário integrante da Educação Infantil: as crianças pequenas, pertencentes à pré-escola. Observa-se, neste momento, uma ampliação do círculo de relações das crianças, assim como a complexificação de diversas funções psíquicas de ordem superior. São características desse segmento:

- Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses***
- a) *absorção da vida e da atividade dos adultos;*
  - b) *assimilação do conteúdo do trabalho e das relações do mundo adulto;*
  - c) *submissão às regras dos papéis sociais – desenvolvimento da conduta voluntária;*
  - d) *desenvolvimento da formação moral, pelo respeito às regras implícitas;*
  - e) *desenvolvimento intelectual da criança: percepção, processo verbal, imaginação, pensamento concreto e abstrato.*

As crianças, em suas protagonizações, representam as relações humanas vividas, percebidas e sentidas em seu cotidiano. Por isso, o brincar de *mamãe e filhinha, policial, motorista*, entre outras possibilidades, revela, por vezes, certo esvaziamento cultural posto no cotidiano da criança. O conteúdo dessas brincadeiras reflete, portanto, as condições de vida e de educação postas a ela, as regras de comportamento e os conhecimentos que medeiam suas relações. Para Elkonin (1969, p. 512-513), “quanto mais estreito é o círculo da realidade com o qual a criança tem contato, mais monótonas e pobres são as tramas de seus jogos.”

Assim, os conteúdos (temas) problematizados pelos adultos – pode-se evidenciar o papel fundamental do professor nesse sentido – potencializam a atividade criadora da criança, ampliando sua experiência cultural, enriquecendo e aprimorando as funções psíquicas superiores como a atenção, a memória, a imaginação, entre outras. Dessa forma, o jogo protagonizado mantém relação direta com a ampliação dos conhecimentos das crianças, com o aumento de suas experiências e a aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da atividade humana.

A partir do jogo protagonizado, toma-se como tematização para um exemplo de aula o tema *brinquedos populares*, com o intuito de socializar as compreensões da construção coletiva da Rede sobre esse segmento etário. Reforça-se que o exemplo não se reduz a um modelo ou receita

que deva ser seguida, antes busca facilitar a compreensão do professor sobre o desenvolvimento infantil nesse segmento, relacionando as características a este pertinentes com as decisões pedagógicas assumidas na Educação Infantil. A sequência aqui apresentada tem por objetivos: i) criar com o corpo formas diversificadas de expressão, demonstrando seu controle e adequação a partir da brincadeira dos brinquedos populares; ii) coordenar as habilidades manuais das crianças, atendendo adequadamente a seus interesses e necessidades por meio da construção de brinquedos populares.

### **BRINQUEDOS POPULARES – JOGO PROTAGONIZADO**

A sequência didática inicia com o envio antecipado, aos pais, das seguintes perguntas: Quais brinquedos fizeram parte de sua infância? Onde esses brinquedos eram comprados? Caso vocês ainda tenham algum desses brinquedos, poderiam enviar para a escola para que possamos conhecer?

A partir dos brinquedos indicados pelas famílias, o professor poderá mostrar para as crianças os *BRINQUEDOS QUE FIZERAM PARTE DA INFÂNCIA DOS PAIS*. Isso poderá ser feito pela utilização de imagens, pelos próprios brinquedos enviados pelos pais, pelos brinquedos que podem existir na unidade escolar (há escolas que possuem caixa de brinquedos) ou pela disponibilidade do professor de conseguir esses brinquedos fora da escola. Importante indicar para as crianças que muitos brinquedos eram produzidos pelas próprias famílias, assim como existem os comercializados.

Dando continuidade, caso o professor tenha conseguido um número adequado de brinquedos (o que é fundamental para este planejamento), deve deixar que as crianças explorem estes objetos de formas diversas, como se elas protagonizassem seus pais nessa manipulação.

Na etapa seguinte, com base nos brinquedos indicados pelas famílias, o professor delimitará um brinquedo a ser produzido coletivamente pelos alunos (Por exemplo: peteca, bilboquê, bola de meia, boneca de pano). As famílias poderão contribuir disponibilizando materiais para essa construção.

Na sequência, para a construção dos brinquedos, os alunos irão protagonizar uma “Fábrica de Brinquedos”. O objetivo é produzir o brinquedo, que será enviado como presente aos pais. As crianças desenvolverão a manipulação dos materiais para a confecção do brinquedo pelo desenvolvimento da percepção e da atenção voluntária. Como finalização do processo, pode-se avaliar com as crianças os brinquedos que elas possuem hoje e solicitar que os tragam para a escola para que todos possam conhecê-los. O professor poderá contrapor os brinquedos dos pais aos das crianças, estimulando a compreensão dos movimentos de mudança neste processo. Ao final das atividades, pode-se questionar: **QUEM PRODUZ OS NOSSOS BRINQUEDOS HOJE?**

Diversas outras ações podem se somar a esta sequência didática:

- ✓ contar histórias infantis sobre os brinquedos;

- ✓ incentivar o brincar entre crianças e pais, por meio do registro fotográfico;
- ✓ ensinar brincadeiras cantadas relacionadas ao tema brinquedos;
- ✓ propor que as crianças desenhem seus brinquedos, contrapondo-os aos brinquedos dos pais;
- ✓ compreender os personagens infantis que fazem parte da infância hoje.

### 3.3.4 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

O homem se desenvolve condicionado pela atividade que o vincula à natureza. Segundo Martins (2013), a transmissão dos produtos da atividade entre as gerações é um traço fundante da humanidade dos sujeitos. Por isso, toma-se como preceito que o processo de aquisição das particularidades humanas demanda a apropriação de tudo o que foi produzido e objetivado na prática histórico-social dos homens. Reside aqui um fato preponderante: o processo de aquisição das particularidades humanas se institui baseado na possibilidade de mediação entre os indivíduos e o meio, num processo educativo.

A partir desses princípios e em diálogo com a BNCC, reforça-se a importância e o dever das escolas e Centros de Educação Infantil de Forquilha em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por tudo o que já foi exposto, defende-se que a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento de tais direitos, ressaltando também sua centralidade no processo de apropriação da riqueza produzida histórica e coletivamente pelos homens (SAVIANI, 2000).

A partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas **interações e brincadeira**, a Proposta Curricular do Município assume os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento elencados pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 36, grifo do autor):

- \* **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- \* **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- \* **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- \* **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- \* **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

\* **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

### 3.4 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Ainda em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, a Proposta do Município adere aos cinco campos de experiências estabelecidos pela BNCC para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências básicas para que a criança aprenda e se desenvolva. Os campos destacam noções, habilidades, atitudes e afetos que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas devem e têm o direito de desenvolver.

Dessa forma, os campos estão organizados de modo a auxiliar o professor no planejamento de sua prática intencional, para que esta prática esteja comprometida com as necessidades e os interesses das crianças e as experiências tenham, de fato, um propósito educativo.

#### 3.4.1 O eu, o outro e o nós

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

#### 3.4.2 Corpo, gestos e movimentos

Com o corpo (mediante os sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos) as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se progressivamente conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as



brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

### **3.4.3 Traços, sons, cores e formas**

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem permanentemente a cultura e potencializem suas singularidades ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

### **3.4.4 Escuta, fala, pensamento e imaginação**

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas que interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade em relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo seus diferentes usos sociais, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, articulador da relação textos e crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

### **3.4.5 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas, o que se pode e que não se pode fazer etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

### 3.5 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Prof<sup>a</sup>. Daiana Cândido da Silveira Minatto

Na Educação Infantil, a criança vai passando por períodos com características próprias – produzidas pelo seu desenvolvimento psíquico – e marcados pelas atividades dominantes, ou seja, atividades principais de cada grupo etário, assinaladas pelas interações que a criança estabelece a partir do local que ela ocupa no conjunto das relações sociais.

Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, consta o que é essencial assegurar que a criança aprenda e desenvolva considerando os princípios éticos, estéticos e políticos, as interações e brincadeiras, as relações com o outro, com o ambiente, com os tempos e espaços, os conhecimentos, comportamentos e habilidades.

A organização dos objetivos por grupo etário e campos de experiências visa o processo de aprendizagem possível para cada período, para o qual o professor organizará o ensino de forma significativa à criança. Cada objetivo deve ser tratado a fim de desenvolver a linguagem, os sentimentos, as expressões, os saberes, entre outros aspectos, com vivências e experiências que promovam a aprendizagem.

### 3.6 QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prof<sup>a</sup>. Daiana Cândido da Silveira Minatto

Na Educação Infantil, o quadro organizador curricular está disposto por grupo etário, seguindo a opção pelo apêndice B proposto no Currículo Base do Território Catarinense. Está organizado em três quadros, um para cada grupo etário (Berçário, Maternal e Pré-escola), trazendo todos os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos de cada período, e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são iguais para todos os grupos.

Esse formato foi definido pelos professores dos grupos de estudo em articulação com os demais professores das unidades escolares, por concordarem que favorece a constituição de situações de aprendizagem e o diálogo entre os campos de experiências.

As indicações metodológicas são apresentadas ao final do quadro organizador de cada grupo etário. A intenção é instrumentalizar a prática docente propondo estratégias de ação com as crianças.

As orientações metodológicas são planos de aula desenvolvidos pelos professores como forma de contribuição para o fazer pedagógico. O objetivo é perceber como se organiza o ensino determinando conteúdo, temática, campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ações metodológicas, tempo, espaço e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

### 3.6.1 Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – BERÇÁRIO / Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

**DIREITOS:** Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

O eu, o outro e o nós	Corpo, gestos e movimentos	Traços, sons, cores e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente, objetos da cultura local e elementos naturais da região em que vive.	Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	Descobrir e explorar as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura, textura e tamanho).
Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras, alimentação e interações das quais participa.	Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes, tintas e diversas técnicas.	Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão para demonstrar seus interesses, desejos e sentimentos, com progressiva autonomia.	Participar de relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.
Interagir com crianças da mesma faixa etária, de outras faixas etárias e adultos ao explorar espaços internos e externos, materiais, objetos, brinquedos.	Participar de atividades que desenvolvam os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, domínio corporal, imagem corporal, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal e ritmo).	Manipular materiais variados (argila, massa de modelar, gelatina, entre outros) explorando cores, texturas, superfícies, formas e volumes ao criar objetos.	Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.
Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	Explorar diferentes fontes sonoras (instrumentos musicais, palmas, pés e outras) e	Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas, contadas ou dramatizadas, observando	Experimentar, organizar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de

		materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, músicas e melodias, ampliando repertório rítmico.	ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	si e dos objetos.
Perceber sua própria imagem, a imagem de outras crianças do seu convívio e de familiares.	Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar, demonstrando progressiva independência.	–	Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles (classificar, seriar etc.).
Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social e formando valores.	Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	–	Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).
Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	Participar de atividades em que corpo, gestos e movimento desenvolvam a atenção, a discriminação, a memória visual e auditiva, a percepção de cor e tamanho, e a percepção tátil, olfativa e gustativa.	–	Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	–
Explorar elementos da natureza, tais como animais, plantas etc.	–	–	–	–

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

### 3.6.1.1 Indicações metodológicas para o Berçário/Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

Os bebês são seres curiosos, afetuosos e cheios de vida. Observam o mundo à sua volta com encantamento, espanto, medo, querem compreender como tudo funciona, a lógica das coisas, dos objetos, dos adultos e das crianças que com eles convivem. Ao frequentarem as

instituições de Educação Infantil, inserem-se em um novo ambiente de vida coletiva e cheio de novos significados. Nesse espaço, os bebês devem ser reconhecidos como sujeitos históricos e de direitos, que possuem ritmos e linguagens singulares, produzem cultura e comunicam-se com todo o corpo.

#### **IMPORTANTE PRIORIZAR NO TRABALHO COM OS BEBÊS:**

- Proporcionar a manipulação de objetos com diferentes texturas, elementos naturais e que fazem parte da cultura local e familiar.
- Trabalhar com os bebês em diferentes espaços da instituição, organizar passeios frequentes em pequenos grupos, garantindo o direito de explorar outros espaços e ambientes.
- Oportunizar experiências que promovam o contato com a natureza, seus elementos (água, areia, barro, pedras, folhas etc.) e suas transformações.
- Ampliar o repertório cultural dos bebês, de modo a trabalhar com diversos gêneros musicais e literários.
- Proporcionar ambientes com obstáculos e desafios em espaços amplos e seguros.
- Acolher e respeitar momentos de choro, tristeza, alegria e demais sentimentos de afeto e de emoção da criança.
- Criar momentos para as crianças explorarem sons utilizando o corpo.
- Explorar diferentes gêneros musicais e fontes sonoras.
- Oferecer materiais e objetos para que a criança possa produzir sons.
- Proporcionar o reconhecimento do próprio corpo em brincadeiras, no uso do espelho e na interação com os outros.
- Criar ambientes atrativos e aconchegantes para higiene pessoal, favorecendo o diálogo e respeito aos bebês.
- Valorizar a importância das interações dos bebês com crianças de faixas etárias diferentes, bem como com todos os profissionais da instituição e famílias.
- Propiciar experiências de rolar, engatinhar, rastejar, entrar e sair, subir e descer, de modo a ampliar movimentos.
- Favorecer o registro em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas, como também elementos da natureza.
- Construir espaços com materiais macios e de diferentes texturas para que a criança possa explorar.
- Organizar experiências com caixas de tamanhos variados, tecidos e outros materiais estruturados e não estruturados.
- Utilizar diversos recursos visuais e tecnológicos para os bebês apreciarem histórias, textos, imagens e ilustrações.
- Planejar experiências para que as crianças possam observar e ter contato com a natureza.
- Proporcionar experiências em que as crianças criem misturas com consistências diferentes, temperaturas variadas e pesos diversos.
- Realizar experiências a partir dos elementos naturais, transformando-os de modo a

promover a interação dos bebês com esses elementos.

- Estabelecer uma relação de confiança com os familiares, de modo a contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês.

Ressalta-se que é fundamental compreender que as brincadeiras e as interações – com objetos, natureza, outras crianças e adultos – são as principais atividades dos bebês para a sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Os bebês precisam de adultos que confiem em seu potencial, que possibilitem suas escolhas e planejem experiências, tempos e espaços para atender suas necessidades e especificidades com qualidade e significatividade, assim como precisam de muito carinho, afeto e atenção.

### 3.6.1.2 Orientações metodológicas para o Berçário/Bebês (zero a 1 ano e 6 meses): contribuições dos professores da Rede

Turma: Berçário II (1 a 2 anos)

Atividade principal: Comunicação Emocional Direta

Professoras: Carla Daiene Ribeiro Macedo e Daiana Cândido da Silveira Minatto

As sensações fazem parte das bases de desenvolvimento dos bebês. Oportunizar o toque sobre variadas texturas estimulará o sentido do tato, que auxiliará na comunicação de suas necessidades. Ao experimentar sensações como duro, mole, suave, áspero, o bebê aguça a curiosidade que impulsiona a exploração de novos ambientes e relações com outras pessoas.

**Conteúdo:** Texturas

#### **Campos de experiências:**

- ✓ Traços, sons, cores e formas
- ✓ Corpo, gestos e movimentos

#### **Objetivos de aprendizagem**

- ✓ Manipular materiais variados, explorando texturas e superfícies.
- ✓ Perceber as sensações por meio dos materiais e espaços oportunizados.
- ✓ Experimentar as possibilidades corporais ao tocar em texturas.

#### **Ações metodológicas**

- ✓ Manuseio de objetos como:
  - plástico: por meio de bolas, latas, sacos etc.;
  - tecido: utilizando roupas, bolas, blocos (com textura lisa: lycra, cetim; áspera: jeans, carpete; macia: veludo, lã, entre outras possibilidades);
  - tintas e gelatinas: em contato com papel, no plástico, no tecido etc.;

- papel: apalpando papel crepom, lixa, papelão, caixa de ovos etc.;
  - grama, areia, pedras: caminhando, rolando, pegando.
- ✓ Exploração de um painel psicomotor com diferentes tipos texturas (canos de PVC, interruptores, zíper de roupas, calculadoras, teclados de computador, fechaduras), construído com a colaboração das famílias por meio do envio dos materiais.

Na realização das atividades, a criança deve experimentar movimentos amplos como caminhar, pular, pegar, rolar sobre os objetos e materiais disponíveis de acordo com as possibilidades de cada textura.

### **Tempo**

O tempo previsto para o desenvolvimento das ações é de 5 dias, com possibilidade de retomar as atividades posteriormente, agregando novos objetivos.

### **Espaço**

Possibilitar que as ações aconteçam na sala de aula e nos espaços externos a ela considerando o tipo de material a ser utilizado. O professor deve preparar previamente o ambiente e a organização dos materiais de forma que não haja riscos para a criança. As experiências podem ser oferecidas em dias alternados para que explorem bem cada textura. Ao encerrar todas as ações, organizar os materiais em cantos diferentes da sala ou no pátio da escola para que, livremente, as crianças se aproximem das texturas e explorem as diversas sensações.

### **Avaliação**

Perceber e registrar a reação das crianças ao descobrirem que existem sensações diferentes por meio das diversas texturas.



### 3.6.2 Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento MATERNAL / Criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

**DIREITOS:** Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

O eu, o outro e o nós	Corpo, gestos e movimentos	Traços, sons, cores e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Interagir com crianças de diferentes faixas etárias e adultos, adaptando-se ao convívio social e formando valores humanos.	Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura nos jogos e brincadeiras, desenvolvendo a atenção, a discriminação, a memória visual e auditiva, e as percepções tátil, olfativa e gustativa.	Criar sons com materiais, objetos, instrumentos musicais, objetos da cultura local e elementos naturais da região para acompanhar diversos ritmos de música.	Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
Apresentar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças, adultos e demais seres vivos.	Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar, areia, tinta, giz etc.), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais e outros.	Identificar diferentes sons e conhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, noite e dia, estações do ano, bem como fenômenos que ocorrem na região em que vivem: marés, enchentes, enxurradas, neve, geada, granizo, vendavais etc.).
Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	Utilizar diferentes fontes sonoras (instrumentos musicais, palmas, pés e outras fontes), em brincadeiras cantadas, canções, músicas, melodias e	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando,	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.

		histórias, ampliando repertório rítmico.	com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	
Compartilhar os objetos e os espaços internos e externos com crianças da mesma faixa etária, de outras faixas etárias e adultos.	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, amassar, entre outros.	Participar de teatros e dramatizações, utilizando diferentes recursos, tais como: mímicas, fantoches, máscaras, fantasias, entre outros.	Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).
Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	Interagir em atividades que desenvolvam os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, domínio corporal, imagem corporal, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal e ritmo).	Reconhecer as produções artísticas individuais e coletivas.	Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos, a história da cidade, do bairro, da unidade de ensino etc.	Classificar, seriar e conservar objetos, considerando determinado atributo (peso, cor, forma, tamanho, entre outras propriedades).
Perceber que as pessoas têm características diferentes, respeitando essas diferenças.	Reconhecer as partes do corpo e adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene e alimentação.	Reconhecer e nomear algumas cores nos diversos contextos de aprendizagem.	Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos, com sequência lógica dos fatos.	Conhecer e utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).
Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	–	–	Manusear diferentes portadores textuais (rótulos, revistas, jornais, panfletos, livros de histórias, entre outros) demonstrando reconhecer seus usos sociais.	Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	-	-	Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, convites, notícias etc.).	Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).
Conhecer-se como sujeito histórico, inserido num contexto familiar, vivenciando e socializando experiências cotidianas.	-	-	Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, modelar, traçar letras e outros sinais gráficos.	Perceber que os deslocamentos acontecem por diferentes meios: terrestres, aéreos, e aquáticos.
Demonstrar progressiva independência nos cuidados do seu corpo com relação à higiene e à alimentação, e de seus pertences em espaços coletivos.	-	-	Explorar as letras do alfabeto, bem como conhecer letras do seu nome nos diversos contextos de aprendizagem.	Conhecer as formas geométricas planas e sólidas presentes no meio em que vivem.
-	-	-	Participar de interações comunicativas expondo suas ideias e opiniões em rodas de conversa, conversa espontânea e brincadeiras.	Manifestar interesse nas relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.).
-	-	-	Conhecer os meios de comunicação e explorar os que estão presentes em nosso cotidiano.	-

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

### 3.6.2.1 Indicações metodológicas para o Maternal/Criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

As crianças bem pequenas se encontram em processo de transição da condição de bebê para uma situação de independência de movimentos, aquisição de mais autonomia e desenvolvimento da linguagem oral. Esses aspectos interferem significativamente na condução das propostas pedagógicas para as crianças. Elas estão em processo de reconhecimento de si mesmas e do outro, tudo é explorado e manipulado, demonstram equilíbrio e flexibilidade, correm, pulam, sobem e estão em constante busca do novo. Planejar espaços, tempos e materiais, organizar ambientes onde as brincadeiras e as interações ocupam o foco do processo de aprendizagem e de desenvolvimento é primordial para esse grupo etário.

#### **IMPORTANTE PRIORIZAR NAS EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS:**

- Explorar com as crianças os espaços da instituição e do entorno escolar.
- Oportunizar momentos de interação com o meio ambiente.
- Promover com as crianças situações de educação e cuidado consigo, com o outro e com seus pertences, bem como nos momentos de alimentação, higiene e repouso.
- Proporcionar interação intencional com crianças de outras faixas etárias e adultos, de forma a estabelecer vínculos afetivos e relações de respeito, de cuidado e de brincadeiras.
- Proporcionar momentos de brincadeiras, de criação e de construção com materiais estruturados e não estruturados, elementos da natureza e objetos do cotidiano.
- Planejar experiências em que a criança possa relacionar-se com o tempo e o espaço, explorar objetos e estabelecer relações de tamanho, cores, formas e texturas, resolução de situações-problema, classificação, seriação e sequência.
- Oferecer variado repertório musical, artístico e literário de forma a ampliar possibilidades orais de expressão e comunicação.
- Construir e explorar com as crianças diversos elementos sonoros e musicais, instrumentos prontos, sons da natureza, do corpo.
- Despertar o gosto pela leitura e escrita espontânea, utilizando diversos gêneros textuais.
- Inserir as crianças em ações culturais e artísticas de sua comunidade como possibilidade de ampliar seu repertório cultural e visão de mundo.
- Proporcionar e valorizar experiências de representação (teatro) com fantasias, roupas e objetos que potencializam esta ação, em que possam brincar de assumir diferentes papéis, revelando seus saberes e construindo relações consigo mesmas e com os outros.
- Organizar propostas que envolvam as expressões corporais em diferentes espaços, com possibilidades de brincadeiras e interações em pequenos e grandes grupos, que podem ser auto-organizadas pelas crianças e/ou mediadas pelos adultos.
- Envolver as crianças em momentos de conversa, planejamentos de propostas e decisões individuais e coletivas.

- Oferecer para exploração e manuseio diferentes objetos e recursos tecnológicos (gravadores de áudio/vídeo, máquinas fotográficas etc.).
- Criar atitudes e hábitos de cuidado com o ambiente em que está inserido.
- Propiciar momentos de brincadeiras em que possam expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens com as crianças (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, em que possam compreender e ser compreendidas, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- Favorecer o reconhecimento da imagem do próprio corpo à criança.
- Desenvolver estratégias de exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto, apoiado nas pontas dos pés com e sem ajuda.
- Promover brincadeiras com a música, em que possam imitar, inventar e reproduzir criações musicais, brincar com jogos cantados e rítmicos, bem como expressar-se por meio da música e de movimentos corporais.
- Proporcionar a expressão de sons com a voz, o corpo, o ambiente e materiais sonoros diversos.
- Planejar situações envolvendo brincadeiras, jogos cantados e rítmicos.
- Possibilitar momentos para a expressão da criança por meio de desenhos, da música e do movimento corporal.
- Planejar situações de imitação e de criação de movimentos próprios em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas.
- Envolver as crianças na organização dos espaços da instituição e na exposição das suas produções.
- Respeitar a criança quanto aos seus pertences pessoais, brinquedos, objetos de apego, assim como o tempo para desapegar-se.
- Construir espaços para a criança brincar como cabanas, túneis, barracas, cavernas, passagens estreitas, rampas, buracos, abrigos, tocas, caixas, pneus etc., de modo a desafiar os seus movimentos.

As crianças bem pequenas também aprendem por meio das relações, do afeto e da imitação. Acolher os sentimentos das crianças, suas dúvidas, suas ideias, respeitar e considerar suas hipóteses; enfim, exercer uma escuta atenta que promova a efetiva participação nas decisões da instituição, exercendo seus direitos de cidadã e favorecendo seu protagonismo no ambiente escolar, conduzem para uma Educação Infantil de qualidade.

### 3.6.2.2 Orientações metodológicas para o Maternal/Criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses): contribuições dos professores da Rede

Turma: Maternal II (3 a 4 anos)

Atividade principal: Objetal Manipulatória

Professoras: Marcele Matos Pereira e Daiana Cândido da Silveira Minatto

Descobrir o que existe no mundo, explorar ambientes, objetos, nomeá-los e saber suas funções faz parte da atividade principal da criança no período objetal manipulatório. Os meios de comunicação são elementos que começam a se integrar à vida da criança com maior ênfase. Ao manusear, explorar tais objetos, a criança inicia o processo de compreensão de suas funcionalidades, o que a auxilia no desenvolvimento de sua linguagem.

**Conteúdo:** Meios de comunicação

#### **Campos de experiências**

- ✓ O eu, o outro e o nós
- ✓ Escuta, fala, pensamento e imaginação

#### **Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**

- ✓ Reconhecer que a comunicação é uma necessidade básica.
- ✓ Identificar os meios de se comunicar com o outro.
- ✓ Conhecer os meios de comunicação antigos e os mais utilizados atualmente.
- ✓ Explorar cada meio de comunicação apresentado.

#### **Ações metodológicas**

- ✓ Pesquisa com a família, solicitando que listem os meios de comunicação que existem em casa, para que o professor conheça a realidade das crianças ao desenvolver as atividades.
- ✓ Apresentação para a turma dos tipos de meios de comunicação utilizados na atualidade.
- ✓ Exploração e manuseio de meios de comunicação como telefone, celular, computador, rádio, televisão, caixinha de correio, em interação com professor, que mostrará a funcionalidade destes aparelhos.
- ✓ Brincadeira com telefone e celular fazendo ligações. O professor realizará videochamada para que a criança fale, ouça e veja o outro.
- ✓ Brincadeira com televisão e câmera. O professor orienta as crianças para que se apresentem dizendo seu nome, a idade, do que gostam de brincar e realiza a filmagem dessas apresentações, mostrando-lhes que tudo o que é filmado pode aparecer na televisão. Posteriormente, com o auxílio do professor, em grupos, as crianças farão filmagens dos colegas, das paisagens externas.

- ✓ Visita à sala de informática para manuseio do teclado e mouse e visualização da tela do computador. O professor deve selecionar com antecedência alguns vídeos e imagens para apresentar na tela, mostrando as possibilidades de comunicação por meio de um computador.
- ✓ Brincadeira com a caixa de correio: realizar um sorteio com os nomes das crianças para brincar de amigo oculto, em que cada criança fará um desenho para o amigo. Posteriormente depositar o desenho (carta) na caixa de correio na sala. Realizar a entrega das cartas chamando pelo nome da criança e informando quem enviou a carta. Deixar que vejam o desenho que o amigo fez.
- ✓ Manuseio de jornal impresso, explicando que tudo o que consta no jornal foi escrito por pessoas com a intenção de comunicar algo.
- ✓ Apresentação de meios de comunicação mais antigos, que não apresentam funcionalidade hoje.

### **Tempo**

O tempo previsto para o desenvolvimento das ações metodológicas é de 5 a 7 dias.

### **Espaço**

As ações devem acontecer na sala de aula e nos espaços externos a ela, de acordo com o que se propõe em cada atividade. Cabe ao professor organizar previamente o ambiente, a disposição dos materiais para o desenvolvimento de cada ação, como por exemplo: deixar expostos os meios de comunicação em um local de destaque para que possam visualizá-los e explorá-los organizadamente; deixar preparada uma imagem ou vídeo na tela do computador antes de as crianças entrarem na sala de informática; deixar a caixa de correio preparada para que possam observá-la, manuseá-la e posteriormente depositar a sua correspondência, entre outras necessidades organizativas.

### **Avaliação**

Observar e registrar se a partir das atividades realizadas as crianças passaram a reconhecer os meios de comunicação mediante a nomeação dos objetos e a compreensão de sua funcionalidade.

### 3.6.3 Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento PRÉ-ESCOLA / Criança pequena (4 anos a 5 anos e 11 meses)

**DIREITOS:** Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

O eu, o outro e o nós	Corpo, gestos e movimentos	Traços, sons, cores e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Interagir com crianças de diferentes faixas etárias e adultos, adaptando-se ao convívio social e formando valores humanos.	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	Perceber que a comunicação acontece por meio de múltiplas linguagens.	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder questões sobre a natureza, seus fenômenos (ar, água, solo, luz solar, vento, chuva, fases da lua, estações do ano) assim como sua conservação, as causas e consequências de fenômenos característicos de sua região (marés,



				enchentes, enxurradas, neve, geada, granizo, vendavais etc.).
Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	Identificar as partes do corpo e os órgãos dos sentidos e adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.	Representar graficamente (desenho, pintura, massinha, outros recursos) os espaços e lugares onde vive (casa, escola etc.).	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	Representar elementos de sua cultura utilizando recursos variados: tecidos, materiais recicláveis, balões, entre outros.	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	Classificar e seriar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	Praticar atividades que desenvolvam os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, domínio corporal, imagem corporal, lateralidade, motricidade fina e ampla, equilíbrio, orientação espaço-temporal e ritmo).	Explorar cores, texturas, superfícies, formas e materiais.	Recontar histórias ouvidas para produção de conto escrito, tendo o professor como escriba.	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
Reconhecer diferentes culturas (locais e regionais) e modos de vida, manifestando respeito.	Apropriar-se de gestos e movimentos desenvolvendo a atenção, a discriminação, a memória visual e auditiva, e as percepções tátil, olfativa e gustativa.	Participar de momentos com músicas de estilos e compositores variados, ampliando seu repertório musical.	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
Apresentar respeito mútuo para lidar	–	Conhecer obras de artistas (da	Levantar hipóteses sobre	Expressar medidas (peso,

com conflitos nas interações com crianças e adultos.		música, da pintura, da escultura entre outras), ampliando seu repertório cultural.	gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	altura etc.), construindo gráficos básicos.
Identificar as fases do desenvolvimento humano por meio de histórias, fotografias, relatos, pesquisas etc., percebendo suas diferenças.	-	-	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).	Perceber que as ações dos seres humanos interferem diretamente na natureza (preservação, conservação, desenvolvimento sustentável, coleta seletiva).
Conhecer-se como sujeito histórico, inserido num contexto familiar, vivenciando e socializando experiências cotidianas.	-	-	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	Reconhecer os diversos meios de deslocamento (terrestres, aéreos e aquáticos), conhecendo sua evolução e funcionalidade.
Demonstrar cuidado com a natureza e animais nos espaços da instituição e fora dela, compartilhar fatos e situações.	-	-	Identificar seu nome, as letras que o formam e representá-lo com autonomia.	Identificar características de seres vivos como plantas e animais, percebendo suas necessidades, partilhando situações de cuidado.
-	-	-	Conhecer os sons das letras do alfabeto (consciência fonológica).	Perceber noções espaciais, temporais, de distância e velocidade, fazendo relações.
-	-	-	Participar de interações comunicativas expondo suas ideias e opiniões em rodas de conversa,	Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço.

			conversa espontânea e brincadeiras.	
-	-	-	Relatar fatos e vivências de seu cotidiano com sequência lógica dos fatos.	Participar de decisões e ações relacionadas à organização do ambiente.
-	-	-	Participar e Interagir em teatros e dramatizações, utilizando diferentes recursos, tais como: mímicas, fantoches, máscaras, fantasias, entre outros.	Reconhecer os meios de comunicação e suas funções.
-	-	-	-	Identificar as formas geométricas, associando-as a objetos presentes no meio em que vive.
-	-	-	-	Reconhecer a importância de uma boa alimentação, identificando os alimentos e suas propriedades.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

### 3.6.3.1 Indicações metodológicas para a Pré-escola/Criança pequena (4 anos a 5 anos e 11 meses)

As crianças pequenas, com 4 e 5 anos, têm sua aprendizagem e seu desenvolvimento marcados pela conquista do mundo, pela intensidade e pelo prazer de descobrir a própria independência. Nesse período, é importante respeitar a criança, favorecer sua autonomia, sua movimentação no espaço, a expressão de suas ideias e de seus sentimentos e proporcionar o exercício de respeito ao outro. A capacidade comunicativa das crianças pequenas também se amplia de maneira significativa. A variedade de vocabulário, a descoberta e a experimentação de diferentes formas de expressão e o contato com situações distintas de uso da fala são marcantes e devem ser priorizadas no cotidiano da Educação Infantil nessa faixa etária.

#### **OUTRAS QUESTÕES A SE CONSIDERAR NO TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS:**

- Instigar a curiosidade das crianças pelo mundo, desenvolvendo projetos e pesquisas em

que possam compreender como as coisas funcionam, como são construídas, indagações sobre os seres vivos e a natureza, fenômenos naturais e sociais, possibilitar momentos de plantio, incentivando o cuidado e a preservação do meio ambiente.

- Propiciar experiências em que as crianças possam se aventurar em diversos obstáculos oferecidos pelo meio natural, em espaços da instituição e comunidade ou organizados pela escola, onde possam brincar em escaladas, pular de lugares mais altos, subir em árvores, correr velozmente, esconder-se, garantindo segurança às crianças durante as brincadeiras.
- Possibilitar a exploração de diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo limites e potencialidades do corpo.
- Propiciar o uso de diferentes materiais, suportes e superfícies, como recortar papéis de espessuras variadas, pintar em paredes, desenhar fazendo uso de cavaletes ou no chão, desenhar na areia, contornar sombras na terra ou piso, tendo contato com formas geométricas planas, pesos e medidas, números e cores dentro do contexto no cotidiano infantil.
- Oferecer literatura de qualidade, variar nos gêneros textuais, ler diariamente para as crianças, construir cenários e fatos, instigando a imaginação, a curiosidade e a fantasia das crianças.
- Estabelecer e ampliar as relações sociais e familiares, para que aprendam a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Mediar os combinados quando se tratar de regras de jogos, de convivência, respeitando os desafios de cada criança e do grupo.
- Refletir com as crianças sobre os impactos da ação do homem no meio ambiente, considerando a sustentabilidade, levando em consideração os impactos causados na sua comunidade.
- Oferecer variado repertório musical, ampliando possibilidades orais de expressão, comunicação e desenvolvimento corporal.
- Utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica.
- Estimular a imaginação, o faz de conta, a criatividade a partir de vivências e experiências diversificadas.
- Provocar o raciocínio por meio de jogos, brincadeiras e situações cotidianas.
- Incentivar a participação em apresentações de teatro, música, dança, poemas e outras manifestações artísticas, de forma a favorecer o reconhecimento e a ampliação de possibilidades expressivas.
- Possibilitar momentos de autocuidado, de modo a valorizar atitudes relacionadas à higiene, à alimentação saudável e ao cuidado com o corpo.

O trabalho com as crianças pequenas possibilita um universo de conquistas, cabendo ao professor ouvir as crianças, planejar para e com elas, considerar suas hipóteses; enfim, perceber seu potencial e abrir espaço para seu protagonismo. Outra questão de destaque nesse grupo etário é a transição para o Ensino Fundamental. Conversar com as crianças sobre esse

período, visitar escolas próximas, dialogar com professores que irão recebê-las, interagir e brincar com as que já passaram por essa mudança são algumas estratégias que podem tornar esse movimento mais tranquilo e saudável.

### 3.6.3.2 Orientações metodológicas para a Pré-escola/Criança pequena (4 anos a 5 anos e 11 meses): contribuições dos professores da Rede

Turma: Pré-escola I (4 anos a 5 anos)

Atividade principal: Jogo protagonizado/Jogo de papéis

Professoras: Gislane Maria Daniel Stefeneti e Daiana Cândido da Silveira Minatto

A comunicação é uma necessidade do ser humano, por meio dela se compreende o mundo. Ao longo do tempo, o homem desenvolveu formas de se comunicar: sinais, desenhos, cartas, objetos. E hoje podemos nos comunicar com qualquer parte do mundo sem nos deslocar. Com o desenvolvimento da tecnologia, os meios de comunicação tornaram-se cada vez mais eficientes e presentes no cotidiano das pessoas. Ao trabalhar os meios de comunicação, pretende-se que a criança compreenda e use a tecnologia de forma significativa nas diversas práticas sociais. Para isso, considerando a atividade principal da criança neste período, no qual a atenção, a memória, a linguagem e o pensamento estão presentes com mais intensidade, a aprendizagem ocorrerá com a brincadeira de faz de conta, em que a criança entra na realidade do adulto por meio de imitações e passa a compreender os significados das coisas, ampliando seu conhecimento.

#### **Conteúdo: Meios de comunicação (tecnologia)**

##### **Campos de experiências**

- ✓ Escuta, fala, pensamento e imaginação
- ✓ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
- ✓ O eu, o outro e o nós

##### **Objetivos de aprendizagem**

- ✓ Perceber que a comunicação acontece por meio de múltiplas linguagens.
- ✓ Estabelecer relações de comparação entre os objetos, observando suas propriedades.
- ✓ Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre as vivências por meio da linguagem oral e escrita de fatos, desenhos e outras formas de expressão.
- ✓ Relacionar o número à sua respectiva quantidade por meio de gráfico básico.
- ✓ Produzir suas próprias histórias orais em situações de uso social significativo.
- ✓ Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

##### **Ações metodológicas**

- ✓ Envio antecipado aos pais/avós de pesquisa: Quais meios de comunicação eles utilizavam antigamente? E hoje, quais são os meios de comunicação usados pela família?

- ✓ Socialização da pesquisa por meio dos relatos das crianças. O professor pode acompanhar o registro dos pais para interagir e mostrar imagens ou objetos de meios de comunicação antigos e atuais, mostrando sua evolução e explicando suas funcionalidades.
- ✓ Visualização e exploração, de diversas formas, dos meios de comunicação por meio das imagens ou objetos apresentados pelo professor.
- ✓ Confeção, pelas crianças, de meios de comunicação com sucatas trazidas de casa, com a indicação do professor, para que seja possível posteriormente protagonizar um telejornal (televisão, microfone, câmera, computador, rádio, celular, antena para representar a internet).
- ✓ **Jogo Protagonizado.** Tema: telejornal: utilizando os materiais confeccionados, cada criança assumirá um papel (jornalista, repórter, câmera de estúdio, editor de texto, editor de imagem, produção, entre outros). O professor indicará um assunto para que se desenvolva o telejornal (previsão do tempo, coronavírus, início das aulas, entre outros convenientes para o momento). De acordo com o conhecimento prévio das crianças, o professor poderá explicar como funciona um telejornal, proporcionando condições à realização da brincadeira envolvendo todos. É necessário estabelecer as regras iniciais, sendo que durante o jogo de papéis as crianças podem criar novas regras, conforme sintam necessidade. É importante solicitar que as crianças troquem de papel/personagem, para que tenham experiências diferentes. O professor pode provocar o grupo de crianças para se organizar e criar um novo telejornal com assunto escolhido por elas.
- ✓ Questionamentos às crianças após a protagonização: Em quais situações o celular foi importante na brincadeira e para que se utiliza hoje? O que pode ser transmitido pela televisão e pelo rádio? Qual a diferença entre eles? E a internet, quais benefícios e quais riscos pode trazer? E o jornal impresso, também é um meio de comunicação?
- ✓ Literatura: leitura do livro *Amigos de verdade*, de Telma Guimarães, cuja história trata de um menino que queria ficar somente navegando na internet enquanto os amigos se divertiam com brincadeiras como pião, batata-quente, pega-pega. Solicitar que as crianças representem, por meio de desenho, os meios de comunicação que elas conhecem e de quais fazem uso, nomeando-os com auxílio do professor.
- ✓ Elaboração de gráfico apresentando a quantidade de aparelhos de comunicação que existem na escola, por meio de pesquisa com os profissionais. Com o auxílio do professor, num cartaz coletivo, deixar que as crianças sinalizem os numerais correspondentes a cada meio de comunicação, formando o gráfico.
- ✓ Tarefa: cada criança deverá convidar sua família para assistir, ouvir ou ler uma notícia. Deverá escolher a notícia que mais lhe chamou atenção e representá-la por meio de desenho ou recorte e colagem para mostrar a seus colegas de turma.

#### **Possibilidade de continuidade do plano de aula:**

- ✓ Inclusão de novos temas de jogo protagonizado, com maior especificidade dos meios de comunicação, enfatizando suas características e funções sociais. Possibilidade de novos jogos protagonizados/papéis: brincar de escritório, show com música e história, registro fotográfico, entre outros.

### Tempo

O tempo previsto para o desenvolvimento das ações metodológicas é de 10 dias (2 semanas).

### Espaço

As atividades acontecerão na sala de aula e nos espaços externos a ela. Os espaços devem ser previamente organizados pelo professor para dar condições à realização das atividades. Para o jogo protagonizado, o professor deve organizar o posicionamento das bancadas, as cadeiras para o telejornal, os materiais que serão necessários no momento da apresentação e orientar as crianças a se posicionarem nos locais que deverão ocupar.

### Avaliação

A avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento se dará por meio da observação e registro do desempenho das crianças durante os momentos de oralidade e conversas espontâneas, nas justificativas de sua escolha, na contribuição para a criação de regras, na forma de relatar os fatos, nas expressões, bem como no interesse e participação de todas as atividades propostas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2017.

CHAVES, M.; FRANCO, A. de F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, Marilda G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969, p. 540-522.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvemental: Antologia**. Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

FACCI, M. G. D. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem e a atuação do professor na educação infantil. In: PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; BRAGAGNOLO, R. I.; CONDE, S. F. **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de Educação Infantil em Santa Catarina**. Florianópolis, NUP/UFSC, 2016.

LAZARETTI, L. M. Idade Pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1991.

MARTINS, L. M. **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.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E.S.; MIGUÉIS, M. da R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista da ABRAPE**, v. 13, n. 2. Jul/dez 2009.

PETROVSKI, A. **Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia**. Moscou: Editorial Progreso, 1985.

PRESTES, Z. Vigotski e o desenvolvimento da criança. In: FORTKAMP, E. H.; FULLGRAF, J. B. G.; WIGGERS, V. **Educação Infantil: alguns aspectos que constituem o debate**. Tubarão: Copiart, 2017.

RUBINSTEIN, S. L. **Principios de Psicologia General**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1977.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica**. Estado de Santa Catarina, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação de funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.



**Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) enfatiza, na capa do documento, que a “Educação é a base”. Essa frase reafirma a importância da educação na formação humana. A educação é o pilar de sustentação do desenvolvimento humano. Ao se transmitir o conhecimento produzido pela humanidade, sua cultura e história, possibilita-se às novas gerações a compreensão, o desenvolvimento, a continuidade e a permanência como humanos. Tal processo oportuniza a apreensão da realidade – social e natural – e amplia as possibilidades de escolha e de intervenção.

Em um país multicultural, multirracial e com classes sociais distintas, a educação escolar, base do desenvolvimento, é bastante desafiadora e complexa. O documento, na tentativa de garantir o conhecimento necessário para assegurar ao aluno o direito à aprendizagem que promova seu desenvolvimento, e, conseqüentemente, da sociedade como um todo, aponta 10 competências<sup>30</sup> gerais a serem desenvolvidas em toda a Educação Básica.

O Ensino Fundamental, na BNCC, está organizado em cinco áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso (Ensino Religioso). As áreas do conhecimento têm a finalidade de favorecer a comunicação entre os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares. Cada área de conhecimento possui competências específicas, assim como cada componente curricular. O desenvolvimento dessas competências deve ser promovido ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental.

As competências específicas visam à articulação horizontal entre as áreas de conhecimento e perpassam os componentes curriculares pretendendo, assim, também a articulação vertical entre a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme o Art. 23, a organização do ensino na Educação Básica

[...] poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

A forma de organizar o ensino deve priorizar o processo de aprendizagem e favorecer ao máximo o desenvolvimento do aluno. Todavia, não é somente pela forma de organização que se definirá a qualidade do ensino pretendida, mas pela clareza em como tratar o ensino escolar para abordar adequadamente o conteúdo a ser aprendido.

O Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019, p.13) defende a formação integral do ser humano na Educação Básica, definindo-a como “um movimento contínuo

---

<sup>30</sup> As competências gerais para a Educação Básica constam nas p. 9 e 10 da BNCC (BRASIL, 2017).

de aprendizagens, um percurso formativo no qual a elaboração de conhecimentos vai se tornando complexa de maneira orgânica e progressiva, independentemente das etapas de organização das instituições escolares”. Esse movimento ininterrupto deve ser garantido entre as etapas de ensino, os anos de ensino, as áreas de conhecimento e os seus componentes curriculares. Porém tal garantia se consolidará ou não, dependendo da orientação teórico-metodológica utilizada na organização da atividade de ensino. Se voltada para o ensino desenvolvimental, ocorrerá numa relação em forma espiral ascendente e caminhará na direção do indicado no Currículo Base do Território Catarinense, que considera as experiências como ponto de partida “para a elaboração conceitual, por possibilitar a sucessão crescente e a garantia ininterrupta de aprendizagem e de desenvolvimento”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 13). Caso contrário, a intenção poderá correr em sentido oposto e consolidar a fragmentação e o etapismo.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão organizados por anos de escolaridade, do 1º ao 5º ano. No Município têm como centralidade até o 3º ano a alfabetização<sup>31</sup>, aqui compreendida como aprendizagem dos signos que possibilitam ao aluno “ler o mundo”, concordando com a interpretação de Paulo Freire (2005) de que esta capacidade vai além de codificar os símbolos gráficos, mas por meio deles decodificar a realidade, apreender o mundo. Alfabetizar é conscientizar, e não repetir palavras. É colocar o educando em condições de escrever as suas palavras, a sua história.

A alfabetização para a leitura da realidade e resolução dos problemas de forma competente deve ser a prioridade das unidades temáticas (conteúdos gerais) e objetos de conhecimento (conteúdo) de cada componente curricular para atingir as habilidades (objetivos de aprendizagem) e garantir o desenvolvimento das competências dos alunos na Educação Básica<sup>32</sup>.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, essa leitura requer os cinco anos que o compõem e a mobilização de todos os componentes curriculares em um processo de elaboração conceitual que seja crescente e aprofundado ao longo da Educação Básica.

É oportuno lembrar que, mesmo com a necessidade de todos os componentes curriculares para a elaboração conceitual e o desenvolvimento do pensamento para compreensão do mundo, nos Anos Iniciais, por vezes, dá-se foco e maior relevância aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática<sup>33</sup>. Aqui cabe atenção aos índices de avaliações externas que, dependendo da finalidade, podem tirar o foco do desenvolvimento do pensamento qualitativo do aluno para atender exigências quantitativas e, não raro, somente de alguns componentes curriculares. Os resultados apontados por tais avaliações podem gerar atropelos, focalizar números e imagens de indicadores que pouco dizem sobre o desenvolvimento dos alunos prospectivamente. Essa situação pode promover e reforçar ações com intencionalidade numérica,

---

<sup>31</sup> Sobre alfabetização, ver Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. (SANTA CATARINA, 2019, p. 156-165).

<sup>32</sup> Em acordo com os professores que participaram das formações continuadas, as unidades temáticas são compreendidas, neste documento, como os conteúdos gerais a serem tratados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; os objetos de conhecimento são os conteúdos; as habilidades são os objetivos a serem atingidos.

<sup>33</sup> Os dados que alavancam os índices de aprendizagem do país são relacionados às provas do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Este avalia trianualmente os indicadores de Matemática, Leitura e Ciências.

mecânica e de treinamento para incorporar, memorizar técnicas e conteúdos com resultados imediatos. As avaliações externas devem orientar indicativos de investimento e manutenção na qualificação e valorização dos professores, para ampliar e aprofundar o domínio dos conteúdos e aperfeiçoar as atividades de ensino no sentido do desenvolvimento intelectual dos alunos.

A forma de organização do ensino e sua intencionalidade devem superar o imediato e o quantitativo para não separar, fragmentar, classificar, engavetar conteúdos, obstaculizando o movimento do geral, particular e singular, tão importante ao desenvolvimento intelectual. Pensar a Educação Básica fora da lógica formal, linear, constitui-se um desafio recorrente para realizar conjuntamente a organização curricular e o planejamento das aulas. Esse desafio se amplia em relação aos documentos oficiais, que, na tentativa de garantir o conhecimento mínimo necessário aos alunos, acabam por vezes padronizando, elencando por ano, enquadrando ou hierarquizando áreas de conhecimento, componentes curriculares ou conteúdos. A superação desse desafio é indispensável para que, independentemente da forma de organização das turmas ou como estejam organizados ou distribuídos os conteúdos, conhecimentos, ele não se interponha ao pensamento teórico.

Na Rede de Ensino de Forquilha, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor pedagogo aborda a maioria dos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) e frequentemente acompanha a mesma turma durante todo o ano letivo. Na Rede, as horas-atividade dos professores são cumpridas na escola, condição que pode possibilitar<sup>34</sup> o contato com os professores dos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Inglesa e contribuir para a superação do pensamento linear, fragmentado, na direção do pensamento dialético, teórico, ao longo da Educação Básica.

Pensar a organização do ensino de forma ciclada<sup>35</sup> pode ajudar a superar etapismos e a refletir sobre o tempo pedagogicamente necessário para a internalização do conhecimento.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34).

Esse movimento de incorporação de referências no pensamento, amparado na forma de abordar os conteúdos no ensino por ciclos, possibilita a espiralidade<sup>36</sup> e a simultaneidade<sup>37</sup> no trato do conhecimento, aspecto que a BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza como articulação vertical e

---

<sup>34</sup> A forma de organizar a hora-atividade pode contribuir para que os professores da mesma turma possam se encontrar na escola, possibilitando o planejamento coletivo da atividade de ensino.

<sup>35</sup> A escolarização por ciclos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é abordada na seção 7.3, "Educação Física".

<sup>36</sup> Ampliação das referências do pensamento de forma ascendente. Cada conteúdo trabalhado se eleva em relação ao conhecimento anterior e se amplia. Por exemplo: o conhecimento sobre o xadrez nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental difere do conhecimento sobre o mesmo jogo nos Anos Finais e no Ensino Médio.

<sup>37</sup> Apresentação do conteúdo de maneira simultânea, sem pré-requisito, etapismos, explicitando a relação que há entre os conhecimentos para explicação da realidade.

horizontal entre os componentes curriculares, e o Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) como percurso formativo.

Convém esclarecer, nesse contexto, que a Rede não necessita estar organizada por ciclos para tratar o conteúdo de forma ciclada. Cabe respeitar os períodos de desenvolvimento dos alunos, compreendendo que não se reduzem a um ano letivo. Independentemente da forma de organização do ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o aluno deve consolidar, na periodização, etapas do seu desenvolvimento mental, a atividade principal do jogo, e dar entrada à atividade de estudo de uma forma que promova a qualidade dos seus processos mentais na adolescência e na idade adulta. Para Davidov (1988, p.15, tradução nossa), cabe à escola cultivar o pensamento autônomo do aluno, especificamente a escola primária.

[...] criar nos escolares de menor idade os hábitos de leitura rápida, compreensiva e expressiva, de cálculo, de escrita correta, de linguagem desenvolvida. As tarefas gerais e específicas da escola primária podem ser resolvidas, ao nosso juízo, mais exitosamente, se os alunos de menor idade realizarem uma atividade de estudo clara e plena, que impulse o desenvolvimento.

A preocupação com a atividade de ensino na base da educação, ou seja, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, deve pautar as políticas públicas no sentido de qualificar ao máximo as possibilidades para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

#### 4.1 A ATIVIDADE DE ESTUDO NA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Prof<sup>a</sup>. Ma. Vania Vitorio

A atividade de estudo, na perspectiva davidoviana, tem início nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da necessidade promovida como resultado da atividade do jogo (DAVIDOV, 1988). Essa atividade forma nos sujeitos as bases iniciais da consciência, do ato criador, do pensamento teórico, e a capacidade correspondente de reflexão, análise e síntese. Na atividade de estudo, orientada pela atividade de ensino, os sujeitos vão assimilando os conteúdos e as formas sociais. O pensamento teórico, conforme Davidov (1988), constitui-se uma forma específica do pensamento humano. Esse pensamento vê no objeto de estudo conexões com outros objetos, condições de sua origem e desenvolvimento – para que, por que, sobre que base, possibilidades que o fizeram ser o que é e não de outra maneira –, percebendo nele o sistema de conexões internas que originam o concreto dado, descobrindo sua essência.

Para melhor compreensão de como se caracteriza a atividade de estudo, é necessário esclarecer o uso da palavra *atividade* na acepção da atividade humana. Segundo Leontiev (2004), as atividades são formas de o homem se relacionar com a natureza, com o mundo, de modo intencional, por meio de ações planejadas. A atividade é a forma de relação recíproca entre o sujeito e o objeto. A atividade não é uma reação ou uma ação. É um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas, desenvolvimento.

São componentes da atividade humana, para Leontiev (2004), as necessidades, motivos, objetivos, condições e meios de seu alcance, ações e operações. Esses componentes têm

sempre um conteúdo objetual, “o conteúdo de seu produto final”. (DAVIDOV, 1999, p. 1). Se não for possível evidenciar o conteúdo final da atividade e perceber a real transformação nele realizada pelo homem, então não se caracteriza como atividade. Na atividade está sempre o princípio criativo ou transformador, ela é a transformação criativa da realidade atual.

O termo atividade, na escola, comumente é tido como aquilo que o aluno faz, “as atividades de sala de aula”, reporta-se ao fazer do aluno, a “tarefas a cumprir”, a “realizações de exercícios escolares”, ao “fazer algo solicitado”. Essas “atividades”, porém, se destituídas da transformação criativa da realidade, de intencionalidade, de identificação de seu produto final, não se caracterizam como atividades de estudo, componente da atividade humana.

Para Davidov (1999), a atividade de estudo contém todos os componentes da atividade humana, e estes componentes têm um conteúdo objetual específico que a difere de outras atividades humanas como a do jogo, ou objetual manipulatória. Para estar em atividade de estudo, tais componentes devem estar claramente explicitados.

Se nas atividades dos alunos em sala de aula que realmente observamos não houver os elementos citados, então estes alunos ou não estão de todo realizando a atividade de estudo propriamente dita, ou a estão realizando de uma forma muito incompleta (é preciso dizer que semelhante situação se observa com frequência nas escolas). (DAVIDOV, 1999, p. 1).

Para a criança assimilar um material de estudo sob a forma de atividade, é necessário que ela tenha uma necessidade e uma motivação interior. Assim, o material poderá ser transformado em um novo produto, o de conhecimento do material. Ao transformar o material, explicitam-se nele as relações internas ou essenciais necessárias ao acompanhamento das suas manifestações externas. A necessidade leva o aluno a experimentar de forma real ou mental o material e nele desmembrar o essencial geral do particular, observando assim suas interligações, ou seja, o conhecimento teórico.

Lá onde o mestre cria sistematicamente na sala de aula as condições que exijam dos alunos a obtenção de conhecimentos sobre o objeto por meio da experimentação com este, é onde as crianças deparam com as tarefas que exigem deles a realização da atividade de estudo. (DAVIDOV, 1999, p. 2).

Quando as crianças se deparam com conhecimentos prontos, já sintetizados pelo professor, determinados pelos livros didáticos, os quais seguem cronogramas lineares, prontos e acabados, e estudam sem o motivo para o elemento investigativo e criativo, a atividade de estudo não se realiza. E sem a atividade de estudo, o pensamento teórico não se efetiva.

O conhecimento pode ser assimilado sob outras formas de atividade, como no jogo e no trabalho. Também se pode aprender com conhecimentos prontos e acabados, e o ensino pode acontecer sem a experimentação do objeto ou de forma mental, porém a atividade de estudo só se efetiva quando há transformação objetiva do material. Davidov (1999) avalia que a escola deve ter claros as necessidades e os motivos para direcionar as crianças a obter conhecimentos como resultados da transformação do material dado. Davidov (1999, p. 2-3) destaca ainda que a escola deve promover o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno, tratando “conhecimentos que refletem a interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo

com o derivado”. É o pensamento teórico que permite perceber o nexo entre as coisas, as relações entre geral, particular e singular, o movimento, as contradições no objeto estudado. E só é possível desenvolvê-lo por meio da experimentação de estudo. A formação, no aluno, “da necessidade de uma atividade de estudo e de sua habilidade para realizá-la dá uma contribuição para o desenvolvimento de sua personalidade”.

A organização da escola para colocar o aluno em atividade de estudo deve primeiramente centrar-se em despertar no aluno a necessidade de experimentação, de descoberta do objeto de estudo. Não se pode obrigar o aluno a aprender, deve-se conduzi-lo a sentir necessidade para tal. Sem a necessidade ele até pode aprender, mas fica coibido o elemento de transformação criativa do objeto de estudo, o elemento da descoberta, da busca, da pesquisa, que só podem ser expostos no processo de experimentação. Nesse processo, a escola deve apresentar para o aluno uma tarefa de estudo cuja solução requeira dele a experimentação com o material a ser assimilado<sup>38</sup>, levantar problematizações que solicitem buscas no conhecimento geral para resolver o específico. “É importante estudar não uma árvore determinada como tal, e sim tratar de considerar seu fundamento universal – a semente, e somente depois buscar relacionar um com o outro”. (DAVIDOV, 1999, p. 3).

A tarefa de estudo é somente o começo do desdobramento da atividade de estudo, e deve exigir do aluno análise das condições de origem dos conhecimentos e formas de ação para realizá-la que saiam dos métodos conhecidos por ele. A ação principal do aluno é transformar as condições para a realização de uma tarefa que não pode ser resolvida pela maneira que ele já conhece. A ação o conduz a buscar um conhecimento geral para resolver particularidades de várias tarefas relacionadas umas com as outras.

A avaliação e o controle compõem as ações de estudo e têm importância central para o acompanhamento da assimilação do conhecimento geral na solução da tarefa dada.

A ação do professor é primordial para colocar o aluno em atividade de estudo. Ou seja, compete a ele utilizar recursos que formem necessidades nos alunos cujas finalidades os motivem a realizar ações capazes de solucionar as tarefas dadas de forma criativa e transformadora.

Na escola, professor e aluno ocupam lugares distintos: um, no trabalho de atividade de ensino; o outro em atividade de estudo. Essas atividades precisam se originar de uma atividade coletiva e se constituir em um conjunto de ações articuladas e guiadas por um objetivo comum, orientadas por ações definidas pelas condições.

Contudo, para que a atividade realmente potencialize o desenvolvimento do professor e do estudante, é preciso que o motivo da atividade de ensino coincida com o objeto da ação do professor, seu alvo; e que no caso do aluno também ocorra a coincidência do motivo da atividade de estudar com o objeto da ação do aluno (formar-se). (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p. 95).

Se os objetivos não forem comuns, a atividade não se efetiva nem para um, nem para outro. Para a sua efetivação, cabe identificar as necessidades iniciais de ambos e construir

---

<sup>38</sup> Ver exemplo em Davidov (1999, p. 3).

necessidades coletivas. Esse processo demanda educar os motivos para que sejam motivos geradores de sentido, fazendo com que o que move os sujeitos na escola coincida com o objeto para o qual as suas ações se dirigem: o professor, ao ensino; o aluno, ao estudo.

Faz-se necessário, igualmente, que outras esferas que envolvem a educação escolar, como as políticas públicas, por exemplo, tenham o mesmo motivo para que o sentido de suas ações seja coletivo. Qualquer das esferas que tenha motivos opostos contribuirá para que o objeto de suas ações não permita que a atividade de ensino e de estudo se efetivem.

#### 4.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

Na abordagem Histórico-Cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores – linguagem, imaginação, criatividade, memória voluntária, finalidade etc. – aconteçam. Dessa forma, no âmbito escolar, a organização do ensino será determinante para a direção que se quer estabelecer à educação oferecida às novas gerações, o que nos coloca a questão de sua finalidade. Davídov e Slobódchikov (1991, p. 118) auxiliam neste aspecto, quando afirmam:

A essência e a finalidade do novo ensino é o desenvolvimento das capacidades gerais, genéricas do homem; a aquisição, por parte deste, dos procedimentos universais da atividade. A orientação da escola e da sociedade para o desenvolvimento da personalidade do homem em crescimento transmite uma “dimensão humana” aos objetos do ensino tais como a elaboração nos jovens de uma posição cívica consciente, a preparação para a vida, para o trabalho, para a criatividade social, para a participação na autogestão democrática e para a responsabilidade pelos destinos do país e da civilização.

O que os autores apontam faz repensar o fazer pedagógico e questionar seus princípios. Aqui se pode observar, com o apoio de Puentes (2019), que em relação à teoria da aprendizagem temos nos orientado pelos conceitos de associação, reflexo e estímulo-resposta. Essa teoria da aprendizagem se guia pela compreensão de que o ser humano é capaz de assimilar, preservar e reproduzir as experiências. Por tais características, pode estabelecer e reproduzir as relações dos acontecimentos individuais de sua vida que estão próximos no tempo e no espaço com aspectos comuns e diferenciados entre si. Essas conexões promovem, na consciência e no comportamento dos indivíduos, transições naturais de um acontecimento para outro. Sendo assim, as associações são tomadas como a base da memória e da capacidade de aprender.

Essa análise explicita que tal processo de aprendizagem não tem como escopo o desenvolvimento dos sujeitos, pois está centrado na memorização de informações que os indivíduos, em situações práticas, irão associar para solucionar tarefas que se apresentarem no imediato. Tal organização do ensino é estabelecida pelos princípios da “pedagogia estancada” – chamada, de forma geral, de pedagogia tradicional –, geralmente baseada na utilização das seguintes orientações:

- Utilizam-se métodos passivos dirigidos à explicação verbal do material ilustrativo.



- Os alunos memorizam um conhecimento pronto, o que não lhes permite assimilar o histórico do conhecimento (conceito) e suas formas contemporâneas que estão ligadas aos resultados da ciência, da técnica e da sociedade.
- A realização dos tipos elementares de trabalho pelas crianças e jovens se converte em meio para sua profissionalização precoce e restrita.

Não é difícil perceber que esse encaminhamento pedagógico não considera uma relação básica nessa compreensão: a de que as ações de associação que os alunos poderão realizar após esse aprendizado limitar-se-ão a eventos que estão próximos empiricamente, ou seja, na relação de proximidade em termos temporais e espaciais.

Com o até aqui exposto, torna-se evidente a necessidade de articular um “novo pensamento pedagógico”, que tenha como base outros princípios pedagógicos. Para tanto, recorre-se aos elaborados por Davíдов e Slobódchikov (1991). Após criticarem os que orientam a “pedagogia estancada” exatamente por não permitir que os sujeitos tenham uma formação que lhes possibilite atuarem para além do imediatamente posto na realidade natural e social, os autores apresentam um novo pensamento pedagógico. Para eles, o novo pensamento pedagógico está orientado à organização do ensino que visa: 1) formar nos jovens uma personalidade criativa e; 2) dar prioridade ao desenvolvimento harmônico do homem. Para atingir tais finalidades, a atividade pedagógica deve expressar as seguintes características:

- a) Ter uma organização do ensino orientada a formar nos jovens uma personalidade criativa e, ao mesmo tempo, dirigida à individualidade de cada um deles, tomando em consideração sua vontade e aspirações vitais.
- b) Priorizar o desenvolvimento harmônico do homem frente às diversas tecnologias de instrução.

Tal ensino proporciona o desenvolvimento nas crianças e nos jovens das seguintes propriedades da personalidade: o coletivismo; a solidariedade; o companheirismo e a civilidade; o caráter e a vontade firmes, combinados com a iniciativa e a independência. Esse ensino pressupõe a realização plena de todos os tipos de atividade consciente: lúdica, laboral, artística, de estudo, desportiva e social organizativa. Vale ressaltar que toda atividade humana tem sua gênese na atividade coletiva, e só paulatinamente ela se converte em individual.

Tomando a escola como espaço social de atividade coletiva, manifesta-se a necessidade de sua organização a partir de outros parâmetros didático-pedagógicos que superem os que atualmente orientam ou limitam sua atuação na perspectiva do desenvolvimento multilateral dos alunos. A escola passa a ser vista como “instituição sociocultural de constituição do homem, de ‘formação do homem no homem’, capaz de criar novas formas de vida social, novas estruturas, tipos de atividade e valores sociais” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 122).

Esse novo pensamento pedagógico exige enfoques em princípios pedagógicos que permitam organizar o ensino de modo a colocar os alunos em atividade de estudo, isto é, em processo investigativo da gênese e desenvolvimento do objeto estudado, com o que os alunos assimilam as relações essenciais que constituem a objetividade estudada em forma de conceito.

Esse processo investigativo, porém, só tem efetividade se for desenvolvido pela coletividade dos alunos de forma colaborativa. É um processo que se guia pela explicitação vigotskiana de que primeiro as relações se estabelecem intersubjetivamente para em seguida serem internalizadas por cada indivíduo e ocorrerem intrasubjetivamente (VIGOTSKI, 2001). É com este pressuposto que Davídov e Slobódchikov (1991) propuseram as orientações da pedagogia da colaboração.

### **Princípios pedagógicos de uma pedagogia da colaboração**

Deve-se recordar que a pedagogia da colaboração preconiza outra organização do ensino, que exige, portanto, uma nova dinâmica curricular, isto é, um novo modelo de normatização, organização e trato do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A escola é um espaço social que funciona segundo as leis da vida social, todavia não deve sujeitar-se aos limites estabelecidos pelo contexto social em que se encontra. Ela não pode ser vista como “uma etapa da vida”, mas como a própria vida das crianças e adolescentes.

Conquanto os elementos de normatização e organização escolar da dinâmica curricular mereçam atenção, o foco desta apresentação está no trato do conhecimento, mais especificamente nos princípios de organização do ensino de modo a fazer com que os alunos entrem em atividade de estudo.

O **princípio da cientificidade** está estabelecido na direção de superar o conhecimento que tem como base a comparação de coisas semelhantes e comuns percebidas de forma imediata na sua aparência. Essa superação exige que os alunos realizem ativamente, no movimento de investigação, a busca dos elementos que formam as abstrações e generalizações essenciais das coisas, o que solicita outra compreensão da forma como realizamos a leitura da realidade. Requer mudança do tipo de pensamento projetado por todo o sistema de educação, com a passagem e a formação, nas crianças, desde o primeiro ano, dos fundamentos do pensamento teórico, que se encontram na base da atividade criadora do homem em relação à realidade.

Com o ingresso na escola, a criança deve sentir claramente a novidade e a peculiaridade daqueles conhecimentos que recebe agora, diferentemente da experiência pré-escolar [...] Nos primeiros anos, deve-se formar nas crianças uma atividade especial, **a atividade de estudo**. (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 130, grifo do autor).

Com tal mudança na compreensão da base dos conhecimentos, em outras palavras, na busca pelo “conteúdo dos conteúdos”, o processo de aprendizagem dos alunos estruturar-se-á pelo aumento da complexidade dos conhecimentos científicos que os alunos assimilam, e não somente pelo aumento quantitativo de informações sobre o objeto estudado. Citamos um exemplo da Educação Física. Desde o primeiro ano, as crianças devem assimilar a relação essencial do conceito de jogo: atividade com objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo. Tal relação é constituída pelos seguintes elementos: dinâmica de ataque e defesa, estratégia e tática e regras. As crianças precisam compreender como cada um deles se originou no conjunto das atividades humanas e se diferenciou compondo a atividade de jogo. Isso para que compreendam as situações de oposição em relação ao objetivo comum, que se desenvolve no controle da ação

corporal do outro pelo domínio do espaço. Cabe observar que se está falando de aulas de Educação Física para o primeiro ano escolar, e que este conteúdo, geralmente, no contexto das escolas, é abordado no sétimo ou oitavo ano e de forma descritiva pela disposição inicial dos jogadores em quadra em cada modalidade esportiva. Isso faz com que os alunos não compreendam quais relações de estratégia e tática estão presentes no basquetebol e no voleibol, por exemplo. Dado que foram apresentadas de forma empírica, pela aparência imediata da disposição dos jogadores em quadra, a estratégia e a tática do voleibol não podem ser comparadas com as do basquetebol, pois as quadras são diferentes – um jogo é separado por rede, o outro é de invasão (GONZÁLEZ, 2004). Quando os alunos forem instados a resolver situações estratégico-táticas no âmbito dos esportes, o farão no limite do que se apresenta no imediato, no empírico de cada modalidade esportiva, reduzindo sua possibilidade de análise da complexidade essencial geral presente nos diversos jogos individuais.

A organização do ensino com base na cientificidade dos conteúdos a serem abordados exigirá outro princípio, o **da educação capaz de desenvolver**. Ao assimilar o conteúdo teórico do conhecimento – sua base científica –, os alunos terão suas funções psíquicas superiores desenvolvidas. Com isso, o processo educativo que promove o desenvolvimento permite dirigir os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento das capacidades da personalidade das crianças anteriormente apontadas: o coletivismo, a solidariedade, o companheirismo e a civilidade, o caráter e a vontade firmes, combinados com a iniciativa e a independência. A aprendizagem deve ser a promotora do desenvolvimento, criar nas crianças as condições do desenvolvimento psíquico que ainda não se constituíram, mas que serão indispensáveis em suas atuações futuras frente a situações não previstas (LUKÁCS, 2013).

Esse desenvolvimento ocorrerá articulado com a compreensão de que o aluno é um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Porém, cumpre aqui esclarecer o que significa estar ativo, isto é, orientar-se pelo **princípio da atividade**. Estar em atividade não é sinônimo de movimento corporal, mas propor tarefas e ações que coloquem os alunos em movimento de pensamento na busca da assimilação do conteúdo teórico dos conceitos em estudo, o que não pode ser estabelecido, por mais que façamos os alunos “se movimentarem”, se os conhecimentos abordados são apresentados como prontos e acabados, em que a aprendizagem se estabelece pela associação e memorização das informações. As tarefas colocam os alunos em movimento de descoberta, de revelação das condições que originaram tal conceito, de forma que recriam as propriedades internas do objeto em foco.

Uma vez que as tarefas e ações de estudo propostas na organização do ensino façam com que os alunos entrem em atividade, eles precisam realizar certas ações específicas que revelarão o conteúdo do conceito em estudo. Aqui se manifesta o princípio **do caráter objetivo do estudo**, em que as ações realizadas com o objeto em estudo visam reproduzir este conteúdo na forma de modelos semânticos, que podem ser materiais, gráficos ou verbais. Isso significa que, assimilando as relações essenciais do objeto estudado – sua manifestação universal –, como as relações estratégico-táticas no jogo, os alunos poderão compreendê-las e utilizá-las para explicar e atuar em qualquer manifestação particular do objeto, no caso, em cada modalidade esportiva. O

universal expressa a conexão geneticamente inicial do sistema estudado, a qual em seu desenvolvimento e diferenciação gera sua concreticidade.

Cada componente do currículo escolar precisa explicitar, estabelecer quais são os conteúdos teóricos de seus objetos de estudo, pois se estruturam sobre esta base, orientadas pelos princípios didático-pedagógicos.

O estudo das leis de “projeção” dos conhecimentos científicos no plano da disciplina escolar, que conserva as condições fundamentais de sua origem e sistematização na própria ciência, é tarefa essencial de todo um conjunto de disciplinas (gnosologia, lógica, história da ciência, psicologia, didática, metodologias particulares e todas as ciências que podem estar representadas na escola). (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 132, grifo do autor).

Os educadores e professores devem estar se perguntando como e se é possível desenvolver as atividades pedagógicas escolares orientadas por esses princípios didático-pedagógicos. Além de ser legítimo, tal questionamento é salutar, uma vez que pode vir a ser o elemento mobilizador, no sentido de colocar todos os envolvidos no processo de constituição da educação escolar em atividade pedagógica. Ressalta-se mais uma vez, recorrendo aos autores referidos, que a organização do trabalho escolar sob as bases da generalização teórica se realiza quando se tomam os seguintes aspectos:

1. As crianças assimilam todos os conceitos sob a análise das condições de sua origem (os conhecimentos não se dão como já prontos).
2. A assimilação dos conhecimentos de caráter geral e abstrato precede à familiarização com conhecimentos mais particulares e concretos; disso a orientação para revelar a origem dos conceitos e em que medida correspondem às exigências de ascensão do abstrato ao concreto.
3. Durante o estudo das fontes objetivas-materiais dos conceitos, os alunos devem, antes de tudo, descobrir a conexão genética inicial, universal, que determina o conteúdo e a estrutura de todo o sistema de conceitos dados – “o conteúdo dos conteúdos” (a relação entre grandezas, na Matemática; a relação entre a forma e o significado da palavra para o sistema gramatical etc.).
4. É indispensável reproduzir essa conexão em modelos especiais objetivos, gráficos ou semânticos, os quais permitem estudar as propriedades de tal conexão de “forma pura”.
5. Há que se formar, nas crianças, as ações objetivas por meio das quais elas possam revelar no material de estudo e reproduzir nos modelos a conexão essencial do objeto e, depois, estudar suas propriedades.
6. Na aprendizagem, os alunos devem passar, paulatinamente e a seu devido tempo, das ações objetivas à sua realização no plano mental. (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Não é tarefa fácil, mas a atuação coletiva do conjunto dos trabalhadores da educação da Rede Municipal tem condições de iniciar o movimento de colocar-se em atividade para

proporcionar um salto de qualidade na Educação Municipal. Só o coletivo será capaz de produzir essa realidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

DAVÍDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La Enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: MÚDRIK, A. (Org.). **La educación y la enseñanza. Una mirada al futuro**. Moscou: Editorial Progreso, 1991.

DAVIDOV, V. V. O que é atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7. Ano 1999.

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

GONZALEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. Buenos Aires, **EFDeportes Revista Digital**, ano 10, n. 71, abril de 2004. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>. Acessado em 15 de janeiro de 2020.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU. 2013

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social**. Livro 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G.; AMORM, P. A. **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davíдов e V. V. Repkin**. Curitiba/Uberlândia, CRV/EDUFU, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

A avaliação faz parte de todos os momentos da vida. A escolha do simples ato de sair de casa caminhando ou de carro é resultado de uma avaliação, uma vez que se consideram alguns aspectos, como a distância e o tempo disponíveis e necessários para se chegar aonde se quer. A avaliação é inerente à atividade humana, pois ela regula a sua intenção e objetivação. Quando se trata do ambiente escolar não é diferente. Moraes (2008) explicita a função da escola como socializadora dos conhecimentos humanos elaborados historicamente e afirma que a avaliação escolar vem para evidenciar se esta função está sendo cumprida.

Contudo, não se pode deixar de mencionar o que comumente vem se apresentando nas escolas. Autores (FREITAS, 1995; SILVA, 2010; SFORNI, 2017) têm denunciado a avaliação no ambiente escolar como uma ação que cumpre majoritariamente uma função classificatória e excludente. Essa avaliação verifica somente o que o estudante aprendeu até o momento, constituindo-se em uma prática que seleciona, classifica e mede o quanto ele memorizou, sem estabelecer relações com suas aprendizagens. Nesse caso, a avaliação se resume à quantificação e à mensuração. Implicitamente, a avaliação escolar nesses moldes reproduz o modo de organização social vigente, prevê a manutenção do *status quo* da classe dominante (SILVA, 2010).

Essas características de quantificação e mensuração se evidenciam no ambiente escolar quando todo o processo de aprendizagem se simplifica em números, ou seja, transforma-se na “temida” nota. Estudos revelam (SILVA, 2010) que na rotina escolar e no calendário de avaliações, muitas vezes os comportamentos, atitudes e aprendizagens se transformam em números sem justificativas, explicações e/ou critérios estabelecidos sobre o processo. Além disso, a nota é entendida, frequentemente, como sinônimo de avaliação, sendo o único elemento de referência. Compreende-se, de acordo com Davídov (1985), que a correlação entre nota e avaliação não se apresenta psicologicamente correta. A nota é uma especificidade do processo avaliativo. A avaliação é mais complexa, pois permite identificar o que foi aprendido, e caso não tenha sido aprendido, indica as *causas* e *orienta* a correção para que ocorra a aprendizagem. Sendo assim, é necessário redimensionar o sentido burocrático da nota na escola, para que não seja um castigo ou compensação para o estudante, mas sim um diagnóstico da aproximação ou distanciamento do eixo curricular, privilegiando o projeto pedagógico. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tomando por base essas reflexões e os estudos sobre a teoria Histórico-Cultural nos quais se referencia esta Proposta Curricular, levantam-se alguns questionamentos sobre o processo avaliativo vigente: 1) Essa avaliação é, de fato, a avaliação que permite avanços e apropriação dos conteúdos teóricos<sup>40</sup> pelos estudantes? 2) É a mais indicada se consideramos

---

<sup>39</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e professora da Rede Municipal de Educação do Município de Forquilha no ano de 2019.

<sup>40</sup> De acordo com Davídov (1988), o conteúdo teórico permite que o indivíduo ultrapasse a aparência externa dos objetos de estudo, isto é, permite conhecer as suas relações essenciais.

como orientação teórica a perspectiva Histórico-Cultural? 3) Enfim, como ocorre o processo avaliativo nesta teoria?

Pode-se dizer que não há modelo ou “receita” a seguir, pois ao se considerar essa orientação teórica, percebe-se que isso seria contraditório. Porém, conforme os autores anteriormente citados, é possível afirmar que a avaliação reproduzida na escola – em geral – não representa a avaliação escolar entendida como aquela que mais se aproxima da orientação teórica adotada nesta Proposta. À luz dessa compreensão, indicam-se alguns caminhos para uma avaliação na concepção Histórico-Cultural.

Inicialmente, é importante pontuar que a principal atividade do estudante dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com Davidov (1988), é a atividade de estudo. Nela, o estudante se apropria do conhecimento científico elaborado socialmente. E a avaliação é elemento constitutivo da atividade de estudo, pois é uma das *ações* do professor e do estudante (DAVÍDOV, 1988).

Sendo uma ação, ela ocorre com o estabelecimento, pelo professor, de objetivos para o ensino. O objetivo do ensino na teoria Histórico-Cultural é a apropriação de conteúdo teórico pelos estudantes (DAVÍDOV, 1988). Logo, *a avaliação como uma ação da atividade de estudo identifica o que o estudante aprendeu, apontando para possível correção do percurso e para a apropriação de conceitos teóricos.*

Os objetivos são indissociáveis do processo avaliativo. Segundo Freitas (1995, p. 59), o objetivo é a categoria primordial da avaliação, pois “a avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é guardiã dos objetivos.” Além disso, é importante destacar que os objetivos do professor devem se orientar pela zona de desenvolvimento proximal do estudante (VIGOTSKI, 2000), isto é, a zona de desenvolvimento que está entre o que a criança *consegue realizar sozinha* e o que ela *precisa de ajuda* de outra pessoa para realizar. Dessa maneira, o professor, no processo avaliativo, avaliará se o estudante conseguiu se apropriar daquilo que anteriormente fora estabelecido como objetivo e também o percurso de como se apropriou.

O Coletivo de Autores (1992) afirma que além de a avaliação estar orientada pelos objetivos de aprendizagem, ao avaliar o professor necessita considerar o projeto histórico de sociedade que pretende construir. Dessa forma, a avaliação escolar está interligada ao projeto pedagógico da escola e dos professores, pois, junto do objetivo, apresenta as perspectivas de mundo e sociedade.

Considerando a avaliação diretamente ligada aos objetivos, é evidente que ela não se encerra no final de uma aula, do trimestre e/ou semestre. Uma vez que se apresenta durante toda a atividade pedagógica, deve considerar todo o processo de desenvolvimento, e não somente os conhecimentos já assimilados pelo estudante. No entendimento de Davidov (1988), a avaliação registra o que foi ou não aprendido pelo estudante, e, caso não tenha aprendido, indica a causa e orienta para sua correção, ou seja, também avalia o processo. Assim, reafirma-se que a avaliação não se resume a um único momento da aula, nem aos portfólios, resumos, observações, registros

descritivos, trabalhos e provas – esses são instrumentos utilizados para auxiliar –, mas ela está também e principalmente no processo, devendo, assim, ser tratada de forma espiralada. Isso implica uma avaliação condizente com o período e os níveis de desenvolvimento dos estudantes e as referências de pensamento que alcançam nos anos escolares. No processo avaliativo, é preciso respeitar o tempo pedagogicamente necessário para as aprendizagens, subsidiando-se naquilo que o aluno já sabe, com foco para o que ele pode vir a aprender, ampliando sua capacidade de elaboração psíquica.

A avaliação escolar se expressa objetivamente em diferentes formas de representação. No Município de Forquilha, são utilizadas três formas: *nota*, *conceito* e/ou *parecer descritivo*, como o exposto na Resolução nº 06 do Conselho Municipal de Educação (CME), em seu Art. 4: “A avaliação do rendimento escolar poderá ser descrita por *notas* ou por *conceitos* contendo informações sobre o desenvolvimento escolar do estudante.” (CME, 2016, grifo nosso). E com relação à Educação Especial, de acordo com o CME (2016, grifo nosso) Art. 20, inciso III, o professor deve “[...] ao término de cada trimestre apresentar parecer *descritivo* sobre o desenvolvimento escolar do/a estudante.”

Na avaliação *numérica*, o professor atribui uma nota de zero a dez à aprendizagem do estudante. Na *conceitual*, o professor atribui códigos para os objetivos pré-estabelecidos. Na *descritiva* – utilizada com frequência para os alunos com deficiência –, o professor descreve as aprendizagens dos estudantes em forma de texto. Todas essas formas de representação da avaliação escolar são relevantes. Elas explicitam, de modos diferentes, a aprendizagem do estudante relativa aos objetivos previamente estabelecidos pelo professor ao elaborar seu planejamento. Em outras palavras, elas apresentam sentido e significado desde que sejam contextualizadas e que se revelem, de alguma maneira, os objetivos estipulados e alcançados, as aprendizagens e as possibilidades de novas apropriações pelos estudantes. Vale lembrar que a avaliação deve considerar a zona de desenvolvimento proximal do aluno, ou seja, deve levar em conta o que ele conseguia fazer antes com ajuda e o que hoje consegue realizar sozinho, isto é, a ascensão da aprendizagem.

Para objetivar a avaliação em uma nota, conceito ou descrição, os professores lançam mão de diversos instrumentos e critérios avaliativos. Evidencia-se que estes são seus elementos constitutivos, isto é, são o “*como*” e o “*o que*” da avaliação. Nesse sentido, é importante que se utilizem de diferentes instrumentos e critérios, pois assim obterão variadas maneiras de avaliar, contemplando as distintas formas dos estudantes expressarem as aprendizagens, principalmente os estudantes com deficiência. De acordo com a Resolução nº 05, do CME (2016), no Art. 20, inciso III,

[...] os instrumentos das práticas avaliativas devem prever várias possibilidades de serem realizadas: observação e registro (fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo); provas operatórias (individuais, em grupos; escritas e orais); auto avaliação; portfólio, dentre outros [...].

Ressalta-se, também, que no ambiente escolar é comum, na utilização de determinados instrumentos e critérios de avaliação, presumir que o erro ou o fracasso do



estudante é algo prejudicial. O aparecimento do erro, todavia, é significativo para a ação educativa, pois fornece ao professor elementos para subsidiar a revisão de estratégias e a utilização de abordagens diferenciadas para atuar sobre as dificuldades de forma imediata e em longo prazo, buscando saná-las. Na mesma direção, o Coletivo de Autores (1992) afirma que o *erro* e o *fracasso* são constitutivos do processo avaliativo e que podem e devem ser manifestados, pois é por meio do erro que o estudante consegue controlar seu processo de aprendizagem, isto é, sua apropriação de conhecimento. Além disso, auxiliam na construção do domínio de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

É imprescindível compreender a avaliação escolar não somente na perspectiva da verificação da aprendizagem do estudante, mas também como elemento indispensável na organização do ensino, pois ela informa e orienta a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, propicia ao professor compreender o nível de conhecimento teórico no início da atividade de estudo, bem como as possibilidades que o estudante apresenta para ampliar esses conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CME. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 05, de 31 de outubro de 2016** – Regulamenta a Educação Especial. Forquilha, SC, 2016.

CME. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 06, de 7 de dezembro de 2016** – Diretrizes para a avaliação. Forquilha, SC, 2016.

DAVÍDOV, V. V. Desarrollo psíquico en el escolar pequeño. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **Psicología evolutiva y pedagógica**. 2. ed. Moscú: Progreso, 1985.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 260 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

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

SILVA, A. H. da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG.** 2010. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A Base Nacional Comum Curricular define as competências a serem desenvolvidas pelo aluno na Educação Básica. Essas competências devem ser trabalhadas na escola dentro de áreas do conhecimento, na intenção de permitir a espiralidade e a simultaneidade no trato do conhecimento. No Ensino Fundamental, as áreas do conhecimento são compostas pelos componentes curriculares, que tratarão de desenvolver no aluno as competências, entendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores por meio de seus conteúdos, promovendo o desenvolvimento humano.

O documento nacional organiza-se em cinco áreas de conhecimento. Na área de Linguagens, nos anos iniciais, estão os componentes de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Na Rede Municipal de Forquilha, junto a esses componentes curriculares está a Língua Inglesa, oferecida do 1º ao 5º ano. A área de Matemática é composta pelo componente curricular de Matemática. A área de Ciências da Natureza, pelo componente curricular de Ciências. A área de Ciências Humanas compõe-se com Geografia e História. E a área de Ensino Religioso é composta pelo componente curricular de Ensino Religioso.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares das áreas do conhecimento são tratados pelo professor pedagogo (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) e por professores específicos dos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Ensino Religioso.

Cada área do conhecimento tem sua importância e essencialidade para a formação humana na educação escolar. Todas as áreas têm conhecimento a ser tratado em seus componentes curriculares por meio de seus conteúdos, para levar o aluno a aprender e se humanizar pelo desenvolvimento do seu pensamento científico – teórico –, finalidade da educação escolarizada.

Neste documento, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, seguem-se as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) e do Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) na organização das áreas do conhecimento e seus componentes curriculares.

Nas formações para aprofundamento e elaboração da Proposta do Município, os professores pedagogos, sendo um representante por escola para cada componente curricular, escolheram um componente pelo qual se incumbiram de estudar mais aprofundadamente nos grupos de estudos da Rede e promover discussões posteriores nas escolas. Quanto aos professores dos componentes curriculares específicos, cada escola enviou seus respectivos representantes.

Cada grupo teve como tarefa a leitura e o debate de textos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano e seus desdobramentos para a atividade de ensino no que se refere ao desenvolvimento psíquico do aluno, tomando por base a teoria Histórico-Cultural e os documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular, Currículo Base do Território Catarinense,

Proposta Curricular do Município para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Composto as tarefas, foram revistos os quadros organizadores curriculares em suas unidades temáticas, objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades presentes nos documentos nacional e estadual, buscando estabelecer relações com as necessidades e motivos da Educação Municipal.

Em relação à alfabetização, importa esclarecer que, em discussões com os grupos de estudo dos professores da Rede, optou-se por não destacá-la em tópico específico por considerar-se que a alfabetização se dá num processo contínuo de formação que, adensando-se com o letramento, estende-se por toda a vida escolar. A continuidade desse processo, portanto, deve ser garantida por todos os professores, promovendo vivências da criança com o sistema de escrita, colocando-a em contato sistemático com textos de diferentes gêneros desde o seu ingresso na escola, conduzindo-a à apropriação do sistema de escrita. Embora esse seja um aprendizado fundamental para que todas possam seguir no processo de alfabetização, sabe-se que o ponto de partida de cada criança não é o mesmo, pois algumas poderão se alfabetizar antes que outras. E justamente para contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem, amplia-se o tempo escolar para que tal aprendizado aconteça. Assim considerando, a Rede Municipal avalia que a aquisição do código escrito deve ocorrer preferencialmente no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, consolidando-se no 3º ano. É observando quem são as crianças que chegam aos Anos Iniciais que se pode planejar o tempo e o espaço adequados às suas especificidades, e selecionar e organizar os conteúdos e abordagens de alfabetização.

Entende-se, porém, que tais reflexões sobre o processo de alfabetização não estão esgotadas, e necessitam ser retomadas pelos profissionais que atuam nos Anos Iniciais por tratar-se de etapa fundamental, considerando sua importância para a continuidade do processo formativo em todos os campos do conhecimento.

Os textos aqui apresentados em cada área do conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares, são frutos do trabalho dos professores formadores da UNESCO com participação dos professores, coordenadoras de ensino e coordenadoras gerais da Rede Municipal, além dos supervisores gerais.

Os quadros que seguem após os textos foram orientados pela necessidade de estabelecer relação com os documentos oficiais, sem perder a unidade entre os componentes curriculares que são tratados pelos professores pedagogos e os componentes que são tratados por professores específicos.

Para fins de unificação e melhor orientação dos professores, os quadros foram assim organizados: unidades temáticas/conteúdos gerais; objetos de conhecimento/conteúdo; e habilidades/objetivos. As barras (/) e suas subseqüentes nomeações são resultado das discussões dos professores dos componentes curriculares por compreenderem ser esta a correspondência adequada entre esses elementos. Essa forma de organização busca evitar denominações diferentes e/ou repetitivas entre os três documentos (nacional, estadual e municipal), mantendo o que estes textos trazem e acrescentando as compreensões dos envolvidos no processo de elaboração do documento municipal.

Os estudos nos grupos permitiram o debate sobre as propostas pedagógicas que orientariam o ensino para colocar o aluno em atividade de estudo. Foram discutidas propostas de orientação metodológica sobre as bases da Teoria da Atividade do ensino desenvolvimental (Davidov), da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani) e da Pedagogia Libertadora<sup>41</sup> (Paulo Freire), tomando por referência a teoria de aprendizagem Histórico-Cultural. O ensino desenvolvimental como possibilidade pedagógica de orientação metodológica para a atividade de estudo ainda se apresenta desafiador aos professores. Nesse sentido, o tempo necessário ao aprofundamento, as carências na formação inicial e continuada, o pouco tempo de elaboração e experimentação de propostas pedagógicas nessa perspectiva conduziram as orientações metodológicas elaboradas pelos professores para a Pedagogia Histórico-Crítica, na qual se sentem mais seguros.

Cabe destacar que as orientações metodológicas são um ensaio para que a atividade de ensino seja ampliada e aprofundada, respeitando os documentos oficiais, porém focadas em bases teórico-metodológicas que possibilitem sua determinação por dentro das áreas de conhecimento e componentes curriculares de forma a promover o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Na continuidade e efetivação deste documento está a responsabilidade do poder público e de cada unidade escolar em aprofundar os estudos, seja por área de conhecimento ou componente curricular, elucidando em seu Projeto Político Pedagógico o marco pedagógico, definindo sua proposta pedagógica e consolidando o conhecimento científico como imprescindível para o desenvolvimento humano.

---

<sup>41</sup> Não há consenso quanto à proposta de Freire ter efetivamente compreensão Histórico-Cultural como base orientadora da aprendizagem. Porém, a opção por estudar as três propostas ocorreu pela aproximação com a compreensão do conhecimento como meio de explicação e entendimento do funcionamento do mundo – leitura de mundo – para, a partir dela, poder intervir efetivamente nas condições objetivas de sua existência, incluída aí a possibilidade de sua transformação. Só é possível intervir e transformar o que se conhece.

## 7 ÁREA DE LINGUAGENS

Composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa<sup>42</sup>, a área de Linguagens tem por finalidade, para o Ensino Fundamental,

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 61).

A linguagem é um instrumento humano que surge de necessidades postas pela organização coletiva do trabalho, entre elas a de se comunicar. A palavra compõe a linguagem, e, no processo do trabalho, nomeia o objeto, distingue-o e generaliza-o na consciência individual na dialética com sua relação social. “Assim a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 93), que exprime o que se pensa sobre a realidade.

O trato qualitativo do conhecimento na área de Linguagens desempenha papel central na formação da consciência e do pensamento do aluno. A escola, ao qualificar as linguagens nas suas manifestações escrita, falada, artística e corporal promove modificações qualitativas no psiquismo humano, na consciência humana.

Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 63), a área de Linguagens deve garantir seis competências específicas para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas,

<sup>42</sup> A BNCC determina o ensino da Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental. No Município de Forquilha, a Língua Inglesa é oferecida também nos Anos Iniciais. Nos grupos por componentes curriculares, não houve participação de representantes da Língua Inglesa. Essa representação foi realizada posteriormente, em formação específica, após o ingresso dos professores pelo concurso público municipal.

individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

## 7.1 LÍNGUA PORTUGUESA

Prof. Me. Carlos Arcângelo Schlickmann

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil é marcado por diferentes momentos: até ser um componente curricular obrigatório, o latim era a língua ensinada nas escolas. Só a partir do século XVIII e por motivos mais políticos que educativos passamos a estudar português<sup>43</sup>. Não havia ainda professores com formação nem pedagógica nem na área de Letras, por isso a docência coube aos padres jesuítas e posteriormente a advogados, engenheiros, médicos, ou seja, pessoas que tinham algum estudo superior. O objeto desse ensino, assim como com o latim, baseava-se na memorização de nomes e regras, com ênfase na metalinguagem normativista, sendo a língua entendida como um sistema imutável de regras. Assim, classes de palavras, funções sintáticas e todo tipo de classificação sempre tiveram lugar cativo nas aulas de Língua Portuguesa.

Essa história se estendeu até o final do século XX, quando todos passaram a ter acesso ao ensino público no Brasil num processo amplo de democratização. E é aí que a história começa a mudar. Com o advento dos estudos linguísticos e com os resultados das primeiras pesquisas realizadas nas escolas, percebe-se uma formação massiva de jovens que pouco ou nada entendiam do que liam, com extrema dificuldade de sobreviver numa sociedade cada vez mais letrada. O número de analfabetos funcionais no final do século ultrapassava 50% dos jovens formados, alertando a escola sobre o seu fazer pedagógico. Claro que não se está dizendo que isso se deu apenas por causa da disciplina de Língua Portuguesa, mas também por ela.

As reflexões desencadeadas nesta Proposta são frutos de um amplo debate entre professores da Rede Municipal de Forquilha com a participação de professores da UNESCO, reunidos em grupos de estudo e em programas de formação continuada propostos pela Rede Municipal de Ensino nos anos de 2018 e 2019, principalmente, mas também são frutos de um querer dos docentes, preocupados com a formação de seus alunos nos Anos Iniciais da Educação Básica. Os estudos são norteados pela teoria Histórico-Cultural, segundo a qual o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá num processo de interação social entre as pessoas e o meio em que elas vivem. O principal nome dessa corrente é o pesquisador russo Lev Semyonovich Vygotsky. Para o autor, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem – atenção voluntária, percepção, memória e pensamento (VYGOTSKY, 2001).

---

<sup>43</sup> Nessa época a disciplina se chamava Gramática. Além da sistematização da língua havia aulas de Retórica e, mais tarde, de Poética.

Por volta dos anos 1980 propõe-se uma redefinição do objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa: da metalinguagem para as práticas de linguagem, tendo o texto como objeto de ensino. Nesse sentido, os currículos de formação de professores de Língua Portuguesa começam a ser revistos em face da mudança pretendida em seu objeto de ensino. Importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e as propostas curriculares estaduais – como a de Santa Catarina – e municipais vêm dando ênfase a esse novo olhar, legitimando esse querer.

A título de exemplo, as avaliações aplicadas pelo Ministério da Educação, como a Prova Brasil, também reafirmam o lugar do texto na sala de aula e sugerem um olhar diferente para os aspectos metodológicos de ensino.

Nesse contexto, qual o lugar da norma padrão? A norma padrão (e não a metalinguagem) continua tendo um papel importante na escola, inclusive porque muitos dos textos lidos e escritos pelos alunos são produzidos nesta norma. O que não tem mais espaço é o estudo apenas para a memorização de regras e exceções com ênfase na classificação de termos e estruturas sintáticas, não destacando as regularidades da língua. Ou seja, não é a transmissão de nomes e classificações que formarão indivíduos capazes de socialmente utilizar-se da leitura e da escrita em seu benefício e de seu grupo.

Nas palavras de Antunes (2003), é preciso assumir a dimensão interacional da linguagem nas práticas de recepção e produção de textos. Assim, outras mudanças são necessárias: de postura teórica, de procedimentos, de metodologias, de critérios de avaliação. Assim, há que se reconhecer os interlocutores presentes no processo comunicativo. Isso vai ocorrer em todas as práticas de linguagem: na leitura, na escrita e nas atividades orais. A partir das situações de uso é que se refletirá sobre a língua, o que chamamos de **prática de análise linguística**, que se faz de forma operacional e reflexiva. Sempre que possível o texto deve ser autêntico, garantindo que tenha circulação social, que exista em algum campo de atuação, que nasça de uma situação real de uso (seja do cotidiano, do mundo do trabalho, da publicidade, da esfera artística ou literária, ou seja, do mundo real). Nesses campos – definidos pela BNCC – há que se considerar o *português brasileiro*, observando todas as situações de uso que ocorrem nos diferentes textos.

Como afirma Antunes (2003), o núcleo central da presente discussão é entender a língua de modo funcional, discursivo, utilizada por indivíduos que interagem em todas as esferas da comunicação humana, em atividades desenvolvidas a partir das situações de uso em que os textos estão presentes. Estes se materializam nos gêneros textuais, os quais devem ser entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, distinguindo-se pelo plano composicional, conteúdo temático e estilo. Os gêneros circulam em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (BAKHTIN, 2000).

A BNCC (2017) apresenta o componente curricular de Língua Portuguesa numa interface com outros componentes que têm em comum o estudo de outras linguagens, a saber: Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Em específico à Língua Portuguesa, aponta 10 competências a serem alcançadas durante toda a Educação Básica, quais sejam:



1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 85).

Entende-se competência, para esse documento, como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As competências desdobram-se em habilidades para cada ano (do 1º ao 5º ano, sendo os dois primeiros a etapa de alfabetização, que se consolida no 3º ano). Em cada campo de atuação desenvolvem-se as práticas de linguagem: leitura, escrita, oralidade e prática de análise linguística/semiótica. Apesar da especificidade de cada uma das práticas, é importante considerar que elas se completam. Quando o texto entra em sala de aula, ele precisa responder a necessidades e provocar necessidades. A prática de análise linguística/semiótica vai ocorrer no interior das demais práticas. Assim, é importante entender que o texto não pode nem deve ser usado como pretexto para atividades de norma padrão e de metalinguagem. Mas é por meio dele que se pode ter acesso às estruturas normativas da língua.

A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na

dinâmica da atividade linguística; em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer”. (BRITTO, 2002, p. 164, grifo do autor).

É importante, a partir dessa reflexão, diferenciar ações epilinguísticas de metalinguísticas. No primeiro caso, o usuário da língua (falante/escritor, ouvinte/leitor) estabelece uma interação comunicativa por meio da língua, o que lhe permite construir o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos interativos e ao desenvolvimento do tópico discursivo. São, pois, atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza *com a linguagem* para interagir com o outro. Essas ações linguísticas se efetivam sempre entre um *eu* e um *tu*, numa atividade de interação, pois sempre há objetivos a atingir. As ações epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (do tema ou assunto) para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados ou de aspectos da interação. Geraldi (2003) afirma que essas ações incidem ora sobre aspectos *estruturais* da língua, ora sobre aspectos mais discursivos, como o desenrolar dos processos interativos.

Já as ações *metalinguísticas* são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. Nesse caso a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação. Como dito anteriormente, por muito tempo assim eram as aulas de português, num ensino mecânico que privilegiava a memorização.

Conforme apontado neste texto, os Anos Iniciais da Educação Básica aparecem, no documento, divididos em cinco anos, sendo os dois primeiros destinados à alfabetização. No entanto, a concretização deste processo se dará no 3º ano (e também nos demais, em que a ortografização, por exemplo, vai ser internalizada). É a partir do 3º ano que as crianças precisam estar aptas à leitura e produção de textos de forma a serem entendidas e poderem ser interlocutoras em diferentes campos de atuação, ou seja, é nesse período em que as práticas de letramento (recepção e produção de textos) de fato passam a fazer sentido na vida das crianças.

Do ponto de vista metodológico, sugere-se que a atividade de ensino seja sempre pensada a partir de uma situação de uso. Imaginemos, por exemplo, que num dos últimos anos do Ensino Fundamental a habilidade sugerida seja “saber produzir textos do campo jornalístico com coerência”. O professor precisará, primeiro, apresentar esses textos aos alunos. Caso a escolha seja por notícias, a aula poderá iniciar com uma conversa sobre os fatos que estão ocorrendo na comunidade e que chamaram a atenção das crianças. Esses fatos ocorreram em determinado lugar, tempo, com pessoas etc., e podem ser explorados a partir de uma pesquisa na família. A organização da atividade de ensino pelo professor, a partir dessa primeira conversa, deverá se pautar por: organizar exemplos de notícias que podem ser escritas e orais; realizar momentos de leitura em sala que podem ser individuais ou em grupos; apresentar a estrutura do gênero aos alunos; selecionar um fato da comunidade para a escritura do texto; planejar o que será escrito; realizar o momento da produção; e, por fim, trabalhar a revisão dos textos produzidos pelos

alunos. Em todas essas etapas ocorrerão ações epilinguísticas o tempo todo, ou seja, reflexões sobre aspectos da língua de ordem global, como a adequação ao gênero, e de ordem mais específica, se for o caso, como o uso das vozes verbais nas manchetes ou os tempos verbais do texto escrito. O cuidado com o léxico, a ortografia e as regras de norma padrão também farão parte da revisão que deve ser orientada pelo professor, mas realizada pelo aluno. É no momento da revisão que o professor precisa perceber que aspectos da língua precisam ser priorizados para o planejamento das próximas atividades de ensino.

A aula de Língua Portuguesa deve ser planejada, independentemente da prática de linguagem a ser trabalhada e do campo de atuação a ser priorizado, sempre a partir de uma situação de uso para efetivação de reflexões sobre a língua com base nessas situações.

O aqui disposto de forma breve pretende dar um norte para um trabalho diferenciado nas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais da Educação Básica. Dito isso e dessa forma, o que se espera é o desenvolvimento de aulas relevantes e produtivas, um ensino eficaz que faça a diferença na vida dos alunos que ali estão num processo de letramento contínuo.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

### **7.1.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino da Língua Portuguesa: contribuições dos professores da Rede**

Base das orientações metodológicas: Pedagogia Histórico-Crítica

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Unidade temática/Conteúdos gerais: Leitura/Escuta/Escrita (compartilhada e autônoma)

Objeto de conhecimento/Conteúdo: Gêneros textuais: fábula – elementos, estrutura, suporte e função social

Turma/Ano: 3º ano

Professoras: Janaina Preis, Maria Tereza de Sá Boeing e Nilva Junkes

A escola, como instituição social incumbida do saber sistematizado, responsável por possibilitar o acesso ao conhecimento científico, ocupa um lugar primordial na evolução do desenvolvimento humano no decurso histórico em constante transformação. A formação de sujeitos concretos ocorre na medida em que se tornam conscientes de si e de suas capacidades de atuação no contexto em que vivem. No processo de formação humana, inclui-se a escola como determinante pelo trabalho educativo que realiza.

Nessa perspectiva, a educação tem o objetivo de identificar elementos culturais necessários à formação humana a serem assimilados pelos educandos. Para que a escola cumpra sua função social, deve estar atenta em proporcionar a todos um ensino de qualidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se uma referência teórica de grande destaque para a educação e a formação docente. Propõe uma abordagem teórica e metodológica para a atividade de ensino dos educadores, resgata a importância do conteúdo escolar, consiste, enfim, em uma proposta que busca intencional e sistematicamente colocar a educação em transformação, em uma perspectiva dialética. (SAVIANI, 2012).

A Pedagogia Histórico-Crítica se origina da Teoria Crítica em educação e coloca a educação a serviço da transformação das relações de produção. De acordo com essa pedagogia, a apropriação do conhecimento científico acumulado historicamente se torna condição necessária para o desenvolvimento social dos indivíduos. Portanto, entende a educação como central na prática social, prática que é o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo. (SAVIANI, 2008).

A metodologia proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica promove a compreensão acerca das relações sociais, conduz o processo de ensino e aprendizagem significativa à apropriação dos conteúdos científico-culturais, os quais são condição necessária à transformação social.

O objeto de conhecimento aqui definido são as fábulas. Essas são narrações curtas que transmitem algum ensinamento ou lição. Por isso muitas vezes apresentam, ao final da história, uma frase destacada do texto que resume a lição aprendida, chamada de moral da história. Essas histórias costumam tratar de temas comuns do dia a dia e passaram a ser adaptadas para as crianças. Trazem geralmente como personagens animais que possuem atributos humanos: eles falam, pensam e agem como as pessoas. Dessa forma, cometem erros e acertos e possuem qualidades e defeitos. Ao mesmo tempo que contam uma história “real”, as fábulas remetem a

um mundo mágico e imaginário, aproximando-se do universo infantil em forma de fantasia. As fábulas contribuem para o desenvolvimento de valores fundamentais na formação dos indivíduos, possibilitando-lhes agir na sociedade de forma questionadora e crítica. A orientação a seguir baseia-se em artigo de Mello e Zanchetta (2019).

## **1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL**

**1.1 Objeto de conhecimento/Conteúdo:** Gêneros textuais: fábula – elementos, estrutura, suporte e função social

**Objetivo geral:** Conhecer a fábula como um gênero discursivo, suas finalidades e características, e estabelecer uma reflexão crítica sobre diferentes contextos para que sirvam de embasamento às práticas sociais, ao agir do estudante nas situações do cotidiano.

### **Tópicos do conteúdo e objetivos específicos**

**Tópico 1:** Gêneros textuais

**Objetivos específicos:** Ampliar a capacidade de uso da linguagem por meio da apresentação e criação de situações de leitura e escuta de textos de diversos gêneros textuais utilizados como formas de organizar a linguagem; explicar sobre as modalidades de texto, observando suas estruturas e funções sociais com a finalidade de identificar diferentes gêneros textuais e compreender suas características e intencionalidades.

**Tópico 2:** O que são fábulas?

**Objetivo específico:** Pesquisar fábulas a fim de identificá-las como gênero do tipo narrativo e analisar as intencionalidades que as permeiam por meio dos seus elementos estruturais (enredo, tempo, espaço, personagens, narrador) e da compreensão dos diferentes contextos históricos deste gênero textual.

**Tópico 3:** O trabalho com gênero textual “fábula” nos Anos Iniciais

**Objetivo específico:** Elevar a compreensão crítica dos alunos, situá-los em relação a diferentes contextos por meio do conhecimento da história, características e autores desse gênero textual.

## **1.2 Vivência do conteúdo**

**O que os alunos têm de conhecimento prévio acerca do conteúdo a ser ministrado?**

Elencar tudo o que os alunos poderiam dizer, colocar-se no lugar deles. As formas do gênero textual podem ser orais ou escritas, como por exemplo: bilhetes, atas, leis, convites, discursos políticos, quadrinhos, relatos de experiência, e-mails, notícias, letras de música, contos, apólogos, entre outras.

## **O que gostariam de acrescentar sobre o conhecimento do conteúdo?**

Listar no planejamento todas as possíveis curiosidades: O que são gêneros textuais? O que são fábulas? Quando surgiram as fábulas? Quais os principais autores de fábulas? Qual a intencionalidade das fábulas? Qual a importância das fábulas?

## **2. PROBLEMATIZAÇÃO**

### **2.1 Discussão**

Elaborar previamente algumas perguntas sobre o tema da aula para debate, procurando estabelecer expectativas em relação ao conteúdo:

O que são gêneros textuais? As receitas, bulas de remédio, convites, entre outros textos, são gêneros textuais? Quais são suas intencionalidades? O que são narrativas? O que são fábulas? Quando surgiram as fábulas? Quais os principais autores de fábulas? Qual a intencionalidade das fábulas? Qual a importância das fábulas?

### **2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas**

Selecionar as dimensões mais adequadas conforme o tema e fazer questionamentos:

*Conceitual/Científica:* O que são gêneros textuais? O que são fábulas?

*Histórica:* Qual a importância das fábulas ao longo da história? Quando surgiram os primeiros fabulistas?

*Econômica:* Quais os gêneros textuais que são hoje comercializados? A circulação dos gêneros textuais está mais atrelada à formação cultural ou à comercialização deles?

*Social:* Quais os principais gêneros textuais que circulam na sociedade? Todas as pessoas possuem as mesmas condições sociais de acesso aos gêneros textuais?

*Política:* As fábulas podem retratar contextos políticos? Discursos políticos são gêneros textuais?

*Cultural:* Por meio das fábulas é possível compreender a cultura de um determinado povo? Quais os gêneros textuais veiculados pela mídia? Como esses gêneros interferem na formação cultural das pessoas?

*Religiosa:* A moral da história presente nas fábulas expressa relações com as doutrinas religiosas? Os textos bíblicos são gêneros textuais? Como classificá-los? Qual a intencionalidade deles?

*Legal:* Quais documentos oficiais orientam a prática de ensino de gêneros textuais? As leis são gêneros textuais?

*Ideológica:* As fábulas podem retratar a ideologia da dominação social?

*Tecnológica:* Como a tecnologia influencia na circulação dos gêneros textuais? Quais os tipos de gêneros textuais que passaram a circular a partir do avanço tecnológico?

*Educacional:* Qual a importância dos gêneros textuais no contexto escolar?

*Prática:* Como pode ser utilizado o conhecimento sobre gênero textual fábula na vida cotidiana das pessoas?

### 3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

**3.1** Listar todas as técnicas, dinâmicas, estratégias, processos, procedimentos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas: aula dialogada; questionamentos; escuta de fábulas; leituras e explicações; estudo de fábulas; análise do contexto social das fábulas; apresentação de vídeos etc.

**3.2** Listar os recursos necessários: livros, apostilas, material impresso, vídeos, jornais, bulas de remédio, textos literários e outros gêneros textuais.

### 4. CATARSE

#### 4.1 Síntese mental do aluno

No planejamento, colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese:

O estudo de gêneros textuais possibilita ampliar a capacidade de uso da linguagem, de interpretação de textos e de reflexão crítica. As fábulas são um gênero textual, são narrativas curtas carregadas de intencionalidade, que se utilizam geralmente de animais, forças da natureza ou objetos com características humanas representando contextos de determinadas épocas. Por meio do gênero textual fábula podemos nos situar em relação a diferentes contextos históricos, conhecer um pouco de seus valores, atitudes humanas e costumes. No passado, as fábulas constituíam a literatura oral de muitos povos, que foi transmitida de geração para geração e só mais tarde registrada por escrito. Hodiernamente, podemos perceber diversas releituras das fábulas clássicas. Embora fábulas sejam consideradas textos bem antigos, sobrevivem ao tempo porque seus temas tratam indiretamente de conflitos comuns ao cotidiano das pessoas.

#### 4.2 Avaliação

A avaliação pode ser realizada tanto por meio de perguntas quanto em forma de dissertação, considerando as dimensões vistas:

*Conceitual/Científica:* O que são gêneros textuais?\* O que são fábulas?

\*A intenção não é exigir que os alunos memorizem a definição formal, o conceito de gênero textual, mas que tenham uma relação com este conceito que lhes permita reconhecer algumas características e intencionalidades dos diferentes gêneros, neste caso, das fábulas.

*Histórica:* Qual a importância das fábulas ao longo da história? Quando surgiram as fábulas?

*Econômica:* Quais gêneros textuais são hoje comercializados? A circulação dos gêneros textuais está mais atrelada à formação cultural ou à comercialização deles?

*Social:* Todas as pessoas possuem as mesmas condições sociais de acesso aos gêneros textuais? Por quê?

*Cultural:* Por meio das fábulas, é possível compreender a cultura de um determinado povo? Quais os gêneros textuais veiculados pela mídia? Como esses gêneros interferem na formação cultural das pessoas?

*Religiosa:* De que forma a moral da história presente nas fábulas relaciona-se às doutrinas religiosas?

*Tecnológica:* Como a tecnologia influencia na circulação dos gêneros textuais?

*Prática:* Como pode ser utilizado o conhecimento sobre gênero textual fábula na vida cotidiana das pessoas?

## **5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO**

### **Intenções do aluno**

A partir do estudo das fábulas, do seu contexto e seus autores, os alunos puderam conhecer sobre relações sociais, valores e atitudes humanas de determinado período histórico, os quais contribuirão para refletir sobre valores e atitudes humanas do presente. Desejam aprofundar os estudos dos gêneros textuais para compreender melhor como as relações sociais são construídas.

### **Ações do aluno**

Identificação e relação de diferentes contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. Manifestação de seu ponto de vista nas discussões, ao compreender a intencionalidade do discurso contido nas fábulas. Realização de leituras e buscas de novas fontes literárias sobre o tema. Produção de textos sobre o assunto.

## **REFERÊNCIAS**

MELLO, M. C. de O.; ZANCHETTA, J. de F. Considerações sobre o planejamento de ensino em Geografia a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n.11, p.173-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>  
Acesso em: 12 nov. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.



## 7.1.2 Quadro organizador curricular de Língua Portuguesa

### 1º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	HABILIDADES Objetivos	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos
<b>LEITURA/ESCUITA (compartilhada e autônoma)</b>		
<b>Protocolos de leitura</b>	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.
<b>Decodificação/Fluência de leitura</b>	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	❖ Relação oral/escrita. ❖ Fonema/grafema. ❖ Letras, números e símbolos.
<b>Formação de leitor</b>	Buscar, selecionar e ler, com a orientação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	❖ Leitura: ritmo, entonação, pausas. ❖ Pontuação. ❖ Leitura, informações implícitas e explícitas.
<b>Compreensão em leitura</b>	<p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do <b>campo jornalístico</b>, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i>, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros</p>	❖ Leitura textual, temática e interpretativa. ❖ Exposição de ideias e argumentação. ❖ Relações entre textos. ❖ Linguagem formal e informal. ❖ Ritmo, entonação e pausas. ❖ Variações da língua (culto, informal, regional). ❖ Variação linguística. ❖ Polifonia. ❖ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia.

	<p>gêneros do <b>campo publicitário</b>, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do <b>campo da atuação cidadã</b>, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do <b>campo investigativo</b>, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>Localizar informações explícitas em textos.</p>	
<p><b>Apreciação estética/estilo</b></p>	<p>Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.</p>	
<p><b>ESCRITA (compartilhada e autônoma)</b></p>		
<p><b>Correspondência fonema-grafema</b></p>	<p>Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Conhecimento do alfabeto.</li> <li>❖ Configurações do alfabeto.</li> </ul>
<p><b>Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita</b></p>	<p>Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.</p> <p>Diferenciar vogais e consoantes.</p> <p>Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ordem alfabética.</li> <li>❖ Espaçamento entre palavras.</li> <li>❖ Signos e letras.</li> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Linguagem formal e informal.</li> </ul>

	<p>Comparar palavras, identificando sons de sílabas iniciais, mediais e finais.</p> <p>Identificar, nos diferentes tipos de textos, os sinais de pontuação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Normas gramaticais.</li> <li>❖ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade.</li> </ul>
<p><b>Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão</b></p>	<p>Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Grafia das palavras.</li> <li>❖ Textualidade e as marcas linguísticas.</li> <li>❖ História da escrita.</li> <li>❖ Função social da escrita.</li> </ul>
<p><b>Escrita autônoma e compartilhada</b></p>	<p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros</p>	

	<p>do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema /assunto do texto.</p> <p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i>, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).</p>	
<b>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto</b>	<p>Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção da escrita na sociedade.</p> <p>Conhecer os usos e funções sociais da escrita.</p>	
<b>Produção de textos</b>	<p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	
<b>ORALIDADE</b>		
<b>Produção de texto oral</b>	<p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com</p>	<p>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</p>

	<p>a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.</p> <p>Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Relação oralidade/escrita.</li> <li>❖ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais).</li> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Ritmo, entonação, pausas.</li> <li>❖ Turnos de fala.</li> <li>❖ Linguagem formal e informal.</li> <li>❖ Normas gramaticais e ortográficas.</li> <li>❖ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade.</li> <li>❖ Configurações do alfabeto.</li> <li>❖ Espaçamento entre palavras.</li> <li>❖ Figuras de linguagem.</li> </ul>
<p><b>Planejamento de texto oral</b> <b>Exposição oral</b></p>	<p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA (Alfabetização)</b>		
<p><b>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil</b></p>	<p>Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.</p> <p>Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Signos e letras em textos verbais e não verbais.</li> </ul>
<p><b>Construção do sistema alfabético e da ortografia</b></p>	<p>Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.</p> <p>Segmentar oralmente palavras em sílabas.</p> <p>Identificar fonemas e sua representação por letras.</p> <p>Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sinônimos e antônimos.</li> <li>❖ Normas gramaticais e ortográficas.</li> <li>❖ Grafia de palavras.</li> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Recursos discursivos e linguísticos.</li> </ul>

	escrita. Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Coerência, coesão, clareza e concisão.</li> <li>❖ Textualidade e marcas linguísticas.</li> <li>❖ Denotação e conotação.</li> <li>❖ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens etc.).</li> </ul>
<b>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação</b>	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	
<b>Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas</b>	Reconhecer a separação de palavras, na escrita, por espaços em branco.	
<b>Pontuação</b>	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	
<b>Sinonímia e antonímia/ Morfologia/ Pontuação</b>	Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	
<b>Forma de composição dos textos</b>	Identificar e (re)produzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	
	Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	
	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	
	Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários.	
	Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação	

	e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.	
<b>Forma de composição dos textos/ Adequação do texto às normas escritas</b>	Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	
<b>Formas de composição de narrativas</b>	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	
<b>Forma de composição de textos poéticos</b>	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

2º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	HABILIDADES Objetivos	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos
<b>LEITURA/ESCUITA (compartilhada e autônoma)</b>		
<b>Decodificação/Fluência de leitura</b>	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Relação oralidade e escrita.</li> </ul>
<b>Formação de leitor</b>	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fonema/grafema.</li> <li>❖ Letras, números e símbolos.</li> <li>❖ Leitura: ritmo, entonação, pausas.</li> <li>❖ Pontuação.</li> </ul>
<b>Compreensão em leitura</b>	<p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros <b>do campo jornalístico</b>, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i>, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do <b>campo publicitário</b>, considerando a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Leitura, informações implícitas e explícitas.</li> <li>❖ Exposição de ideias e argumentação.</li> <li>❖ Relações entre textos.</li> <li>❖ Leitura textual, temática e interpretativa.</li> <li>❖ Linguagem formal e informal.</li> <li>❖ Ritmo, entonação e pausas.</li> <li>❖ Variações da língua (culto, informal, regional).</li> <li>❖ Variação linguística.</li> <li>❖ Polifonia.</li> <li>❖ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia.</li> </ul>



	<p>situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do <b>campo da atuação cidadã</b>, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>Localizar informações explícitas em textos.</p>	
<b>Imagens analíticas em textos</b>	Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).	
<b>Pesquisa</b>	Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.	
<b>Formação do leitor literário</b>	Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	
<b>Apreciação estética/Estilo</b>	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	
<b>ESCRITA (compartilhada e autônoma)</b>		
<b>Construção do sistema alfabético/ Convenções da</b>	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas,	❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.

<p><b>escrita</b></p>	<p>letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conhecimento do alfabeto.</li> <li>❖ Configurações do alfabeto.</li> <li>❖ Ordem alfabética.</li> </ul>
<p><b>Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão</b></p>	<p>Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Espaçamento entre palavras.</li> <li>❖ Signos e letras.</li> <li>❖ Pontuação.</li> </ul>
<p><b>Escrita autônoma e compartilhada</b></p>	<p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i>, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.</p> <p>Planejar e produzir cartazes e folhetos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Linguagem formal e informal.</li> <li>❖ Normas gramaticais.</li> <li>❖ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade.</li> <li>❖ Grafia das palavras.</li> <li>❖ Textualidade e as marcas linguísticas.</li> </ul>

	<p>para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.</p> <p>Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.</p>	
<b>Produção de textos</b>	<p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	
<b>ORALIDADE</b>		
<b>Produção de texto oral</b>	<p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.</p> <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Relação oralidade/escrita.</li> <li>❖ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais).</li> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Ritmo, entonação, pausas.</li> <li>❖ Turnos de fala.</li> <li>❖ Linguagem formal e informal.</li> <li>❖ Normas gramaticais e ortográficas.</li> <li>❖ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade.</li> <li>❖ Configurações do alfabeto.</li> <li>❖ Espaçamento entre palavras.</li> <li>❖ Figuras de linguagem.</li> </ul>

	dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
<b>Planejamento de texto oral</b> <b>Exposição oral</b>	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (Alfabetização)</b>		
<b>Construção do sistema alfabético e da ortografia</b>	<p>Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.</p> <p>Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).</p> <p>Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p> <p>Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Signos e letras em textos verbais e não verbais.</li> <li>❖ Sinônimos e antônimos.</li> <li>❖ Normas gramaticais e ortográficas.</li> <li>❖ Grafia de palavras.</li> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Recursos discursivos e linguísticos.</li> <li>❖ Coerência, coesão, clareza e concisão.</li> </ul>
<b>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil</b>	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Textualidade e marcas linguísticas.</li> <li>❖ Denotação e conotação.</li> </ul>
<b>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação</b>	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens etc.).</li> </ul>
<b>Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas</b>	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sinais gráficos (til, hífen, cedilha).</li> <li>❖ Acentuação gráfica (agudo, circunflexo).</li> </ul>
<b>Pontuação</b>	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia e estrutura do texto em versos e rimas.</li> </ul>
<b>Sinonímia e antonímia/ Morfologia/ Pontuação</b>	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Polifonia.</li> </ul>

	de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.	❖ Polissemia.	
<b>Morfologia</b>	Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.		
<b>Forma de composição dos textos</b>	Identificar e (re)produzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.  Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.  Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.  Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.  Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários.  Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.		
	<b>Forma de composição dos textos/ Adequação do texto às normas de escrita</b>		Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.

<b>Formas de composição de narrativas</b>	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.	
<b>Forma de composição de textos poéticos</b>	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	
<b>Forma de composição de textos poéticos visuais</b>	Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	HABILIDADES Objetivos	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos
<b>LEITURA/ESCUITA (compartilhada e autônoma)</b>		
<b>Decodificação/Fluência de leitura</b>	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> </ul>
<b>Formação de leitor</b>	Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Leitura, informações implícitas e explícitas, temática e interpretativa.</li> <li>❖ Exposição de ideias e argumentação.</li> <li>❖ Relações entre textos.</li> </ul>
<b>Compreensão em leitura</b>	<p>Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.</p> <p>Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Leitura textual, temática e interpretativa.</li> <li>❖ Intertextualidade.</li> <li>❖ Polissemia (multiplicidade de sentidos de uma palavra), conotação e denotação.</li> <li>❖ Sinônimos e antônimos.</li> <li>❖ Classes de palavras: substantivos e pronomes e respectivas funções.</li> <li>❖ Parágrafo e frase.</li> <li>❖ Texto e contexto.</li> <li>❖ Leitura – turnos da fala.</li> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Variação linguística.</li> <li>❖ Polifonia.</li> <li>❖ Denotação e conotação.</li> <li>❖ Contação, declamação e dramatização.</li> <li>❖ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia.</li> <li>❖ Figuras de linguagem.</li> <li>❖ Tipos de discurso.</li> </ul>

	serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
<b>Estratégia de leitura</b>	<p>Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.</p>	
<b>Pesquisa</b>	Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	
<b>Formação do leitor literário</b>	Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
<b>Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica</b>	Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.	
<b>Apreciação estética/Estilo</b>	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido.	
<b>Textos dramáticos</b>	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS (escrita compartilhada e autônoma)</b>		
<b>Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita</b>	Utilizar, ao produzir um texto, os conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Grafia de palavras.</li> <li>❖ Normas gramaticais e</li> </ul>



	final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto quando for o caso.	<p>ortográficas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Linguagem formal.</li> <li>❖ Classes de palavras (pronomes e adjetivos e respectivas funções).</li> <li>❖ Coerência e coesão.</li> <li>❖ Vocabulário.</li> <li>❖ Fatores textuais unidade, organização, coesão, coerência, objetividade.</li> <li>❖ Ortografia.</li> <li>❖ Textualidade e as marcas linguísticas.</li> <li>❖ Recursos discursivos e linguísticos, organização, unidade, clareza, objetividade.</li> </ul>
<b>Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas (repetição consciente) na referência e construção da coesão</b>	Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos – pronomes demonstrativo e relativo) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Tipos de discurso.</li> <li>❖ Variação linguística.</li> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Leitura textual, temática e interpretativa.</li> </ul>
<b>Planejamento de texto/ Progressão temática e paragrafação</b>	Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	
<b>Escrita colaborativa</b>	<p>Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, <i>slogan</i>,</p>	

	escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipos de letra, diagramação).	
<b>Produção de textos</b>	<p>Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.</p> <p>Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</p> <p>Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p>	
<b>Escrita autônoma e compartilhada</b>	Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.	
<b>ORALIDADE</b>		
<b>Forma de composição de gêneros orais</b>	Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Discurso oral.</li> <li>❖ Texto e contexto.</li> <li>❖ Entonação, cadência, ritmo.</li> <li>❖ Recursos discursivos objetivos, organização, coerência e unidade.</li> <li>❖ Exposição de ideias e argumentação.</li> </ul>

<b>Varição linguística</b>	Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variações linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Variações da língua (cultura, informal, regional etc.).</li> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Figuras de linguagem.</li> <li>❖ Enfoque textual.</li> <li>❖ Leitura interpretativa.</li> <li>❖ Expressividade.</li> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Linguagem formal e informal.</li> <li>❖ Intertextualidade.</li> </ul>
<b>Produção de texto oral</b>	Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.	
<b>Planejamento e produção de texto oral</b>	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos textos.	
<b>Declamação</b>	Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	
<b>Escuta de textos orais</b>	Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
<b>Compreensão de textos orais</b>	Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	
<b>Planejamento de texto oral</b> <b>Exposição oral</b>	Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.	
<b>Performances orais</b>	Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.	

<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>		
<p><b>Construção do sistema alfabético e da ortografia</b></p>	<p>Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p> <p>Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.</p> <p>Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).</p> <p>Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p> <p>Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Relação grafema/grafema.</li> <li>❖ Vocabulário.</li> <li>❖ Normas gramaticais e ortográficas.</li> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Grafia de palavras.</li> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Tipos de discurso.</li> <li>❖ Linguagem verbal e não verbal.</li> <li>❖ Classes de palavras: verbos e respectivas funções.</li> <li>❖ Variação Linguística.</li> <li>❖ Elementos textuais (rima, versos, estrofação etc.).</li> </ul>
<p><b>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação</b></p>	<p>Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Denotação e Conotação.</li> <li>❖ Figuras de linguagem: comparação, metáfora, aliteração, assonância onomatopéia.</li> </ul>
<p><b>Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas</b></p>	<p>Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.</p>	
<p><b>Construção do sistema alfabético</b></p>	<p>Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.</p>	
<p><b>Pontuação</b></p>	<p>Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.</p>	
<p><b>Morfologia</b></p>	<p>Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.</p> <p>Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções</p>	

	<p>na oração: agente, ação, objeto da ação.</p> <p>Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.</p>	
<b>Morfossintaxe</b>	<p>Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.</p>	
<b>Forma de composição dos textos</b>	<p>Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").</p> <p>Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).</p> <p>Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.</p> <p>Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.</p>	

<b>Formas de composição de narrativas</b>	Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa.	
<b>Forma de composição de textos poéticos</b>	Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.	
<b>Discurso direto e indireto</b>	Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

4º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	HABILIDADES Objetivos	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos
<b>LEITURA/ESCUTA (compartilhada e autônoma)</b>		
<b>Decodificação/ Fluência de leitura</b>	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.
<b>Formação de leitor</b>	Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	❖ Leitura, informações implícitas e explícitas, temática e interpretativa. ❖ Exposição de ideias e argumentação. ❖ Relações entre textos.
<b>Compreensão em leitura</b>	<p>Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>Reconhecer os aspectos discursivos do gênero (sócio-histórico-ideológico, tais como: quem produziu, por que, para quem, quando, onde, com que intenção, para qual veículo de circulação, que valores expressam).</p> <p>Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras), considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.</p> <p>Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos,</p>	❖ Leitura textual, temática e interpretativa. ❖ Intertextualidade. ❖ Polissemia (multiplicidade de sentidos de uma palavra), conotação e denotação. ❖ Sinônimos e antônimos. ❖ Classes de palavras: substantivos e pronomes e respectivas funções. ❖ Parágrafo e frase. ❖ Texto e contexto. ❖ Leitura - turnos da fala. ❖ Pontuação. ❖ Variação linguística. ❖ Polifonia. ❖ Denotação e conotação. ❖ Conotação, declamação e dramatização. ❖ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia.

	<p>publicitários etc.).</p> <p>Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler diferentes textos do mesmo gênero, produzindo significados a partir de elementos contextualizadores e das sequências discursivas que determinam a sua tipologia e das marcas linguísticas que os caracterizam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Figuras de linguagem.</li> <li>❖ Tipos de discurso.</li> </ul>
<b>Imagens analíticas em textos</b>	Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.	
<b>Estratégia de leitura</b>	<p>Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.</p>	
<b>Pesquisa</b>	Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	
<b>Formação do leitor literário</b>	Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
<b>Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica</b>	Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.	
<b>Apreciação estética/Estilo</b>	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas,	



	aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido.	
<b>Textos dramáticos</b>	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS (escrita compartilhada e autônoma)</b>		
<b>Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita</b>	Utilizar, ao produzir um texto, os conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Grafia de palavras.</li> <li>❖ Normas gramaticais e ortográficas.</li> <li>❖ Linguagem formal.</li> </ul>
<b>Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas (repetição consciente) na referência e construção da coesão</b>	Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos – pronomes demonstrativo e relativo) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Classes de palavras (pronomes e adjetivos e respectivas funções).</li> <li>❖ Coerência e coesão.</li> <li>❖ Vocabulário.</li> <li>❖ Fatores textuais unidade, organização, coesão, coerência, objetividade.</li> <li>❖ Ortografia.</li> <li>❖ Textualidade e as marcas linguísticas.</li> </ul>
<b>Planejamento de texto/ Progressão temática e paragrafação</b>	Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Relação oralidade e escrita.</li> <li>❖ Letra maiúscula e minúscula.</li> </ul>
<b>Escrita colaborativa</b>	Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.  Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Relações biunívocas, relações arbitrárias e relações cruzadas das palavras.</li> <li>❖ Translineação da palavra no contexto/ texto e sua constituição silábica.</li> <li>❖ Recursos discursivos e linguísticos, organização, unidade, clareza, objetividade.</li> <li>❖ Tipos de discurso.</li> </ul>

	<p>estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Variação linguística.</li> <li>❖ Gêneros textuais: estrutura, suporte e função social.</li> </ul>
<p><b>Produção de textos</b></p>	<p>Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Leitura textual, temática e interpretativa.</li> <li>❖ Categorização funcional das letras (arbitrariedade do sistema da escrita).</li> <li>❖ Distinção entre letras e notações léxicas (acentos, til, apóstrofo, cedilha, hífen).</li> <li>❖ Utilização das letras do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua.</li> <li>❖ Elementos gramaticais no texto/e em atividades diversificadas (adjetivos, substantivos, verbos, pronomes, conjunções, advérbios etc.).</li> </ul>
<p><b>Escrita autônoma e compartilhada</b></p>	<p>Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</p> <p>Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p> <p>Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens.</p> <p>Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Escolha de vocabulário adequado às circunstâncias da interação.</li> </ul>

<b>ORALIDADE</b>		
<b>Forma de composição de gêneros orais</b>	Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversa espontânea, conversa telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Discurso oral.</li> <li>❖ Texto e contexto.</li> <li>❖ Entonação, cadência, ritmo.</li> <li>❖ Recursos discursivos objetivos, organização, coerência e unidade.</li> <li>❖ Exposição de ideias e argumentação.</li> <li>❖ Variações da língua (cultura, informal, regional etc.).</li> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Figuras de linguagem.</li> <li>❖ Articulação correta das palavras.</li> <li>❖ Enfoque textual.</li> <li>❖ Leitura interpretativa.</li> <li>❖ Expressividade.</li> <li>❖ Linguagem formal e informal.</li> <li>❖ Intertextualidade.</li> </ul>
<b>Variação linguística</b>	Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variações linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	
<b>Produção de texto oral</b>	Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.	
<b>Planejamento de texto oral</b>	Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	
<b>Declamação</b>	Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	
<b>Escuta de textos orais</b>	Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
<b>Compreensão de textos orais</b>	Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	
<b>Exposição oral</b>	Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com	

	apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.	
<b>Performances orais</b>	Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	
<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>		
<b>Construção do sistema alfabético e da ortografia</b>	<p>Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p> <p>Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.</p> <p>Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.</p> <p>Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Relação grafema/grafema.</li> <li>❖ Vocabulário.</li> <li>❖ Sinônimos e antônimos.</li> <li>❖ Parônimos e homônimos.</li> <li>❖ Normas gramaticais e ortográficas.</li> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Grafia de palavras.</li> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Tipos de discurso.</li> </ul>
<b>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/ Polissemia</b>	Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Linguagem verbal e não verbal.</li> <li>❖ Classes de palavras: verbos e respectivas funções.</li> <li>❖ Variação Linguística.</li> </ul>
<b>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação</b>	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Elementos textuais (rima, versos, estrofação etc.).</li> </ul>
<b>Pontuação</b>	Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita, ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Denotação e Conotação.</li> <li>❖ Figuras de linguagem: comparação, metáfora, aliteração, assonância onomatopeia.</li> <li>❖ Classe de palavras: pronomes e respectivas funções.</li> </ul>
<b>Forma de composição dos textos</b>	Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Regras ortográficas.</li> </ul>

	<p>formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).</p> <p>Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Linguagem formal.</li> <li>❖ Coerência e coesão.</li> </ul>
<p><b>Morfologia</b></p>	<p>Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.</p> <p>Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).</p> <p>Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).</p>	
<p><b>Morfossintaxe</b></p>	<p>Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).</p> <p>Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).</p>	
<p><b>Forma de composição dos textos/ Coesão e articuladores</b></p>	<p>Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	

<b>Adequação do texto às normas de escrita</b>	Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.	
<b>Formas de composição de narrativas</b>	Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual as histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.	
<b>Discurso direto e indireto</b>	Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.	
<b>Forma de composição de textos poéticos</b>	Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.	
<b>Forma de composição de textos poéticos visuais</b>	Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.	
<b>Forma de composição de textos dramáticos</b>	Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

5º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	HABILIDADES Objetivos	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos
<b>LEITURA/ESCUITA (compartilhada e autônoma)</b>		
<b>Decodificação/Fluência de leitura</b>	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Leitura, informações implícitas e explícitas, temática e interpretativa.</li> </ul>
<b>Formação de leitor</b>	Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Exposição de ideias e argumentação.</li> <li>❖ Relações entre textos.</li> <li>❖ Leitura textual, temática e interpretativa.</li> </ul>
<b>Compreensão</b>	<p>Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Intertextualidade.</li> <li>❖ Polissemia (multiplicidade de sentidos de uma palavra), conotação e denotação.</li> <li>❖ Sinônimos e antônimos.</li> <li>❖ Classes de palavras: substantivos e pronomes e respectivas funções.</li> <li>❖ Parágrafo e frase.</li> <li>❖ Texto e contexto.</li> <li>❖ Leitura - turnos da fala.</li> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Variação linguística.</li> <li>❖ Polifonia.</li> <li>❖ Denotação e conotação.</li> <li>❖ Conotação, declamação e dramatização.</li> <li>❖ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia.</li> <li>❖ Figuras de linguagem.</li> <li>❖ Tipos de discurso.</li> </ul>

	<p>Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.</p> <p>Reconhecer os aspectos discursivos do gênero (sócio-histórico-ideológico, tais como: quem produziu, por que, para quem, quando, onde, com que intenção, para qual veículo de circulação, que valores expressam).</p>	
<b>Estratégia de leitura</b>	<p>Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.</p> <p>Ler diferentes textos do mesmo gênero, produzindo significados a partir de elementos contextualizadores e das sequências discursivas que determinam a sua tipologia e das marcas linguísticas que os caracterizam.</p> <p>Intensificar as práticas sociais de leitura de textos de diferentes gêneros textuais, veiculados em diferentes suportes textuais.</p>	
<b>Imagens analíticas em textos</b>	<p>Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.</p>	
<b>Pesquisa</b>	<p>Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.</p>	
<b>Formação do leitor literário</b>	<p>Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões,</p>	



	inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
<b>Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica</b>	Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.	
<b>Apreciação estética/Estilo</b>	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido.	
<b>Textos dramáticos</b>	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS (escrita compartilhada e autônoma)</b>		
<b>Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita</b>	Utilizar, ao produzir um texto, os conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Grafia de palavras.</li> <li>❖ Normas gramaticais e ortográficas.</li> <li>❖ Linguagem formal.</li> <li>❖ Classes de palavras (pronomes e adjetivos e respectivas funções).</li> </ul>
<b>Estabelecimento de relações anafóricas (repetição consciente) na referência e construção da coesão</b>	Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos – pronomes demonstrativo e relativo) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Coerência e coesão.</li> <li>❖ Fatores textuais unidade, organização, coesão, coerência, objetividade.</li> <li>❖ Ortografia.</li> <li>❖ Textualidade e as marcas linguísticas.</li> <li>❖ Relação oralidade e escrita.</li> </ul>
<b>Planejamento de texto/ Progressão temática e paragrafação</b>	Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Letra maiúscula e minúscula.</li> <li>❖ Relações biunívocas, relações arbitrárias e relações cruzadas das palavras.</li> </ul>
<b>Escrita colaborativa</b>	Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Translineação da palavra no contexto/ texto e sua constituição</li> </ul>

	<p>situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p>	<p>silábica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Recursos discursivos e linguísticos, organização, unidade, clareza, objetividade.</li> <li>❖ Tipos de discurso.</li> <li>❖ Variação linguística.</li> <li>❖ Gêneros textuais: estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Leitura textual, temática e interpretativa.</li> <li>❖ Categorização funcional das letras (arbitrariedade do sistema da escrita).</li> <li>❖ Distinção entre letras e notações léxicas (acentos, til, apóstrofo, cedilha, hífen).</li> <li>❖ Utilização das letras do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua.</li> <li>❖ Elementos gramaticais no texto/e em atividades diversificadas (adjetivos, substantivos, verbos, pronomes, conjunções, advérbios etc.).</li> <li>❖ Vocabulário adequado às circunstâncias da interação.</li> </ul>
<p><b>Produção de textos</b></p>	<p>Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	
<p><b>Escrita autônoma e compartilhada</b></p>	<p>Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</p> <p>Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os</p>	

	<p>elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p> <p>Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens.</p> <p>Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	
<b>ORALIDADE</b>		
<b>Forma de composição de gêneros orais</b>	<p>Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Discurso oral.</li> <li>❖ Texto e contexto.</li> <li>❖ Entonação, cadência, ritmo.</li> <li>❖ Recursos discursivos objetivos, organização, coerência e unidade.</li> <li>❖ Exposição de ideias e argumentação.</li> <li>❖ Variações da língua (cultura, informal, regional etc.).</li> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Figuras de linguagem.</li> <li>❖ Articulação correta das palavras.</li> <li>❖ Enfoque textual.</li> <li>❖ Leitura interpretativa.</li> <li>❖ Expressividade.</li> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Linguagem formal e informal.</li> <li>❖ Intertextualidade.</li> </ul>
<b>Variação linguística</b>	<p>Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variações linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.</p>	
<b>Produção de texto oral</b>	<p>Assistir em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.</p>	
<b>Declamação</b>	<p>Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.</p>	
<b>Planejamento e produção de texto oral</b>	<p>Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público</p>	

	infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre estes produtos, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
<b>Produção de texto oral</b>	Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	
<b>Escuta de textos orais</b>	Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
<b>Compreensão de textos orais</b>	Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	
<b>Exposição oral</b>	Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.	
<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>		
<b>Construção do sistema alfabético e da ortografia</b>	<p>Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p> <p>Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.</p> <p>Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Relação grafema/grafema.</li> <li>❖ Vocabulário.</li> <li>❖ Sinônimos e antônimos.</li> <li>❖ Parônimos e homônimos.</li> <li>❖ Normas gramaticais e ortográficas.</li> <li>❖ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social.</li> <li>❖ Grafia de palavras.</li> </ul>

	irregulares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Pontuação.</li> <li>❖ Acentuação.</li> <li>❖ Tipos de discurso.</li> <li>❖ Linguagem verbal e não verbal.</li> <li>❖ Classes de palavras: verbos e respectivas funções.</li> <li>❖ Variação Linguística.</li> <li>❖ Elementos textuais (rima, versos, estrofação etc.).</li> <li>❖ Denotação e Conotação.</li> <li>❖ Figuras de linguagem: comparação, metáfora, aliteração, assonância onomatopeia.</li> <li>❖ Classe de palavras: pronomes e respectivas funções.</li> <li>❖ Regras ortográficas.</li> <li>❖ Linguagem formal.</li> <li>❖ Coerência e coesão.</li> </ul>
<b>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/ Polissemia</b>	Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.	
<b>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação</b>	Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	
<b>Pontuação</b>	Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.	
<b>Forma de composição dos textos</b>	<p>Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.</p> <p>Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).</p> <p>Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre estes produtos.</p> <p>Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro</p>	

	<p>linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos.</p> <p>Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.</p> <p>Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.</p>	
<b>Morfologia</b>	<p>Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.</p> <p>Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.</p> <p>Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.</p> <p>Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.</p> <p>Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais /nomes sujeitos da oração.</p>	
<b>Formas de composição de narrativas</b>	<p>Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.</p>	
<b>Discurso direto e indireto</b>	<p>Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso</p>	

	direto, quando for o caso.	
<b>Forma de composição de textos poéticos</b>	<p>Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.</p> <p>Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.</p>	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

O tempo apresenta diferentes instantes do ensino de Arte na história da educação brasileira. Instantes esses que transformam o presente e abrem possibilidades de repensar o caminho percorrido para construir outros caminhos, outros instantes. O ensino de Arte cria linhas que traçam percursos, pontos que formam conexões, trajetórias, às vezes cruzadas, às vezes paralelas, que promovem encontros. Encontros que nascem e crescem com o tempo. O tempo que abre espaços. (HONORATO, 2015).

O campo do ensino de Arte no Brasil tem sua história marcada por lutas e conquistas, processo que se estende desde o início da colonização do país, quando os jesuítas usavam a arte para a catequização dos índios e também para tornar culto o filho da burguesia, até o estabelecimento de Arte como disciplina obrigatória nos currículos escolares da Educação Básica. Nessa história, destaca-se a implantação da obrigatoriedade da disciplina a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que o ensino de Arte se constitua como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º). Hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.196) propõe para Arte, no Ensino Fundamental, o desenvolvimento de nove competências, que são, no documento, consideradas um direito de aprendizagem.

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.



No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte tem como centro as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Elas articulam saberes que estão relacionados a produtos e fenômenos artísticos e envolvem processos de construir e pensar sobre formas artísticas. Além disso, o documento inclui a unidade temática Artes integradas, que explora as relações e as articulações entre as linguagens, as demais áreas de conhecimento e suas práticas.

Pensar a aprendizagem em Arte passa por pensar a experiência, experiência que não está contaminada e nem é confundida com a ideia de experimento, pois a experiência é singular, enquanto o experimento é genérico. Larrosa (2004, p. 28) diz que: “Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade”. Na experiência não se busca alcançar um objetivo previsto, pois ela é um caminho para o desconhecido que abre espaços para diferentes instantes que são misteriosos, secretos, incógnitos.

Segundo Migliorin (2010), a arte nos coloca em confronto com uma ação estética de forte dimensão política que nos impele a inventar o real; ela não está na escola para ser ensinada, mas para criar espaços de compartilhamento e invenção. Nessa perspectiva, é fundamental um olhar para a arte como uma relação com o mundo que mais pergunta, vê e ouve do que explica. Pensar dessa maneira é estar em conciliação com a teoria Histórico-Cultural, que tem como base a necessidade de se conhecer os processos de desenvolvimento dos sujeitos na direção de contribuir para que se apropriem das máximas possibilidades humano-genéricas produzidas nas mais diferentes esferas da vida; que considera o ser humano como um ser ativo e em constante movimento no mundo. Pensar a escola nesse contexto, segundo Rego (1995), é considerar que

[...] a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas), já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. (REGO, 1995, p. 103-104).

Nesse sentido, pensar conceitualmente o ensino de Arte é pensar na compreensão e produção na linguagem da Arte, buscando provocar a consciência e a promoção do sensível de cada um. Com isso se pode construir saberes sobre nós mesmos, sobre o mundo e sobre a própria arte.

Mas, que arte é esta que se leva para a sala de aula? A arte que move pensamento? A arte que promove experiência? O que se entende por experiência? Como esta arte está refletindo na formação estética das crianças e jovens na escola? Ela está na escola para ser ensinada ou para criar espaços de compartilhamento e invenção? São perguntas que professores, profissionais situados em um contexto sociocultural e sujeitos responsáveis pelo processo da educação escolar em Arte precisam se fazer para pensar a ação nas escolas com crianças e jovens. Estão imersos em uma história individual e social, base tanto para saber arte quanto para a educação escolar em Arte. Apresentam compromissos, necessidades e flexibilidade em sua atuação com os alunos. Espectadores emancipados que, a partir das experiências estéticas que vivenciam, tornam-se

ativos oferecendo sua própria tradução, apropriando-se das histórias e fazendo sua própria história. Constituem-se sujeitos na arte e pela arte. E quem são os alunos com os quais trabalham? Estes que também se encontram situados em um contexto sociocultural e são sujeitos corresponsáveis pelo processo de educação escolar em Arte; incorporam uma história individual e social de produção artística e de entendimento estético nas várias modalidades da Arte. Apresentam potencialidades, objetivos e necessidades para diversificar e melhorar em seu fazer e entender sensível e cognitivo em Arte. Tais questões e posicionamentos precisam estar no horizonte dos professores em seus percursos de atuação, aliados aos pressupostos trazidos pela BNCC e também pelo Currículo Base organizado pelo Estado de Santa Catarina, que apontam a necessidade de pensar os planejamentos a partir das competências e habilidades, mas também dos objetos de conhecimento.

Os objetos de conhecimento são entendidos pela BNCC (2017) como conteúdos, conceitos e processos, e são assim denominados: Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Matrizes estéticas e culturais; Materialidades; Processos de Criação; Sistemas de linguagem; Notação e registro musical; Patrimônio cultural; Arte e tecnologia. Esses objetos estão distribuídos nas áreas temáticas e cabe ao professor de Arte organizá-los conceitualmente para, então, perceber ali os conteúdos programáticos a eles relacionados.

Nesse movimento de pensar conteúdos, a BNCC apresenta as dimensões que promovem a formação do pensamento estético e artístico do estudante. Sobre essas dimensões, Utuari (2018) faz uma síntese destacando o que é abordado em cada uma delas. Para o autor, a dimensão da **criação** está ligada ao fazer artístico a partir de uma postura investigativa nos processos de criação do artista e estudantes nos mais variados tempos históricos e espaços. Trata da experimentação de materialidades, tomada de decisões, estudos e pesquisas que podem acontecer na individualidade ou coletivamente. A dimensão **crítica** indica o desenvolvimento do protagonismo, da autonomia cultural e intelectual do estudante de modo que sua criticidade deve ser fundamentada em conceitos artísticos para a análise dos “aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, econômicos e culturais” (BRASIL, 2017, p. 192). A dimensão da **estesia** trata da experiência sensível e estética do estudante diante do objeto artístico, permite o conhecimento de si mesmo e do outro e os convida a pensar sobre as relações com o tempo, imagem, corpo, cor, som, materialidades, palavras. A **fruição** está ligada ao deleite, prazer ou estranhamento que as produções de arte podem provocar e abre a possibilidade para a formação de um sentimento de pertencimento entre os estudantes, identificando-se como produtores ou apreciadores de arte. A dimensão da **expressão** possibilita ao estudante expressar suas ideias, sentimentos, percepções. A dimensão da **reflexão** está ligada à possibilidade de aprender a pensar de modo artístico, poético e estético, desenvolvendo habilidades de interpretação, argumentação, análise, percepção diante das produções, na condição de criador ou leitor.

De acordo com Ferraz e Fusari (2009), o ensino e a aprendizagem de Arte estão interligados aos aspectos culturais e à cotidianidade, que também são fatores interferentes, assim como a mediação do professor, que precisa ter clareza de quais são os encaminhamentos de seu processo didático e o papel da Arte com os estudantes. Ao pensar nas aulas de Arte, as

autoras referidas propõem que os professores articulem as práticas artísticas e estéticas junto com os estudantes a partir de três fases:

- a) Constatação (continuada) dos saberes de arte que *os estudantes* já dominam: quais são as vivências artísticas e estéticas dos alunos e as relações que eles fazem com os elementos da natureza e da cultura, incluindo os mais próximos e os mais longínquos.
- b) Encaminhamento (a partir dessas constatações) de:
  - ✓ análises dos conceitos, saberes de arte que *os estudantes* já dominam e os que ainda não dominam e que são considerados essenciais para que eles possam gradualmente diversificar, aprofundar, aprender “o fazer e o entender” produções artísticas e suas histórias;
  - ✓ roteiros flexíveis de aulas onde apareçam, de modo bem dosado, os novos conceitos artísticos e estéticos que os alunos deverão elaborar, vivenciar e saber;
  - ✓ tomada de decisão em relação às aulas (criação, concepção, pesquisa, organização) de modo que sejam programadas com base nos conhecimentos da área e que ampliem os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes.
- c) Discussões periódicas a respeito dos patamares em que se encontram os saberes artísticos e estéticos dos estudantes após as intervenções educativas desenvolvidas. Espaços de desconstrução e reconstrução dos planos.

A BNCC defende que as manifestações artísticas dos estudantes “não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas.” (BRASIL, 2017, p. 191).

Dessa maneira, é importante pensar que as aulas de Arte precisam apresentar proposições didáticas e metodológicas que proporcionem experiências que façam sentido aos estudantes, e que a partir delas eles possam escapar dos estereótipos que são cotidianamente reforçados pelas diferentes mídias, assim como da ideia de produção com base em releituras de obras de arte reconhecidas, trazendo ao estudante apenas o desenvolvimento técnico reprodutor. Ao contrário, as aulas de Arte devem permitir que eles sejam protagonistas e criadores, possibilitando uma formação sensível, estética, crítica e cognitiva em Arte por meio de experiências na sala de aula, onde os processos sejam tão importantes quanto os eventuais produtos finais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2017.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HONORATO, A. R. de S. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível.** 2015. Disponível em:  
[http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/110516\\_Aurelia.pdf](http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/110516_Aurelia.pdf)

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MIGLIORIN, C. Cinema e Escola, sob o risco da Democracia. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 104-110, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, Vozes, 1995.

UTUARI, S. A BNCC e o ensino de Arte. In: **BNCC na prática.** São Paulo: FTD, 2018.

### **7.2.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Arte: contribuições dos professores da Rede**

Instituição: E.E.B. Waldemar Casagrande

Base das orientações metodológicas: Pedagogia Histórico-Crítica

Componente Curricular: Arte

Unidade temática/Conteúdos gerais: Artes Visuais/Alfabetização visual

Objeto de conhecimento/Conteúdo: Elementos da linguagem da Arte

Ano letivo: 2019

Turma/Ano: 5º ano

Professor: Rafael Back

#### **1 PRÁTICA SOCIAL**

**Unidade temática/Conteúdos gerais:** Arte e cidade na relação com os elementos da composição visual

**Objetivo geral:** Estabelecer relações entre elementos da composição visual (linha, ponto, cor, forma, texturas, bi e tridimensionalidade), produções artísticas culturais e o cotidiano da criança.

#### **Tópicos do conteúdo e objetivos específicos**

**Tópico 1:** Análise dos elementos compositivos: o que são; como podem delimitar, formar e transformar um espaço.

**Objetivo específico:** Reconhecer os diferentes elementos compositivos em produções artísticas de diferentes linguagens (Arte Visual, Dança, Teatro e Música) tendo o corpo como ponto de partida.

**Tópico 2:** Modos pelos quais os elementos compositivos podem ser expressos graficamente ou manipulados com diferentes objetos e materiais.

**Objetivo específico:** Experimentar diferentes possibilidades práticas de manipulação dos elementos compositivos de forma gráfica.

**Tópico 3:** Identificação de onde podemos visualizar os elementos compositivos em nossa rotina diária ou no cotidiano da cidade.

**Objetivo específico:** Analisar elementos, imagens, cenários que possam qualificar os desenhos.

**Tópico 4:** A plasticidade e a maleabilidade dos elementos analisados na formação da imagem.

**Objetivo específico:** Reconhecer a figuração e a estilização na representação da imagem do cotidiano como possibilidades criativas de expressão pessoal que evidenciam a ótica do cotidiano.

### **Vivência do conteúdo**

**O que os alunos já sabem:** Existem artistas e eles fazem arte. Há monumentos dentro da cidade. Muitos lugares têm grafites. As pessoas desenham e escrevem em todos os lugares.

**O que os alunos gostariam de saber a mais:** Desenhar coisas diferentes, experimentar outros tipos de arte. Ver/conhecer “coisas” diferentes relacionadas à arte fora do ambiente escolar.

## **2 PROBLEMATIZAÇÃO**

Discussão sobre o estreitamento da relação entre arte e cidade e a apropriação desta relação pelos artistas como tema para sua produção em arte. Sobre a produção em arte, questionamento acerca de como podemos manipular os diferentes elementos da composição visual para desenharmos de forma diferente, possibilitando que o desenho possa relatar um ponto de vista pessoal sobre o cotidiano.

### **Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas**

*Conceitual/Científica:* Como posso “compor” aquilo que eu vejo? Como a arte pode mudar um ponto de vista?

*Social:* Existe arte na cidade?

*Histórica:* O que os objetos de arte realmente propõem ao espectador?

*Econômica:* Arte: cultura de dominação ou de resistência?

*Legal:* Censura versus liberdade de expressão: deve haver limite para a liberdade de expressão ou qualquer proibição é censura?

*Afetiva:* O que sentimos ao ver objetos de arte sobre a temática arte e cidade?

*Cultural:* É possível pensar o belo, o feio e ressignificar o gosto pela estética?

*Política:* Podemos interpretar e valorizar essa produção artística e os espaços culturais como Patrimônios da Humanidade?

## **3 INSTRUMENTALIZAÇÃO**

### **Ações docentes e discentes**

- ✓ Visitação monitorada ao bairro e a pontos significativos com arte na cidade.
- ✓ Visitação monitorada a galerias de arte e mostras artísticas.
- ✓ Debates com relação ao tema arte e cidade.

### **Recursos humanos e materiais**

Tecnologias de multimídias, transporte para viagens de estudo, reproduções de objetos de arte, materiais diversos para representações gráficas.

#### **4 CATARSE**

Espera-se que o aluno estabeleça relações entre as temáticas que inspiram o artista e seu entorno, e que possa se expressar de múltiplas formas e com diferentes materiais e suportes. Além disso, que seja capaz de inferir que a beleza não é um fator determinante para a arte, mas as relações entre o que sentimos, vemos, vivenciamos, experienciamos é que dão sentido ao objeto de arte, reforçando-o como produção cultural social.

##### **Expressão da síntese**

Sobre a relação arte e cidade, o aluno deverá explorar o que lhe chamou atenção e representar de forma significativa seu ponto de vista em uma produção artística, evidenciando uma estética e uma poética de estudo particular.

#### **5 PRÁTICA SOCIAL 2**

##### **Nova postura prática – Intenções do aluno**

Após análise e observação de elementos da composição visual, reflexões sobre arte e cidade e experiências de produção, espera-se que os alunos compreendam-se como sujeitos com autonomia na produção artística, desenvolvendo suas potencialidades e aceitando seu “estilo” próprio de manifestação artística como algo valoroso e carregado de processos simbólicos para que “outros sujeitos” possam admirar suas formas de expressão. Presume-se que passem a valorizar os espaços culturais como locais vivos e de possível acesso, percebendo que neles há fomento de muitos saberes poéticos, estéticos e científicos, e que reconheçam a arte como manifestação humana sobre o passado, o presente e capaz projetar o futuro com novos significados.

##### **Ações do aluno**

- ✓ Refletir sobre o belo e o feio e analisar o contexto do objeto de arte.
- ✓ Observar elementos inspiradores para a criação artística no cotidiano de sua vida.
- ✓ Expor seu ponto de vista sobre a produção de arte.
- ✓ Apresentar formas diferentes de expressar arte.
- ✓ Ampliar seu repertório cultural.
- ✓ Perceber que na produção artística existem muitos saberes interligados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2017.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

MELLO, M. C. de O.; ZANCHETTA, J. de F. Considerações sobre o planejamento de ensino em Geografia a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n.11, p.173-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>

PEIXOTO, N. B. (Org.). **Intervenções Urbanas: Arte/Cidade**. 2 ed. São Paulo: Editora Senac, 2011.



## 7.2.2 Quadro organizador curricular de Arte – 1º ao 5º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Artes visuais</b> Alfabetização visual	<b>Contextos e práticas</b>	Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	<b>Elementos da linguagem</b>	Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
	<b>Matrizes estéticas e culturais</b>	Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais.
	<b>Materialidades</b>	Experimentar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
	<b>Processos de criação</b>	Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.  Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
	<b>Sistemas de linguagem</b>	Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais.
<b>Música</b>	<b>Contextos da linguagem musical</b> Formas (binária, ternária, A B A) e gêneros de expressão musical (popular, erudita, sacra contemporânea, africana, quilombola, indígena, folclórica, étnica, regional, catarinense, música infantil entre outras.).	Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

	<p><b>Elementos da linguagem</b></p> <p>Elementos constitutivos do Som (altura, duração, intensidade e timbre) e elementos constitutivos da Música (andamento, melodia e ritmo).</p> <p>Composição: (criação de sons organizados e seu registro). Execução: (produzir música por meio de instrumentos musicais convencionais e não convencionais, e da voz).</p> <p>Apreciação: (ouvir música atentamente procurando distinguir as características sonoras).</p>	<p>Perceber e explorar os elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p>
	<p><b>Materialidades</b></p> <p>Fontes sonoras convencionais (instrumentos musicais) e não convencionais (sons do corpo, de utensílios e tecnologia).</p>	<p>Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos cotidianos, de modo/forma a reconhecer os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p>
	<p><b>Notação e registro musical</b></p> <p>Formas de registro musical convencional (partituras) e não convencional (grafia do som por meio de linhas ascendentes e descendentes, curtas e longas) e gravação.</p>	<p>Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.</p>
	<p><b>Processos de criação</b></p> <p>Composição, improvisação e sonorização de histórias.</p>	<p>Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outras possibilidades, por meio de vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p>
<p><b>Teatro</b></p> <p>Iniciação à linguagem teatral</p>	<p><b>Contextos e práticas da linguagem teatral</b></p> <p>História do teatro.</p> <p>Conceitos da linguagem teatral.</p> <p>Teatro como produto cultural e apreciação estética.</p> <p>Linguagem teatral como forma de expressão e comunicação.</p>	<p>Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>Valorizar a linguagem teatral e as suas diferentes manifestações.</p>

	<p><b>Elementos da Linguagem</b></p> <p>Elementos do teatro (atuação, direção, texto, público, caracterização, iluminação, sonoplastia, figurino, maquiagem, performance e cenografia).</p>	<p>Descobrir teatralidades na vida cotidiana, de forma a identificar elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p>Compreender a produção e o processo de criação dos elementos do teatro.</p>
	<p><b>Processos de criação</b></p> <p>Roteiro cênico.</p> <p>Cenas contextualizadas.</p> <p>Espaço cenográfico.</p> <p>Vivências estéticas.</p> <p>Jogos dramáticos e jogos teatrais.</p>	<p>Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Desenvolver a linguagem não verbal criando e explorando um repertório de gestos com intenção comunicativa.</p> <p>Ampliar a consciência corporal na utilização do espaço cênico (convencional e não convencional).</p> <p>Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>Desenvolver a expressão por meio da arte cênica (teatro) favorecendo a atenção, a observação, a imaginação e a criatividade.</p> <p>Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral e discutir estereótipos.</p> <p>Criar personagens e narrativas.</p> <p>Estabelecer relações com os colegas de cena explorando o próprio corpo e interagindo com o do outro.</p> <p>Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação por meio do teatro.</p>

<p><b>Dança</b> Linguagem da dança</p>	<p><b>Contextos e práticas</b></p> <p>Corpo e movimento na dança: conhecimento corporal – de si e do outro: isolado e conjunto (dedos, mãos, pés, quadris etc.) de forma lúdica.</p> <p>História da dança: urbana/campo, local, regional (quilombola), brasileira, internacional, popular, de modo a ressaltar as culturas dos diferentes tempos, espaços e povos.</p>	<p>Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p> <p>Conhecer a história da dança, bem como sua origem e características, a fim de ampliar o repertório cultural dos educandos.</p>
	<p><b>Processos de criação</b></p> <p>Elaboração de processos de criação em dança: cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal, por meio do ritmo de movimentos (lento, moderado e rápido), orientação espacial (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.).</p> <p>Criação de movimentos no espaço: considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de danças (posicionamentos, tempo e marcação rítmica), respeitando o corpo e o ritmo da criança e suas diversidades culturais.</p> <p>Criação e improvisação de movimentos dançantes, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento: com base nos códigos de dança (posicionamentos, tempo e marcação rítmica), respeitando as diversidades culturais.</p>	<p>Explorar a dança e suas manifestações cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal, a partir de festas populares, danças folclóricas, circular, cirandas etc., locais e regionais.</p> <p>Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.</p> <p>Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas dentro e fora do espaço escolar.</p>
	<p><b>Elementos da linguagem</b></p> <p>Integração entre o corpo, o movimento e o espaço na dança: aceleração, salto, queda, rotação, eixo e esforço (deslizar, flutuar, pressionar, cortar, tocar, golpear), eixo (lateralidade, seguimento).</p>	<p>Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.</p> <p>Experimentar diferentes formas de orientação no espaço na construção do movimento dançado.</p>
<p><b>Artes integradas</b></p>	<p><b>Processos de apropriação e criação</b></p> <p>Expressões de arte relacionadas às culturas locais, regionais e catarinense.</p>	<p>Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p>

	<p><b>Matrizes estéticas e culturais</b></p> <p>Relações entre as diferentes linguagens e suas práticas.</p> <p>Brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas.</p>	<p>Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p>
	<p><b>Patrimônio cultural</b></p> <p>Patrimônio material e imaterial local, regional e catarinense nas diferentes expressões da cultura.</p>	<p>Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Abordar o patrimônio material e imaterial do Município de Forquilha como forma de conhecimento e valorização da cultura local, favorecendo a apropriação de um repertório sobre as características da população local e suas especificidades.</p>
	<p><b>Arte e tecnologia</b></p> <p>Novas tecnologias de informação e comunicação: multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.</p>	<p>Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais nos processos de criação artística.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

Pensar a criança, a educação, a escola e a sociedade exige dos professores considerações sobre quais lentes teóricas se colocam sob sua visão ao buscar respostas em relação às mais diversas perguntas que se relevam por uma cadeia de mediações. As análises construídas pelas diferentes ciências que se voltam a investigar o fenômeno educativo – com maior evidência, a Pedagogia e a Psicologia – trazem consigo determinada concepção de mundo que orienta também as concepções que incidem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. Por não serem neutros tais posicionamentos, acabam por revelar, nessa mesma perspectiva, o processo de desenvolvimento e formação do homem e as implicações disso no âmbito escolar. De maneira consciente ou não, a perspectiva teórica adotada na análise de determinado fenômeno funciona como um instrumento que organiza de forma lógica nosso processo de explicação histórica sobre o fenômeno estudado.

[...] um objeto científico carregará sempre um conjunto de *categorias* e *conceitos* que buscam explicitar a existência de um determinado fenômeno. Por essa razão, sejamos conscientes ou não, o nosso *objeto científico* (e, assim, o próprio processo de apreensão do objeto de pesquisa) expressará uma *interpretação* do fenômeno estudado; será uma explicação do fenômeno mediada por um conjunto de conceitos e categorias, por uma determinada perspectiva teórica e por determinados interesses ou posições políticas. (NASCIMENTO, 2014, p. 18, grifo do autor).

Portanto, este texto tem por enfoque psicológico o aporte filosófico do materialismo histórico e dialético, evidenciando a natureza social do homem e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais<sup>44</sup>. A teoria Histórico-Cultural, desdobramento psicológico de uma compreensão materialista do mundo, apresenta-se como o suporte teórico adotado.

Nesse movimento, reitera-se a luta histórica dos professores da Rede Pública do Estado de Santa Catarina pelo fortalecimento e manutenção da teoria Histórico-Cultural como base teórica da Proposta Curricular do Estado desde o ano de 1988, quando chegam os primeiros estudos vinculados a esta perspectiva, possíveis pelo processo de abertura democrática do país.

Nas diferentes versões e documentos síntese da proposta curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998b, 2005), as reflexões sobre a organização pedagógica foram pautadas na teoria histórico-cultural e da atividade. Entre outros aspectos, é fundamental lembrar que, nesta teoria, concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização [...]. (SANTA CATARINA, 2014, p. 33).

---

<sup>44</sup> [...] a cultura é um conceito revolucionário em Vigotski. Ela por si só, como diz ele, não cria nada, mas altera o que foi dado naturalmente de acordo com os objetivos da pessoa. A cultura de forma essencial interfere no desenvolvimento humano, muda a nossa forma de ser e estar no mundo em permanente relação. (PRESTES, 2017, p. 67)

A teoria Histórico-Cultural se apresenta como fundamento que orienta para a defesa do papel do homem como sujeito de sua própria história, como pertencente e ativo no processo de construção da sua própria vida e da vida de outros. Toma-se por base esse pensamento por acreditar no processo transformador do desenvolvimento dos sujeitos e no papel dinâmico da atividade educativa neste processo. Acredita-se que tal teoria possibilita condições de uma análise que se debruce radicalmente sobre a gênese e a materialidade do desenvolvimento humano, dando reais condições àqueles que se dedicam ao processo educativo fundamentar suas ações na verdadeira materialidade da vida.

A transformação das relações sociais nos modos de produção capitalista é, pois, parte inerente do projeto científico da teoria Histórico-Cultural. Contribui, portanto, para esclarecer a condição do desenvolvimento humano imbricado nas relações de produção hoje consolidadas e, também, as possibilidades de um *vir a ser* do psiquismo humano, num outro modo de produção e reprodução das relações sociais. Nascimento (2014, p. 27) afirma que assumir a teoria Histórico-Cultural implica, por conseguinte, assumir uma posição teórica e metodológica.

É uma posição teórica na medida em que é preciso conhecer os processos de desenvolvimento dos sujeitos na direção de contribuir para que se apropriem das máximas possibilidades humano-genéricas produzidas nas mais diferentes esferas da vida. [...] também é uma posição metodológica, na medida em que é preciso construir um *método científico* próprio da Pedagogia, que nos permite explicitar as possibilidades concretas de contribuir, em nossa atual sociedade, para que cada indivíduo se aproprie dessa “força social” produzida pelo homem e objetivada nos *signos*. (NASCIMENTO, 2014, p. 27, grifo do autor).

Assim, considera-se relevante destacar alguns princípios que se colocam ao pensar a Educação Física como disciplina pedagógica e sua importância no processo de desenvolvimento humano.

Inicialmente, algo que parece dado, mas que ainda precisa ser afirmado e recorrentemente justificado<sup>45</sup> é a legitimação pedagógica da Educação Física na escola. Historicamente, conforme apontam inúmeras pesquisas desenvolvidas na área (SOARES, BRACHT, CASTELANI FILHO, GUIRALDELI), diversas instituições foram responsáveis por certa legitimação. Cada qual evidencia determinada concepção de mundo, de homem e de educação. Pode-se mencionar, no âmbito da Educação Física brasileira, as instituições médicas, militares e esportivas que, durante muito tempo, sustentaram as elaborações científicas e pedagógicas da área.

Segundo Castellani Filho (1988), no início do século XIX, a Educação Física na escola se vincula à formação de uma população forte e saudável, indispensável para o desenvolvimento do país na construção de seu próprio modo de vida. É marcada fortemente pela influência das instituições médicas e militares, contaminada pelos princípios positivistas da ciência burguesa.

Reforça-se, aqui, que ao tratar a Educação Física como higiene, atividade física, preparação militar, esporte, evidencia-se não somente uma nomeação construída em dado momento histórico. Antes de tudo, constitui-se como uma teorização da área que impacta

---

<sup>45</sup> Pode-se pensar no movimento de retirada da Educação Física como disciplina obrigatória no Ensino Médio e a mobilização das entidades nacionais ligadas à área para a manutenção da disciplina neste segmento.

profundamente no processo de constituição do campo científico e pedagógico, com repercussões nos dias atuais. Finalidades diversas são indicadas para a Educação Física em seu processo de consolidação. Finalidades que se orientam pela forma como esse fenômeno é compreendido em cada período. Do entendimento de um corpo eminentemente biológico, passou-se para a caracterização da Educação Física como cultura, tendência que busca superar a caracterização naturalizante e inata do desenvolvimento humano.

Nesse movimento, um dos estudos que se apresenta como possibilidade de apreensão de tais concepções inatistas e de sua superação é a obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, elaborada por um Coletivo de Autores no ano de 1992. Buscava-se, com a obra, uma nova síntese provisória que explicitasse os significativos avanços obtidos para a Educação Física escolar e sua radicalidade na perspectiva batizada pelos autores de *Crítico-Superadora*.

Passados 28 anos de sua publicação, tal perspectiva ainda movimentava o debate no âmbito do trato da Educação Física escolar, considerada referencial teórico de relevância nas discussões teórico-metodológicas da área. Compreende-se o ensino como atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas. O Coletivo de Autores (1992) entende que nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É sim, pelo tratamento articulado das diferentes áreas que é possível ao aluno constatar, compreender e explicar a complexidade da realidade social. Nesse sentido, a Educação Física se apresenta como uma prática pedagógica que, no “âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Nascimento (2014) aponta como uma tarefa fundamental para a atividade pedagógica na Educação Física a compreensão dos objetos de ensino da área, revelando uma síntese dos conhecimentos gerais encarnados nas diferentes manifestações corporais que conhecemos hoje. Nesse sentido, uma conceituação sobre os objetos de ensino da Educação Física, segundo a autora, constitui-se na conceituação do próprio fenômeno com o qual ela lida. Busca-se, portanto, superar a nomeação empírica de suas manifestações por uma conceituação sobre a natureza do conhecimento produzido pela área.

Com base em Nascimento (2014), parte-se do pressuposto de que as atividades da cultura corporal são tipos particulares de atividades humanas, sendo necessário explicar o conteúdo específico de tais atividades – num movimento lógico e histórico – para contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos que atuam no mundo. A possibilidade de que cada ser singular alcance as máximas potencialidades de desenvolvimento já dadas pela humanidade apresenta-se como uma necessidade histórica quando analisamos o processo educativo na perspectiva Histórico-Cultural. (VYGOTSKI, 1995).

Portanto, entendendo a Educação Física como atividade pedagógica, pode-se perguntar sobre a finalidade do ensino desta área na educação em geral. Decorre que a resposta a essa pergunta, conforme exposto no início deste texto, pode ser dada de diferentes formas: como ensino dos movimentos humanos, como preparação esportiva e disciplinamento moral, como possibilidade de liberação de energias guardadas na criança, como possibilidade de



desenvolvimento da qualidade de vida e de aptidões físicas, como espaço de socialização entre os alunos, entre outras finalidades.

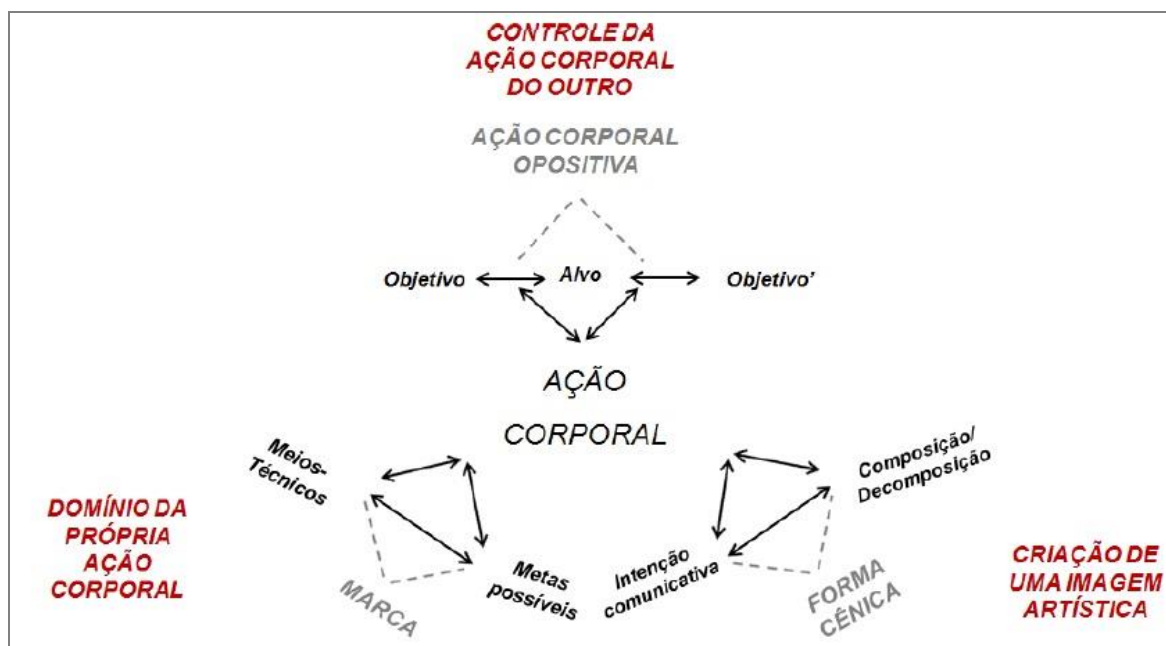
E pela indagação da finalidade da Educação Física escolar na perspectiva Histórico-Cultural, comunga-se da tese de Nascimento (2014, p. 28, grifo do autor) de que [...] *a Educação Física tem por finalidade ensinar atividades humanas, mais precisamente, ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e objetivados nas atividades da cultura corporal.*

A autora inclusive defende, assim como o Coletivo de Autores (1992), que o objeto de ensino e estudo da Educação Física é a *cultura corporal*, e avança nas análises da área apontando as relações essenciais gerais que constituem as atividades da cultura corporal, sendo elas: *a criação de uma imagem artística com as ações corporais; o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal.* (NASCIMENTO, 2014).

A relação essencial geral de *criação de uma imagem artística* é uma relação humana em que a centralidade da ação corporal é a intencionalidade comunicativa, e a partir dessa finalidade organizam-se formas cênicas para sua efetivação. O circo e a dança são exemplos de atividades que apresentam tal relação. A relação essencial geral de *controle da ação corporal do outro* se realiza nas atividades de jogo e de luta à medida que apresenta, em sua estrutura de atividade, uma ação opositiva em busca do mesmo alvo. A relação essencial de *domínio da própria ação corporal* efetiva-se no estabelecimento de uma meta e na utilização de meios técnicos para tal. A ginástica e o atletismo são exemplos dessa relação. (NASCIMENTO, 2014)

A figura a seguir, extraída da tese da referida autora, esquematiza as relações essenciais gerais.

Figura 1 - Modelo teórico do sistema de relações essenciais e gerais que compõem as atividades da cultura corporal



Fonte: Nascimento (2014).

Tais relações foram apresentadas de forma breve, contudo indica-se o estudo da tese da Nascimento (2014) por sua importância para a compreensão da função da Educação Física na escola e para os desdobramentos didático-metodológicos possíveis a partir das análises contidas na obra.

Como movimento pedagógico fundamental para a organização do ensino na Educação Física escolar, apontam-se os ciclos de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 1992), sendo que o processo de apropriação de conhecimento da cultura corporal ocorre em toda a Educação Básica, e, nesta Rede de Ensino, da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os ciclos são referências para que o professor identifique em que estágio seu aluno (em conjunto com a turma na qual está inserido) se encontra em relação à assimilação do conhecimento da cultura corporal tratado. Os ciclos de escolarização não se efetivam de maneira estática e pragmática, muito menos de forma desconectada. Realizam-se em articulações constantes e de forma dialética em toda a Educação Básica:

- 1º: **ciclo de organização da identidade dos dados da realidade** – o aluno, na organização do ensino feita pelo professor, deverá sair de uma visão difusa, misturada (sincrética) para a formação de sistemas, estabelecendo relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças entre estas.
- 2º: **iniciação à sistematização do conhecimento** – o aluno adquire consciência de sua atividade mental, percebendo suas possibilidades de abstração e assimilação. Ele confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles.
- 3º: **ampliação da sistematização do conhecimento** – o aluno amplia as referências conceituais de seu pensamento, reorganizando a identificação dos dados da realidade por meio do pensamento teórico.
- 4º: **aprofundamento da sistematização do conhecimento** – o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. Começa a analisar, perceber, compreender e explicar que existem propriedades comuns e regulares nos objetos. Nesse ciclo o aluno lida com a regularidade científica. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Cabe esclarecer que o primeiro ciclo corresponde à Educação Infantil e se estende ao 4º ano do Ensino Fundamental. O segundo ciclo corresponde ao 5º, 6º e 7º anos. A Rede de Ensino de Forquilha atende os Anos Iniciais, razão pela qual o segundo ciclo abrange somente o 5º ano. O terceiro ciclo, 8º e 9º anos, e o quarto ciclo, Ensino Médio, não são contemplados diretamente por essa Rede. Entretanto eles se articulam aos ciclos anteriores, pois nos ciclos de escolarização os conteúdos da cultura corporal (dança, esporte, jogo, brincadeira, luta, ginástica, arte circense, mímica, capoeira etc.) podem e devem ser tratados de forma simultânea e espiralada, ampliando, assim, a compreensão do aluno sobre a realidade.

Tendo o professor como finalidade de ensino a apropriação do conhecimento da cultura corporal de forma científica pelo aluno, e como referência pedagógica os ciclos de escolarização, deve se preocupar com o acompanhamento consequente desse processo de assimilação, ou seja, com a ação fundamental de avaliar. O processo avaliativo, para o Coletivo de

Autores (1992), deve considerar não apenas os aspectos quantitativos expressos em notas e conceitos, mas uma série de implicações qualitativas. Precisa, assim, estar diretamente articulado com os objetivos das aulas, àquilo que se pretende alcançar no decorrer delas com seus alunos. A avaliação, grosso modo, “deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 113).

## REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**. A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRESTES, Z. Vigotski e o desenvolvimento da criança. In: FORTKAMP, E. H.; FULLGRAF, J. B. G.; WIGGERS, V. **Educação Infantil: alguns aspectos que constituem o debate**. Tubarão: Copiart, 2017.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica**. Estado de Santa Catarina, 2014.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1995.

### 7.3.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Educação Física

Prof<sup>a</sup>. Ma. Bruna Carolini De Bona  
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), no processo de apropriação das manifestações da cultura corporal<sup>46</sup>, o homem age de acordo com a intencionalidade para o lúdico, o artístico, o combate – no sentido do confronto – e o estético, significações objetivas que expressam sua subjetividade e que se relacionam com as significações objetivas presentes na realidade de sua própria vida. Resulta que a educação possibilita a relação do indivíduo com a realidade, formando sua personalidade.

Para organizarmos o ensino nessa direção, faz-se necessário organizar um ensino *rico em possibilidades* para esse desenvolvimento da personalidade, o que significa rico em possibilidades de *apropriação* do conjunto de instrumentos culturais ou capacidades humano-genéricas produzidas pela humanidade nas diferentes esferas da vida, nas diferentes *atividades humanas*, dentre as quais incluímos as atividades da cultura corporal. (NASCIMENTO, 2014, p. 30, grifo do autor).

Quando se discute um ensino rico em possibilidades, portanto, é preciso se perguntar sobre o que se tematiza ao se tratar das manifestações da cultura corporal como formas particulares da prática social. Para isso, é possível encontrar apoio nos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (2017) e no Coletivo de Autores (1992), que destacam a função social da disciplina de Educação Física na escola.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 213), a Educação Física é:

[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

Em relação a esse componente curricular, a BNCC também aponta as competências a serem desenvolvidas:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

---

<sup>46</sup> São manifestações da cultura corporal: a dança, o esporte, o jogo e a brincadeira, a ginástica, a luta, a arte circense, a mímica e a capoeira. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BRASIL, 2017, p. 221).

O Coletivo de Autores (1992), por sua vez, destaca a Educação Física como uma prática pedagógica que sistematiza e trata os conteúdos da cultura corporal.

Diante do exposto, apresenta-se um quadro desenvolvido por Nascimento (2018) no qual sintetiza pressupostos teóricos que orientam a investigação sobre o que se ensina em Educação Física. Estes contribuem para o entendimento da função social que a Educação Física possui na organização curricular escolar.

#### Quadro 1 - Pressupostos para a investigação dos objetos de ensino em Educação Física

1. A Educação Física é uma área de conhecimento que compõe parte integrante do projeto político pedagógico da escola.
2. A organização da Atividade Pedagógica da Educação Física requer uma sistematização didática de seus conteúdos de ensino na direção da formação humano-genérica dos sujeitos.
3. Em uma perspectiva “cultural” pode-se considerar que o fenômeno com o qual a Educação Física lida são os diversos exemplares das atividades da cultura corporal (as diversas formas de brincadeira, ginástica, dança, jogo, luta, circo etc.).
4. As atividades da cultura corporal são uma forma particular da prática social, sintetizando determinados significados que foram historicamente produzidos pelos sujeitos em relação às “ações corporais lúdicas”.
5. A identificação e sistematização dos significados específicos das atividades da cultura corporal a partir de uma análise histórica das práticas corporais constitui-se na ação metodológica central para a proposição dos objetos de ensino da Educação Física.

Fonte: Nascimento (2018).

Tais pressupostos, embora apresentados de maneira sucinta e pouco explorada neste texto, evidenciam caminhos teóricos que orientam o professor em sua organização do ensino das aulas de Educação Física na escola. Tendo-se ciência de tal função, apresentam-se, a seguir, indicadores para a seleção e organização de conteúdos da atividade de ensino da Educação Física.

## Indicadores para a Seleção e Organização de Conteúdos<sup>47</sup>

Discutir a seleção de conteúdos não significa “jogar tudo fora”; significa, porém, que o “tudo” pode ser muito mais amplo do que se imagina. Mas, se é necessário pensar e repensar os conteúdos (de forma mais reduzida: repensar as modalidades esportivas), quais critérios podem ser usados para este fim?

Alguns princípios são fundamentais para a seleção dos conteúdos:

- a relevância Social;
- a contemporaneidade;
- a adequação às possibilidades sociocognoscitivas.

Alguns exemplos são necessários para facilitar o entendimento, objetivando uma aproximação com os conceitos.

A relevância social: Em uma comunidade próxima ao mar, descobre-se uma relação muito passional/emocional das crianças com a brincadeira de pipa. Soltar pipa, para aquelas crianças, significa aprimorar a criatividade e engenhosidade da confecção e testar a habilidade nos desafios com outras pipas. Se o professor projetar a pesca feita com uso de pipas, a conexão com o mundo adulto se evidencia. Isso é relevante.

A contemporaneidade: O que há de avanço, o que desperta o interesse da mídia pode, por vezes, ser indicador na seleção de conteúdos. A mídia aponta temas contemporâneos que podem/devem ser utilizados. Não é o caso de ser pautado pela mídia, mas utilizar o poder de disseminação cultural que ela possui para carregar de sentido/significado os conteúdos tratados. Fazer do “limão uma limonada”. Isso é contemporâneo.

A adequação às possibilidades sociocognoscitivas (de acordo com a realidade do aluno): Evita constrangimentos e decepções. O diagnóstico criterioso da realidade permitirá perceber se o conteúdo é desafiador ou impossível, interessante ou bizarro, estimulante ou frustrante.

Depois de selecionados, os conteúdos precisam ser sistematizados e organizados. Novamente alguns princípios podem ser orientadores:

- confronto e contraposição de saberes;
- simultaneidade;
- espiralidade da incorporação das referências;
- provisoriedade do conhecimento.

---

<sup>47</sup> Neste subcapítulo, optou-se por preservar o texto da Proposta Curricular da Rede Municipal de Forquilha (2009), pois se entende que as indicações para a seleção e organização dos conteúdos da atividade de ensino da Educação Física continuam as mesmas. Realizou-se, contudo, uma pequena modificação no título, acrescentando a palavra *organização* por compreender-se que os princípios curriculares apresentados no texto servem não só para a seleção dos conteúdos, mas também para a organização desse ensino.

A relação entre a sistematização e organização dos conteúdos e os princípios descritos também pode ser ilustrada com alguns exemplos.

**Confronto entre os saberes:** Determinada escola, certa vez, recebeu várias mesas e materiais para a prática do tênis de mesa. A referência dos alunos da escola, até aquele momento, era o “pingue-pongue” (no sentido dado pelo senso comum). Após a apresentação de vídeos com jogos de tênis de mesa, estudo das regras e vários debates, os alunos não só produziram outra referência do jogo como puderam optar por suas próprias fórmulas. No confronto entre os saberes, todos avançaram para um novo entendimento, sem vitoriosos ou derrotados.

**Simultaneidade:** Descobrir que o futebol, apesar das características que o distinguem dos outros esportes, possui afinidades e conhecimentos compartilhados com as demais modalidades, é utilizar o princípio da simultaneidade dos conteúdos. Estudar o sistema esportivo, sua organização, sua possibilidade de mercado, sua característica de entretenimento, enfim, sua construção histórica e sua articulação com a sociedade contemporânea, é compreender que os conhecimentos não podem estar fragmentados. Uma prática corporal, uma determinada modalidade tem sempre ligações com uma cultura de movimento mais ampla e profunda.

O futebol, o basquete, o voleibol ou qualquer outra modalidade participam de uma intrincada rede de relações e interesses. Possuem fundamentos, estratégias e táticas similares. São, portanto, “primos”, e não estranhos que se cruzam em calçada lotada.

**Espiralidade:** No xadrez, a mesma posição pode ser vista como inferior, igual ou superior por diferentes jogadores. Não muda a posição, muda o entendimento que cada um possui sobre a posição. O conhecimento não segue uma linha reta e apenas cumulativa, ele se articula e aprofunda com conexões por vezes não aparentes. Um artista marcial avançado não necessariamente sabe um número maior de golpes em relação a outro lutador, mas conhece os mesmos golpes mais profundamente. O princípio da espiralidade permite compreender que, para os alunos, as “fichas podem cair” (e caem) com uma lógica diferente da “escadinha do saber”. Não é correto supor que após dominar o conhecimento “A” o aluno parta para o conhecimento “B” automaticamente. Quantas vezes, ao se reler um livro, depara-se com passagens que aparentemente não existiam.

**Provisoriedade do conhecimento:** Traz a afirmação de que as coisas não foram sempre assim e continuarão a mudar. Quantos praticam outro futsal, outro voleibol? As regras mudam, os conhecimentos mudam. Resgatar a gênese dos conteúdos, seu percurso histórico, é dar sentido ao conhecimento, permitindo que o aluno e o professor se percebam como participantes e construtores da história.

A apropriação de conceitos só se materializa quando o educando conhece os conteúdos dos componentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORQUILHINHA, Secretaria de Educação. **Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Forquilha**. Forquilha, 2009.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677- 690, abr./jun. de 2018.



### 7.3.2 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Educação Física: contribuições dos professores da Rede

Instituição: E.E.B José Aléssio

Base das orientações metodológicas: Pedagogia Histórico-Crítica/Proposta Crítico-Superadora

Componente Curricular: Educação Física

Unidade temática/Conteúdos gerais: Esporte

Objeto de conhecimento/Conteúdo: Badminton

Ano Letivo: 2019

Turma/Ano: 4º e 5º anos

Professora: Viviane Ribeiro

O objeto de conhecimento badminton é um esporte com rede/parede que está indicado na BNCC como conteúdo do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 214, grifo nosso) esportes divididos por rede são

[...] modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, **badminton** e peteca.

Compreende-se que este objeto de conhecimento pode ser apropriado pelos estudantes ainda nos anos anteriores, embora com menor complexidade. Conforme o Coletivo de Autores (1992), os primeiros anos do Ensino Fundamental são considerados o ciclo de organização dos dados da realidade, pois o aluno apresenta uma visão sincrética da realidade e os dados difusos. Após esse ciclo, inicia-se o ciclo de sistematização do conhecimento (do 3º ao 5º ano), isto é, o período em que o aluno começa a adquirir consciência da sua atividade mental. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 35), o aluno “começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social”. Além disso, não podemos desconsiderar que o conhecimento ocorre de forma espiralada, sendo este um dos princípios de organização do conhecimento que o Coletivo de Autores (1992) apresenta.

O badminton foi selecionado com base nos princípios de seleção de conteúdo (objeto de conhecimento) do Coletivo de Autores (1992), que são:

- **Relevância social do conteúdo:** a escolha do objeto de conhecimento badminton se deu, primeiramente, porque a escola apresenta um elevado número de raquetes e petecas. Além disso, quando perguntadas se tinham conhecimento sobre o esporte, as crianças da escola responderam que não, mas afirmaram que costumavam brincar com aquela raquete acompanhada da bolinha de tênis de campo. Dessa forma, evidenciou-se uma falta de compreensão e de conhecimento sobre o próprio material que a escola oferece e que a prefeitura enviara à instituição.

- **Contemporaneidade do conteúdo:** o badminton se mostrou contemporâneo, pois nos Jogos Pan-americanos de 2019, em Lima - Peru, o Brasil ganhou sua primeira medalha de ouro<sup>48</sup> com o atleta Ygor Coelho.
- **Adequação às possibilidades sociocognoscitivas:** o objeto de conhecimento selecionado situava-se no nível de possibilidades de aprendizagem pelos estudantes, tendo em vista que eles já manipulavam – ainda que pouco e de forma inicial – as raquetes durante os recreios na escola. Ademais, as regras do badminton são bastante compreensíveis, sendo algo possível para este ciclo de ensino, isto é, a iniciação à sistematização do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Após a escolha dos conteúdos, é preciso organizá-los de modo que possam ser apropriados pelos estudantes e que possibilitem a ampliação de suas funções psicológicas superiores. Nesse aspecto, não é demais retomar aqui alguns princípios que o Coletivo de Autores (1992) apresenta para o tratamento do conteúdo de acordo com a teoria Histórico-Cultural: confronto e contraposição de saberes; espiralidade da incorporação das referências do pensamento; simultaneidade do conteúdo; provisoriidade do conhecimento.

A organização das aulas ocorreu numa sequência de 7 aulas (linhas de ação) em que os princípios estiveram presentes, de forma simultânea – uns mais, outros menos –, em todas as linhas de ação planejadas.

### **Objetivos:**

Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

Praticar o badminton, esporte de rede/parede, usando habilidades técnico-táticas básicas.

Compreender a historicidade, as manifestações históricas desse jogo/esporte.

Apropriar-se das principais regras e sistemas de pontuação desse jogo/esporte.

Manipular a raquete e a peteca a fim de aprender a sua melhor e mais avançada técnica de manipulação.

### **Linhas de Ação**

#### ***Linha de ação 1:*** Introdução ao badminton

Nesta primeira aula será realizada uma aproximação dos estudantes com o conteúdo.

O professor perguntará aos estudantes se eles conhecem ou já ouviram falar do esporte badminton. Após essa questão haverá, de forma mais direta, um **confronto e contraposição de**

---

<sup>48</sup>Fonte: <http://www.badminton.org.br/noticia/4030/0s-medalhistas-historicos-do-badminton-brasil-nos-jogos-panamericanos-lima-2019/> Acesso em: 4 nov. 2019.  
<https://globoesporte.globo.com/jogos-pan-americanos/noticia/perfeito-ygor-coelho-domina-canadense-faz-historia-e-conquista-o-primeiro-ouro-brasileiro-no-badminton.ghtml> Acesso em: 4 nov. 2019.  
<https://www.uol.com.br/esporte/ultimas-noticias/2019/08/02/ygor-coelho-conquista-ouro-inedito-para-o-brasil-no-badminton-do-pan.htm> Acesso em: 4 nov. 2019.

**saberes** entre os conhecimentos muitas vezes empíricos, do cotidiano, e o conhecimento mais elaborado, até o momento de abordar o badminton como esporte, isto é, como conhecimento científico.

É interessante que o professor leve para a sala a raquete de badminton, pois é algo que os estudantes conhecem dos breves momentos do recreio. E que leve também a peteca e a bola de tênis de campo (com a qual eles jogam). Em seguida, que faça uma discussão com os alunos sobre sua utilização, formato, peso, e questionamentos, como por exemplo: *por que não se joga com a bola de tênis de campo, e sim com uma peteca? Por que a raquete de badminton apresenta um cabo mais alongado e fino do que a de outros esportes divididos por rede?*

Após essa primeira aproximação com o esporte, o professor explicará o objetivo do jogo e as suas principais regras.

### **Linha de ação 2:** Aproximação com a manipulação do material

No badminton, é necessário ter uma rede. Caso a escola não tenha uma rede de vôlei que possa ser ajustada na altura adequada ou outro tipo de rede, é possível esticar um elástico entre dois pontos para usar como rede.

O professor solicitará que os estudantes, em duplas, tentem passar a peteca para seus colegas do outro lado da rede. No início os estudantes podem ter dificuldade, pois a peteca tem outro peso e se movimenta de modo diferente do que a bola de tênis. Mas sua efetiva realização vai auxiliar para que se apropriem da técnica.

Caso não haja raquetes para todos os alunos, é possível que um colega jogue a peteca com a mão para o outro colega rebater com a raquete.

### **Linha de ação 3:** Atividade “guerra de petecas”

O professor dividirá a turma em dois grandes grupos. Cada grupo ficará de um lado da quadra, sendo que a linha que os separa é a linha central. As petecas serão distribuídas de forma igual para os grupos. Ao sinal do professor, todos os alunos terão que passar suas petecas para o grupo que está do outro lado da quadra. O objetivo do jogo é fazer com que um dos lados fique com o menor número de petecas.

Essa atividade, bem como a da aula anterior, permitirá que os estudantes aperfeiçoem a técnica de saque e a manipulação do material. Lembra-se que a técnica é importante para o desenvolvimento de um jogo. O Coletivo de Autores (1992, p. 41) exemplifica com o vôlei a importância do aperfeiçoamento da técnica.

Para o bom desempenho do jogo é fundamental que as atividades corporais, as habilidades e o domínio da técnica de cada jogador (levantador, sacador, cortador, receptor, defensor etc.) se relacionem, não na reduzida idéia de equipe ou conjunto somente para vencer, mas sim na perspectiva da compreensão das múltiplas determinações no desempenho de um jogo.

Além disso, é importante a discussão de por que existe uma melhor maneira de manusear a raquete.

#### **Linha de ação 4:** Vídeos de badminton e processo histórico

Após os alunos vivenciarem uma aproximação com o esporte, é interessante que o professor apresente alguns vídeos<sup>49</sup> de jogo de badminton do mais alto nível que já se desenvolveu. Além disso, no momento da apresentação dos vídeos, a historicidade desse esporte também deve ser abordada.

A exposição do processo histórico do badminton deve ser realizada de acordo com princípio de **provisoriedade do conhecimento** do Coletivo de Autores (1992, p. 33), isto é, fazer o aluno perceber-se como sujeito do processo histórico e inferir que não há uma terminalidade do conhecimento e da história. “É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.”

Para ressaltar a provisoriedade do conhecimento, o professor pode, por exemplo, ao expor sobre a história do jogo de badminton, apontar que nem sempre a raquete, a peteca e/ou o espaço de jogo foram do modo que hoje se conhece e se joga. O homem foi se aperfeiçoando e desenvolvendo melhores recursos e maneiras para que o jogo ocorresse de forma mais qualificada, demonstrando, assim, que o conhecimento não é finito, mas contínuo e provisório.

#### **Linha de ação 5:** Atividade de backhand e forehand

O professor mostrará os dois diferentes tipos de golpes com a raquete na peteca. O backhand, que é realizado com as *costas da mão para frente*, e o forehand, que é com a *palma da mão para frente*.

Em duplas e com suas raquetes, os alunos terão que aprender e fazer os dois tipos de golpes, pois isso no momento do jogo qualifica e possibilita melhores ações.

Além disso, é possível estabelecer relações entre o badminton e outros esportes divididos por rede e com raquetes, como o tênis de campo e o tênis de mesa. Será que nesses esportes há também esses tipos de golpes? Essa discussão se faz necessária e se aproxima do princípio de **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**. Esse princípio acentua que os conteúdos se entrelaçam, e não deveriam ser pensados e trabalhados de forma isolada.

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado [...]. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 32).

#### **Linha de ação 6:** Jogo de badminton realizado efetivamente com pontuação

---

<sup>49</sup> Sugestão de vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=VZfPx7GB93s> Acesso em: 12 nov. 2019.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Kz4BKmocrnYE> Acesso em: 12 nov. 2019.  
[https://www.youtube.com/watch?v=jL6VmB\\_92M](https://www.youtube.com/watch?v=jL6VmB_92M) Acesso em: 12 nov. 2019.

Nesta aula os alunos chegarão o mais próximo possível de um jogo de badminton para este plano com poucas aulas.

O professor explicará detalhadamente o sistema de pontuação do badminton e as formas de pontuar, e os estudantes realizarão o jogo agora com a pontuação. Vale lembrar que os estudantes já tiveram outras aulas em que aprenderam o aperfeiçoamento da técnica correta e golpes com a raquete, portanto apresentam – ainda que minimamente – certa compreensão e capacidade de realizar o jogo, neste momento, com as pontuações.

Dessa forma, demonstra-se consonância com o princípio de **espiralidade da incorporação das referências do pensamento**, tendo em vista que este afirma que o conhecimento não é linear, e sim se desenvolve de forma espiralada, isto é, ampliando as referências do pensamento.

### ***Linha de ação 7:*** Jogo do quiz

Nesta última aula do conteúdo será realizada uma atividade especificamente avaliativa com os estudantes. Será com quiz, um jogo de perguntas e respostas referentes ao discutido e realizado até o momento.

### **Avaliação**

A avaliação está diretamente relacionada com os objetivos anteriormente estipulados pelo professor. É imprescindível que isso seja lembrado em todos os momentos do processo de aprendizagem, pois o processo avaliativo não é realizado em um único momento do planejamento, ele está presente em todas as aulas.

Ainda que, aparentemente, esteja superado no meio pedagógico o caráter seletivo e excludente das avaliações, é necessário ressaltar sua influência para discutir e sobrepor este modelo que sabemos que hoje se apresenta na escola. Esse caráter só intensifica o modelo de sociedade vigente e sua hegemonia. Nesse sentido, Sousa (1997, p. 130) afirma: “A avaliação como instrumento usado para a discriminação torna-se improdutivo pedagogicamente e injusta socialmente.” Barbosa (1997, p. 33-34) também manifesta preocupação com o modo como a avaliação pode ser compreendida pelo professor.

Na verdade – na maioria das vezes sem perceber – ele usa a avaliação a serviço da burguesia, selecionando quem pode ou não continuar no processo de escolarização, ou seja, escolhe quem pode ter acesso ao conhecimento estruturado pela classe dominante. Logicamente, quem sai perdendo com esta maneira de entender a avaliação são os alunos provenientes das classes populares. Além disso, com esta atitude frente à avaliação, o professor só vem reforçar a visão de mundo disseminada pela burguesia, usando a escola apenas como legitimadora das desigualdades sociais.

No entanto, se compreendida na sua relação com os objetivos de aprendizagem, a avaliação vai além da legitimada na escola. Para Sousa (1997), a avaliação não deve somente diagnosticar a aprendizagem dos conhecimentos dos estudantes, mas também estimular o avanço deste conhecimento. Além disso, deve-se destacar que não é de qualquer conhecimento que se está tratando, mas da aprendizagem de conhecimentos teóricos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para isso, o professor precisa utilizar diferentes instrumentos que o auxiliarão nesse processo. Entre eles, podem-se citar as observações e os registros diários do professor sobre as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes. Isso ajudará no processo posterior de avaliação “formal” oficializada pela escola.

**Recursos materiais:** Raquetes e petecas de badminton, elástico, *Data Show* e computador.

**Espaço pedagógico:** Sala de aula e quadra poliesportiva.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. L. de A. **Educação Física escolar:** da alienação à libertação. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. DF: MEC, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-140.

### 7.3.3 Quadro organizador curricular de Educação Física – 1º ao 5º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<p><b>Brincadeiras e jogos</b></p>	<p><b>Brincadeiras e jogos populares da cultura brasileira e mundial presentes no contexto comunitário e regional</b></p> <p>Amarelinha, pular corda, bola de gude, bilboquê, pé de lata, cinco marias, pipa, elástico, entre outros.</p> <p>Indígenas: Perna de pau, peteca, cabo de guerra entre outros. Africanos: Labirinto de Moçambique, matakuna, mancala, entre outros.</p> <p><b>Jogos simbólicos</b> Faz de conta e imaginação.</p> <p><b>Jogos de construção</b> Construção de jogos e brinquedos com diversos materiais.</p> <p><b>Jogos cooperativos</b> Pega-corrente/ajuda, estafetas, entre outros.</p> <p><b>Jogos sensoriais</b> Cabra-cega, gato-mia, jogos de identificação de objetos por meio do tato, olfato, audição e paladar.</p> <p><b>Brincadeiras de roda</b> Gato e rato, chicote queimado, ciranda etc.</p> <p><b>Brinquedos cantados</b> Escravos de Jó, lagusta laguê, entre outros.</p> <p><b>Jogos de mesa e tabuleiro</b> Xadrez, dama, cartas, dominó, trilha, ludo, entre outros.</p> <p><b>Jogos de pegar e esconder</b> Pega-congela, pega-rabo, esconde-esconde, caça ao tesouro, entre outros.</p>	<p>Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular brasileira e mundial presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p> <p>Desenvolver a percepção auditiva, visual, gustativa e tátil vivenciando brincadeiras que agucem os órgãos dos sentidos.</p> <p>Desenvolver o raciocínio, a concentração e a memória por meio de jogos e brincadeiras.</p> <p>Desenvolver a criatividade e o interesse pelas brincadeiras conhecendo-as.</p> <p>Utilizar o imaginário para expressar representações mentais atribuindo sentido e significado próprios.</p> <p>Vivenciar brincadeiras antigas e relacioná-las à contemporaneidade.</p> <p>Identificar as diversas formas de</p>

		<p>convivência social e perceber a importância da coletividade.</p> <p>Construir materiais recreativos e diferentes brinquedos, estimulando o exercício do pensamento e da criatividade.</p> <p>Desenvolver atitudes de sensibilização, cooperação, respeito, coleguismo, entre outras, garantindo uma convivência saudável.</p> <p>Compreender, vivenciar, combinar, adaptar e respeitar as regras percebendo seu sentido, significado e importância para a realização dos jogos e brincadeiras.</p>
<b>Ginásticas</b>	<p><b>Elementos corporais</b></p> <p>Equilibrar, balancear, trepar, impulsionar, girar, saltitar, saltar, andar, correr, circundar, ondular, rastejar, estender, rolar e outros.</p> <p><b>Manipulação/exploração de aparelhos tradicionais, não tradicionais e espaço escolar</b></p> <p>Cordas, arcos, bolas de tamanhos variados, barangandans, tecidos, lençóis, toalhas de banho, bastões, caixas, elásticos, engradados, cadeiras, bancos, pneus, traves de equilíbrio, galhos de árvores, vigas de madeira, bancos, corrimãos, escadas, muros, paredes, gramados, quadras.</p> <p><b>Ginástica rítmica, artística, acrobática</b></p> <p>Formas de andar, correr, saltar, girar, rolamentos, parada de mão, equilíbrio dinâmico e estático, entre outras, no solo e em aparelhos.</p>	<p>Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</p> <p>Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), o conceito e as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.</p>
<b>Danças</b>	<p><b>Dança educativa/dança criativa</b></p> <p>Atividades rítmicas e expressivas: imitação, mímica, exploração de diferentes sons, danças de improviso, brinquedos cantados, entre outros.</p> <p><b>Dança da cultura popular/folclórica</b></p> <p>Danças do contexto comunitário e regional, danças de matriz indígena e africana, danças do Brasil e do mundo: quadrilha, dança do pézinho, ciranda,</p>	<p>Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, do Brasil e do mundo, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p> <p>Desenvolver o ritmo e a criatividade por meio dos brinquedos cantados acompanhados de gestos e músicas.</p> <p>Experimentar, fruir diferentes danças</p>



	<p>guachiré, samba de roda, frevo, pau de fita, boi de mamão, vaneirão entre outros.</p>	<p>do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas) e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.</p> <p>Identificar, manusear e selecionar instrumentos de percussão e outros instrumentos musicais.</p> <p>Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.</p>
<p><b>Esportes</b></p>	<p><b>Esportes de marca</b> Corridas, saltos horizontais e verticais, lançamento e arremesso de objetos, entre outros.</p> <p><b>Esportes de precisão</b> Arco e flecha, boliche, bocha, entre outros.</p> <p><b>Esportes de campo e taco</b> Beisebol, críquete, softbol, tacobol, entre outros.</p> <p><b>Esportes com rede divisória e parede de rebote</b> Voleibol, tênis de mesa, tênis de campo, badminton, peteca, punhobol, entre outros.</p> <p><b>Esportes de invasão</b> Basquetebol, futebol, futsal, handebol, entre outros.</p>	<p>Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.</p> <p>Perceber a importância da observação das normas e das regras dos esportes para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p> <p>Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de precisão, de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.</p> <p>Conceituar jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional, comunitária/lazer e escolar).</p> <p>Desenvolver a coordenação motora geral, a atenção, a concentração, a</p>

		<p>agilidade e a velocidade de reação por meio da realização dos jogos e esportes.</p> <p>Conhecer e vivenciar os fundamentos básicos/técnicas dos esportes, percebendo sua importância para o desenvolvimento do pensamento tático individual e coletivo.</p> <p>Ampliar a compreensão sobre estratégia e tática nos esportes, compreendendo-os de forma mais qualitativa.</p> <p>Refletir criticamente sobre a influência dos padrões de desempenho, saúde e estética corporal em relação aos esportes.</p> <p>Discutir criticamente sobre os valores éticos e morais e a violência nos esportes.</p> <p>Compreender o esporte e suas relações com doping, saúde mental e alto rendimento.</p>
<p><b>Lutas</b></p>	<p><b>Lutas da cultura brasileira e mundial presentes no contexto comunitário e regional</b></p> <p>Judô, jiu-jítsu, entre outras.</p> <p>Conhecimentos históricos e culturais, movimentos corporais básicos combinando ações de ataque e defesa.</p> <p><b>Lutas de matriz africana</b></p> <p>Capoeira e maculelê: conhecimentos históricos e culturais, movimentos corporais básicos (ginga e esquivas), movimentos acrobáticos elementares, a música e as cantigas, a dinâmica da roda de capoeira.</p> <p><b>Lutas de matriz indígena</b></p> <p>Huka-huka, luta marajoara, derruba toco, briga de galo: conhecimentos históricos e culturais, movimentos corporais básicos, posicionamentos, equilíbrio, desequilíbrio, pegadas e regras.</p>	<p>Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas brasileiras, mundiais, de matriz indígena e africana presentes no contexto comunitário e regional.</p> <p>Empregar técnicas, táticas e estratégias para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço.</p> <p>Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas brasileiras e mundiais, de matriz indígena e africana presentes no contexto comunitário e regional, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.</p> <p>Identificar as características das lutas brasileiras, mundiais, de matriz indígena e africana presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

## 7.4 LÍNGUA INGLESA

Prof.<sup>a</sup> Nilzenara Luriane Borba Antunes Torres

Prof.<sup>a</sup> Jane Helen Gomes de Lima

Daiana Cândido da Silveira Minatto

Gesiane Fonseca Carpes

Gislaine Sávio Carboni

Mariana Ronchi Leonel

Zilda Horr

A Língua Inglesa vem assumindo papel cada vez mais relevante no processo de inclusão social na contemporaneidade, como parte de uma educação linguística orientada a contribuir para as possibilidades de interação, exercício ativo da cidadania e ampliação de conhecimentos em meio à diversidade cultural. Em razão de ser a língua do mundo (contando-se os falantes nativos e não nativos que a utilizam em contextos multilíngues), seu ensino tem sido objeto de políticas educacionais reconhecedoras da importância de promover o desenvolvimento da Língua Inglesa, em seu caráter de língua franca, buscando-se a internalização e a expansão dos repertórios linguísticos dos alunos.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizado da Língua Inglesa passa a ser norteado pelo conceito de “Inglês como Língua Franca”<sup>50</sup>, o que requer dos usuários/falantes deste idioma enfrentamentos e transformações de conceitos há muito estabelecidos. Assumir esse conceito como norteador para o ensino-aprendizado exige o questionamento de noções hegemônicas como inglês “correto e nativo”, ao mesmo tempo que se busca o reconhecimento e a legitimação do uso contemporâneo da Língua Inglesa. Nesse ponto de vista, o importante para o ensino-aprendizado da Língua Inglesa não é atingir a forma nativa de se comunicar em inglês, mas sim desenvolver a habilidade de se comunicar inteligivelmente por meio deste idioma.

O aprendizado de outra língua leva os alunos a uma nova percepção da natureza da linguagem, além de aumentar o entendimento da língua materna e a compreensão de como a linguagem funciona, estabelecendo uma base para estudos posteriores no aprendizado da Língua Inglesa. Por meio da percepção de outras culturas, o aluno desenvolve maior consciência e valorização da própria cultura.

Tendo como fundamentação teórica a abordagem Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vygotsky, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas deve corroborar o princípio de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio, o mundo físico e o social, em suas dimensões cultural e interpessoal.

Nessa perspectiva, a ação da escola – como espaço de socialização de saberes – em relação ao ensino de língua inglesa, deve promover uma pedagogia da língua como espaço de interação social, de sistematização, de elaboração e de apropriação de conhecimentos,

---

<sup>50</sup> O conceito de língua franca refere-se aos usos da Língua Inglesa no mundo contemporâneo. “Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos cujos falantes servem de modelo a ser seguido [...] Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais”. (BRASIL, 2017, p. 239).

em que importa, acima de tudo, questões de significação para o professor e para o aluno. [...] Isso implica a compreensão de que a ação escolar deve dar lugar à construção de sentidos e dar voz aos atores sociais que nela se inserem. Quando tomado nessa dimensão, o ensino de língua extrapola a aprendizagem da língua na sua imanência e passa a subsidiar o raciocínio, a reflexão e a potencialização do senso crítico. (SANTA CATARINA, 2019, p. 305-306).

O planejamento de ensino deve atender às unidades temáticas visando um percurso formativo, considerando a singularidade dos tempos e a forma de aprender que cada sujeito possui. Os objetos de conhecimento da Língua Inglesa apresentados pela Base Nacional Comum Curricular para os Anos Finais vêm ao encontro das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento correspondentes aos alunos dos Anos Iniciais e orientam para o aprendizado de expressões, cumprimentos, nomeações, entre outros requisitos básicos para o avanço futuro na prática de compreensão, leitura, produção e análise linguística. Para que os encaminhamentos metodológicos tenham maior sentido e significado à aprendizagem do aluno, é fundamental o professor organizar a aula de modo interdisciplinar, considerando temas transversais, percebendo interesses dos alunos, que contribuirão para gerar um motivo para aprender. “Para isso, o estudo será mais significativo se os gêneros discursivos tiverem temas com mais afinidade à realidade do aluno e com conceitos estudados em outros componentes curriculares.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 308).

Espera-se que, ao ter contato com a Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de se apropriar deste conhecimento por meio das interações e utilizá-lo nas práticas sociais. Desse modo, a organização do fazer docente objetiva desenvolver nos estudantes as seguintes competências específicas (BRASIL, 2017, p. 244):

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para e inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

#### 7.4.1 Orientações para a organização da atividade de ensino de Língua Inglesa

Levando em consideração que o princípio norteador da Proposta Curricular para os Anos Iniciais vai além da apropriação estrutural da língua, uma vez que busca valorizar sua função comunicativa e expressiva, as habilidades/objetivos e os objetos de conhecimento/conteúdos propostos a partir dos quadros organizadores para o Ensino Fundamental devem levar em conta a realidade local/regional e o contexto de sala de aula.

Cabe lembrar a importância de o professor planejar formas de desenvolver os conteúdos tendo como ponto de partida aquilo que os alunos já sabem, ou seja, mobilizando seus conhecimentos prévios para levá-los a refletir sobre a língua e seus usos, tornando a apropriação da Língua Inglesa significativa.

Nesse sentido, a proposição de situações de aprendizagem por meio de estratégias que envolvam interação, ludicidade e gêneros discursivos – orais e escritos –, tais como apresentação pessoal, crachás, recados, bilhetes, cartões comemorativos, horário escolar, músicas, jogos, vídeos, e-mails, jogos digitais, dramatizações, histórias em quadrinhos, tirinhas, propagandas, cartazes, notícias de jornais e revistas, entre outros, a partir de temas que tenham mais afinidade com o cotidiano do aluno, é um dos recursos indicados. (SANTA CATARINA, 2019).

No quadro a seguir, indicam-se elementos gramaticais e lexicais que se articulam às habilidades e conteúdos a serem trabalhados.

- Verbo *to be (ser/estar)* – presente do indicativo
- Verbo *to have (ter)* – presente do indicativo
- Verbo *there is – there are (existir)*
- Noção do verbo – *present progressive (presente progressivo – ser/estar no presente do indicativo + verbo no gerúndio)*
- Pronomes pessoais – *personal pronouns*
- Pronomes demonstrativos – *demonstrative pronouns: this (este/a, esse/a), that (aquele/a, aquilo), these (estes/as, esses/as), those (aqueles/as)*
- Adjetivos – *Adjectives: big (grande), small (pequeno), sad (triste), happy (feliz), tall (alto), long (longo), short (curto)*
- Plural e singular
- Direções: *right (direita), left (esquerda), stop (pare), go (vá)*
- Palavras com WH para perguntas – *Interrogative words: where (onde), what (o que/qual), who (quem), when (quando), why (por que), which (qual)*
- Preposições de lugares – *prepositions of place*
- Verbo modal ‘*can*’ – *abilities (habilidades), requests (pedidos)*
- Verbo modal ‘*would*’

- Respostas curtas – *short answers: Yes, I do, No, I don't; Yes, I can, No, I can't*
- Comandos imperativos – *Commands: complete (complete), color (colori), glue (cole), cut (corte), repeat (repita), draw (desenhe), circle (circule)*

De forma geral, do 1º ao 5º ano os alunos aprenderão a falar de si e do outro gradualmente, trabalhando as quatro habilidades da Língua Inglesa (Reading, Speaking, Listening e Writing – Leitura, Fala, Audição e Escrita). O professor dará atenção especial para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula.

No 1º ano, os alunos entrarão em contato com os greetings (saudações) e introductions (apresentações), indicando o próprio nome. Usarão inicialmente apenas o I/you (eu/tu), my/your (meu/seu). Desenvolverão um vocabulário relacionado aos números (0-10) e aos objetos encontrados em seu cotidiano como partes da casa, brinquedos e animais.

No 2º ano, os alunos deverão expandir a parte de introductions (apresentações), sabendo perguntar e responder sobre seu nome. Utilizarão I/you/he/she/it (eu/tu/ele/ela/pronome neutro it), my/your/his/her/its (meu/seu/dele/dela/da coisa), ampliarão as informações pessoais informando a idade, desenvolverão a capacidade de falar sobre os family members (membros familiares) e ações do cotidiano (verbos no presente do indicativo), além de iniciarem a estrutura would like (gostaria).

No 3º ano, os alunos aprofundarão aquilo que foi desenvolvido nos anos anteriores. Aprenderão a falar dos likes e dislikes (gostos pessoais – do que gostam e do que não gostam) e as estruturas how many (quantos/as) e there is/are (existir- singular e plural).

No 4º ano, os alunos deverão se apropriar de todos os pronomes pessoais e seus possessivos, desenvolver os numbers/números (0-100) e falar sobre a cidade em que vivem (directions/informar direções simples, places in town/lugares na cidade, means of transportation/meios de transporte).

No 5º ano, os alunos consolidarão o conhecimento desenvolvido nos anos anteriores (frases afirmativas, negativas e interrogativas), além de desenvolver novos vocabulários.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2017.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

#### 7.4.2 Quadro organizador curricular de Língua Inglesa – 1º ao 5º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	HABILIDADES Objetivos	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos
<p><b>Interação discursiva</b></p> <p><b>Compreensão oral</b></p> <p><b>Produção oral</b></p> <p><b>Estratégias de leitura e escrita</b></p> <p><b>Prática de escrita</b></p> <p><b>Estudo léxico</b></p> <p><b>Gramática</b></p> <p><b>A Língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade</b></p>	<p>Demonstrar iniciativa para utilizar a Língua Inglesa em situações de interação oral.</p> <p>Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.</p> <p>Empregar expressões de uso cotidiano de sala de aula.</p> <p>Compreender expressões orais a partir dos conhecimentos prévios.</p> <p>Falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.</p> <p>Compartilhar oralmente com o grupo apresentações sobre temáticas diversas, como: família, comunidade, escola etc.</p> <p>Identificar e localizar expressões específicas em diferentes gêneros discursivos.</p> <p>Construir repertório lexical explorando dicionário, ambientes virtuais e/ou aplicativos.</p> <p>Construir repertório lexical relativo a temáticas abordadas (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).</p> <p>Produzir frases e pequenos textos considerando o tema e o assunto.</p> <p>Reconhecer Semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da Língua Inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas pelo estudante.</p> <p>Descrever fatos utilizando o verbo <i>to be</i> e no presente do indicativo.</p> <p>Empregar os adjetivos possessivos em produções orais e escritas.</p> <p>Identificar a presença da Língua Inglesa na sociedade brasileira/comunidade e seu significado (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo).</p> <p>Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.</p>	<p>Saudações e despedidas</p> <p>Apresentação pessoal</p> <p>Cores</p> <p>Animais</p> <p>Integrantes da família</p> <p>Números</p> <p>Objetos</p> <p>Brinquedos</p> <p>Alimentos</p> <p>Partes do corpo</p> <p>Lugares e localidades</p> <p>Dias da semana, mês, ano</p> <p>Estações do ano</p> <p>Horas</p> <p>Roupas</p> <p>Profissões</p> <p>Forma geométrica</p> <p>Alfabeto</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019)

## 8 ÁREA DE MATEMÁTICA

A área de Matemática, na BNCC (BRASIL, 2017), é composta pelo componente curricular de Matemática. Este apresenta oito competências específicas para o Ensino Fundamental.

O Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019, p. 325) alinha-se a essas competências e articula-se à teoria Histórico-Cultural, base da Proposta Curricular do Estado e dos municípios catarinenses.

Este documento tem como aporte teórico os fundamentos e os desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural que preconizam a inclusão de todos no processo de apropriação dos conhecimentos, em nível científico. Para tanto, é necessário repensar a educação escolar, a fim de garantir a superação do conhecimento empírico pelo teórico nos diferentes campos que compõem a Matemática, nas cinco unidades temáticas presentes em todos os anos do Ensino Fundamental: Números, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística.

A Matemática, no documento do Estado, assenta-se sobre o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno a partir do ensino desenvolvimental, e traz contribuições significativas à organização da atividade de ensino nesta perspectiva.

Os estudos do Município, à luz das orientações e avanços teórico-metodológicos do documento estadual, buscam, na mesma perspectiva, orientar a atividade de ensino para colocar o aluno em atividade de estudo e desta forma promover o desenvolvimento do seu pensamento teórico.

### 8.1 MATEMÁTICA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Eloir Fátima Mondardo Cardoso

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ledina Lentz Pereira

A escola se constitui no lugar para a apropriação de conhecimentos científicos, para a formação integral do indivíduo. Em sua função social, a escola deve promover, igualmente, o desenvolvimento de valores humanos, qualificações práticas e críticas (SANTA CATARINA, 2014).

Davídov e Márkova (1987) afirmam que numa atividade integral de estudo é imprescindível não só avaliar os conhecimentos dos estudantes, mas também as ações e procedimentos para mudanças no seu desenvolvimento intelectual e emocional, ou seja, compreender a complexidade e a não linearidade deste desenvolvimento. Isso implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão cognitiva ou a afetiva. Para tanto, os princípios que norteiam a formação integral devem “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 14).

Para Santa Catarina (2019), a educação integral deve possibilitar uma formação para a cidadania por meio da apropriação da produção do conhecimento historicamente produzido pela



humanidade e que o aluno seja protagonista do seu percurso formativo. Desse modo, a formação integral requer que na Educação Básica as apropriações se constituam num movimento contínuo de aprendizagens durante todo o percurso formativo. Esse movimento ininterrupto é garantido no diálogo entre as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Para o Currículo Base do Território Catarinense, tal interação deve ser ampliada:

Essa articulação precisa acontecer também entre os diferentes componentes curriculares e em escolhas teórico-metodológicas que mobilizem os estudantes à aprendizagem, superando a ideia de transições, bem como da organização fragmentada das propostas pedagógicas educacionais (SANTA CATARINA, 2019, p. 20).

Diante disso, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o componente curricular de Matemática é organizado a partir do desenvolvimento de oito competências específicas que se inter-relacionam e visam mobilizar recursos de modo a abordar e resolver situações mais complexas. As competências específicas da Matemática, descritas a seguir, devem promover o desenvolvimento dos alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 265):

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não, na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Para a objetivação das competências específicas de Matemática da BNCC e de acordo com o que preconiza o Currículo Base do Território Catarinense – o desenvolvimento do pensamento teórico –, a criança deve se apropriar, desde os primeiros anos escolares, da essência dos conceitos matemáticos. É pressuposto que “a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significado dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações.” (BRASIL, 2017, p. 274). Sendo assim, “o conteúdo e o método de ensino têm importância fundamental, por determinar o tipo de pensamento que se desenvolve nas crianças, durante a assimilação dos conhecimentos” (DAMAZIO; ROSA; EUZÉBIO, 2012, p. 2010). O conteúdo é que promove o desenvolvimento; se ele é científico, a formação é do pensamento teórico. Mas, se for com base no senso comum, é o pensamento empírico que se desenvolverá. Dessa forma, o pensamento teórico e o empírico se contrapõem com relação às suas características e presunções.

Como mencionado, a escola tem como função primordial o desenvolvimento do pensamento teórico por meio do conhecimento científico, no entanto é o modo como o ensino está organizado que definirá o tipo de pensamento a ser elaborado. Davídov (1988, p. 172, tradução nossa) afirma que “a base do ensino é o seu conteúdo, a partir do qual os métodos (ou procedimentos) para organizar o ensino são derivados”.

O Quadro 1, elaborado por Becker e Cardoso (2019) de acordo com Davídov, apresenta uma síntese que explicita as discussões do autor ao diferenciar o conteúdo dos princípios didáticos da escola tradicional dos possíveis princípios do ensino desenvolvimental, proposto por ele.

Quadro 1- Princípios do Ensino Tradicional e do Ensino Desenvolvimental

Princípios do Ensino Tradicional	Pensamento Empírico, por quê?	Princípios do Ensino Davidoviano	Pensamento Teórico, por quê?
Caráter sucessivo	Tem o conhecimento cotidiano como foco de desenvolvimento do pensamento.	Caráter novo dos conceitos	Os conhecimentos cotidianos são insuficientes, o que manifesta a necessidade da apropriação do conceito científico do objeto, por meio da orientação do professor.
Acessibilidade	O desenvolvimento precede o conhecimento, obstaculiza o desenvolvimento psíquico e subestima as possibilidades do vir a ser da criança.	Da educação que desenvolve	Exige o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças.
Caráter consciente	O conhecimento se dá unilateralmente pelo sensorial, em que a ilustração culmina na	Da atividade	A partir da ação investigativa, da análise e da reflexão, os alunos são orientados pelo professor a revelarem a essência do objeto estudado.

	abstração verbal. Lógica racionalista.		Os conhecimentos são apropriados no processo de atividade de estudo, em forma de conceitos científicos.
Caráter visual direto	A generalização se manifesta a partir das características externas dos objetos e fenômenos, seguindo o movimento do particular ao geral.	Do caráter objetal	As crianças são capazes de compreender e representar o modelo na forma objetal, gráfica e literal no movimento do geral ao particular.

Fonte: Becker e Cardoso (2019).

Salienta-se que há consenso, entre os envolvidos na elaboração da Proposta Curricular do Município de Forquilha, no que se refere ao pressuposto teórico-metodológico para a organização do ensino de Matemática, qual seja, o de criar as condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar, dos estudantes, no plano teórico (DAVÍDOV, 1987). Esse propósito entra em consonância com os fundamentos psicológicos da teoria Histórico-Cultural de Vygotski, base da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019).

Nessa perspectiva, para o ensino do conceito de número no plano teórico, elucida-se uma proposta de ensino que, desde o primeiro ano escolar, é desenvolvida a partir das relações entre grandezas, o que caracteriza a ênfase à ideia de número real, em vez de natural, predominante no ensino brasileiro atual (ROSA, 2012). Por consequência, as significações aritméticas são enriquecidas pelo nível de generalização que lhes são conferidas pela álgebra e pelo desenvolvimento simultâneo de ideias geométricas advindas das relações entre grandezas.

Quanto à organização curricular de Matemática, para cada ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 274) assim se manifesta: “Em todas as unidades temáticas, a delimitação do objeto do conhecimento e das habilidades considera que as noções matemáticas são retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano”. Porém, o desenvolvimento dos objetos e habilidades não pode ser considerado de maneira fragmentada, característica da formação do pensamento empírico. Conforme já explicitado, a opção desta Proposta é pela apropriação do conhecimento científico e pelo desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

### 8.1.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Matemática

Prof<sup>a</sup>. Ma. Eloir Fátima Mondardo Cardoso

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ledina Lentz Pereira

Esta seção tem como objetivo apresentar algumas orientações metodológicas para a organização do modo de ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental conforme o referencial que embasa este documento.

A BNCC se fundamenta na perspectiva de que na Matemática formal da Educação Básica, a apropriação de seus conceitos pelos alunos, que se dá em um contexto no modo geral, possibilitará a sua aplicação em outras situações. No entanto, para isso o ensino deverá desenvolver capacidades essenciais como “formular, empregar, interpretar e avaliar – criar, enfim –, e não somente a resolução de enunciados típicos que são, muitas vezes, meros exercícios e apenas simulam alguma aprendizagem.” (BRASIL, 2017, p. 275).

Moura et al. (2010) propõem a superação do ensino mecanizado por meio de uma orientação teórica e metodológica que denominaram Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Essa proposta fundamenta-se na teoria Histórico-Cultural, que, conforme os autores, é “uma possibilidade de realizar a atividade educativa tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento” (MOURA et al., 2010, p. 208). Para tanto, as ações do professor na organização das aulas têm como objetivo a solução de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA). Essas podem ser consolidadas, pelos professores, por meio de diferentes procedimentos pedagógicos, tais como: o jogo, a história virtual e as situações emergentes do cotidiano. Esta última “possibilita à prática educativa oportunidade de colocar a criança diante da necessidade de vivenciar solução de problemas significativos para ela” (MOURA; LANNER DE MOURA, In: MOURA et al., 2010, p. 224).

No entanto, tal metodologia se refere a um problema de aprendizagem, que se diferencia de um problema concreto prático. O primeiro se define como aquele em que o estudante se apropria do modo geral, base para o estudo de novas situações, e o segundo para a resolução de uma única situação. Diante disso, de acordo com Brasil (2017, p. 297), “na aprendizagem de certo conceito ou procedimento, é fundamental haver um contexto significativo para os alunos, não necessariamente do cotidiano, mas também de outras áreas do conhecimento e da própria história da Matemática”.

Nessa direção, propõe-se a SDA do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense: “os preparativos para o dia da família na escola de João e Maria”.

Para organizar o dia da família na escola, as tarefas foram distribuídas por turma. A turma de João e Maria ficou encarregada de determinar a quantidade de fita decorativa necessária para fixar a(s) toalha(s) ao redor da(s) mesa(s). A única informação que a turma recebeu foi que deveriam utilizar, como unidade padrão, uma das medidas da(s) mesa(s). A data da festa já estava se aproximando e a turma ainda não sabia como proceder. Diante desse contexto, como podemos auxiliar a turma de João e Maria a determinar a quantidade necessária de fita para fixar a(s) toalha(s) ao redor da(s) mesa(s)? (SANTA CATARINA, 2019, p. 358).

O problema se refere a um evento do cotidiano das escolas catarinenses, o dia da família na escola. A situação coloca os estudantes em processo de reflexão, ou seja, é preciso pensar para responder à questão do problema desencadeador. No Currículo Base do Território Catarinense, dentre as possibilidades dos formatos das mesas, quais sejam, quadrangulares, retangulares ou circulares, dentre outras, a opção foi o desenvolvimento de ações e operações a partir da análise de mesas quadrangulares, direcionado para os números Naturais. Vale ressaltar que a apropriação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico é o que preconizam propostas de ensino na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Sendo assim, o conceito de número real na relação universal de multiplicidade e divisibilidade deve ser contemplado desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em consonância com esse pensamento, a BNCC afirma:

Na perspectiva de que os alunos aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de tarefas, como as que envolvem medições, nas quais os números naturais não são suficientes para resolvê-las, indicando a necessidade dos números racionais tanto na representação decimal quanto na fracionária. (BRASIL, 2017, p. 267).

Essa situação é caracterizada por Moura et al. (2010) como o momento histórico do surgimento de um problema que, para ser solucionado, gera a necessidade de um novo conceito. Ou seja, da relação entre a grandeza comprimento, em que a unidade de medida não coube vezes inteira na grandeza a ser medida, surge a necessidade de um novo modo de representar o resultado da medição.

Considerando essas questões, nesta proposta o objetivo é ampliar as discussões para o conjunto dos números Racionais. Sendo assim, é sugerida a mesma situação emergente do cotidiano; no entanto, para a análise são consideradas mesas retangulares.

A turma de João e Maria determinou a quantidade de fita decorativa necessária para fixar a(s) toalha(s) ao redor da(s) mesa(s) quadrangulares, porém a escola tinha também mesas retangulares, então outro desafio se apresenta: encontrar a quantidade de fita decorativa para estas mesas. Surge uma nova necessidade: ao medir-se o perímetro da mesa com a medida do lado menor, esta não cabe vezes inteira no perímetro da mesa. Como resolver essa situação? Ou seja, como fazer para encontrar a quantidade de fita necessária para fixar as toalhas nas mesas retangulares? Ou ainda, como encontrar o perímetro da mesa com a unidade de medida considerada?

Para responder ao problema da SDA, remete-se às tarefas particulares que introduzem o conceito de fração e que possibilitam a generalização por meio do seu modelo universal (FREITAS, 2016). Desse modo, na resolução das tarefas propõem-se ações e operações que apresentam o movimento dos princípios teóricos de redução do concreto ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto. A primeira ação consiste em modelar geométrica e algebricamente a relação universal revelada no experimento objetal (abstração), e a segunda incide na identificação e reflexão das manifestações particulares da relação essencial na definição geral, a generalização (SANTA CATARINA, 2019). Todavia, o ponto de partida da ação determinará os elementos que

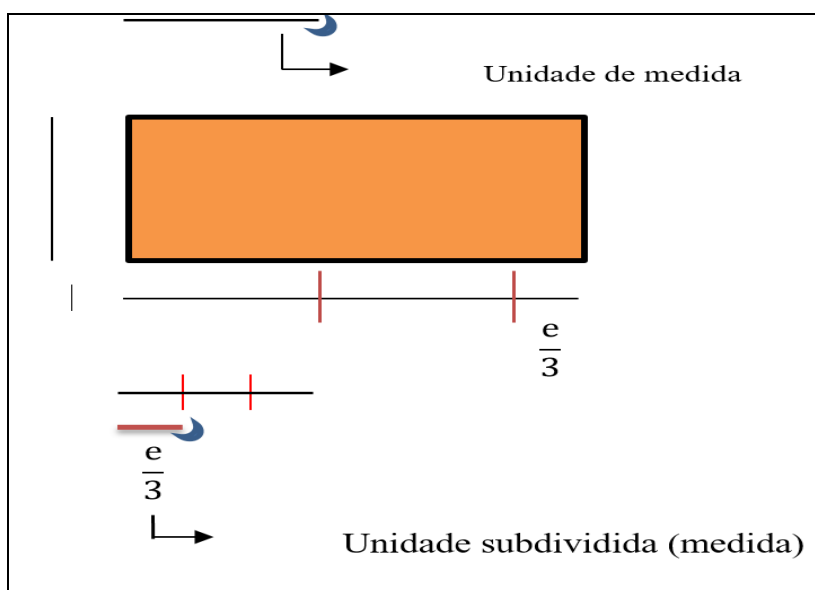
comporão a relação universal e revelará o sistema conceitual no processo de medição na comparação entre grandezas.

Diante disso, as operações para responder o problema da SDA consistem em levar os alunos a refletirem sobre o modo de encontrar o perímetro da mesa retangular (Figura 1). Caraça (2010, p. 29) afirma que “medir e contar são as operações cuja realização a vida de todos os dias exige com maior frequência”. A situação requer dos alunos a tomada de decisão e a busca de alternativas. De acordo com Rosa (2012), Búrigo (2015) e Freitas (2016), organizadores de uma proposição de ensino sob diretrizes davidovianas, ao proporem tarefas desconhecidas aos alunos, o fazem para cumprir o propósito de colocá-los em constante ação investigativa. Mas, o que é medir? Ou melhor, como medir o contorno da mesa?

A única informação dada na SDA é a unidade de medida, o lado menor da mesa. Após refletir sobre as possibilidades de medição com os alunos, estes podem optar por tamanhos distintos, mas com a orientação do professor define-se uma unidade de medida comum, por meio do comprimento de um objeto, como por exemplo, barbante ou um recorte de papel, entre outras possibilidades. Caraça (2010, p. 30) adverte que no problema de medida há três fases relevantes: “escolha da unidade; comparação com a unidade; expressão do resultado dessa comparação por um número”.

De posse da unidade de medida básica, o desafio é proceder à medição do perímetro da mesa retangular. Existem situações de medição em que somente com a unidade básica não é possível medir o que se deseja, uma vez que ela não cabe vezes inteira na grandeza a ser medida. Essas situações remetem a fracionar a unidade (ALEKSANDROV, 1991). Desse modo, surge a necessidade de uma nova unidade de medida, a intermediária, que corresponde à subdivisão da unidade básica em uma quantidade de partes iguais. Uma destas partes passa a ser a medida, e subsidiará a medição da parte restante, como apresentado na figura a seguir (FREITAS, 2016).

Figura 1- Representação do contorno da mesa retangular



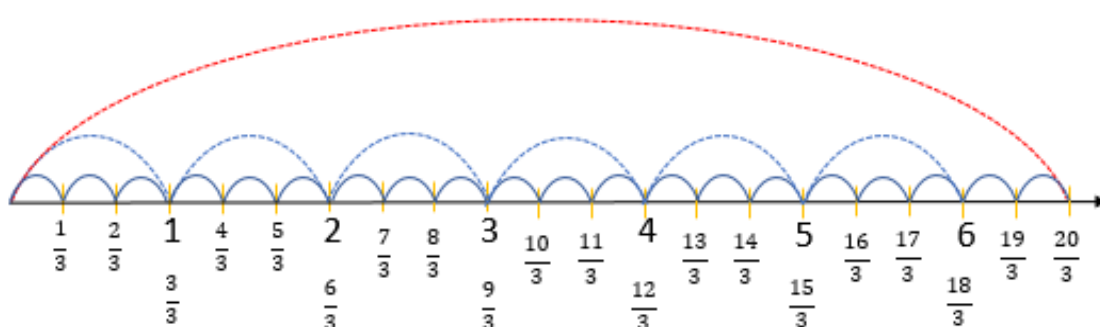
Fonte: Adaptado de Freitas, Carvalho e Cardoso (2019)

Como exemplo, considera-se o lado (**e**) menor da mesa para medir o seu perímetro. Durante o processo, no lado maior a unidade não coube vezes inteira. Então, para medir este lado a unidade de medida foi subdividida em três partes iguais, ou seja, a medida intermediária na medição é  $\frac{e}{3}$ . Na resolução desta tarefa, o perímetro da mesa (P) é igual a 6 vezes a unidade inteira

(e), mais 2 vezes a unidade de medida intermediária  $\frac{e}{3}$ , logo:

$$P = e.6 + \frac{e}{3}.2$$

Figura 2 - Representação do perímetro P na reta numérica, com e = 1



Fonte: Adaptado de Freitas, Carvalho e Cardoso (2019).

No entanto, ao se considerar o perímetro de qualquer superfície retangular, é possível a dedução do modelo universal para ele: com **e** sendo a unidade de medida, o perímetro **P** é igual a **n** vezes **e** unidades inteiras adicionadas a **k** vezes a unidade intermediária  $\frac{e}{m}$ , com **m** igual ao número de partes que a unidade de medida **e** foi subdividida. Logo, o modelo universal se define como:  $P = e.n + \frac{e}{m}.k$ , adaptado de Santos (2017).

Vale salientar que a situação desencadeadora de aprendizagem remete ao desenvolvimento de um sistema conceitual de fração que inclui a apropriação de números mistos, frações equivalentes e operações com frações entre outros, conforme estudos de Freitas (2016), Santos (2017) e Isidoro (2019).

A proposição apresentada, nas ações para a organização do ensino, teve como base uma situação emergente do cotidiano. Entretanto, reitera-se o que a BNCC preconiza com relação à aprendizagem no componente curricular de Matemática: está “relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações”. Desse modo, outros recursos didáticos como “malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica” (BRASIL, 2017, p. 274), contribuem para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Porém, esses materiais

precisam estar integrados a situações que levem à reflexão, à sistematização e generalização dos conceitos matemáticos.

Para finalizar, reafirma-se a intenção da efetivação desta Proposta em sala de aula, a necessidade de os envolvidos na educação propiciarem aos alunos da Rede Pública Municipal de Forquilha uma formação integral. Sendo assim, destaca-se a importância da formação continuada para a interação de forma cooperativa no planejamento e desenvolvimento das ações para o fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ALEKSANDROV, A. D. et al. **La matemática: su contenido, métodos y significado**. Madrid: Alianza Universidad, 1991.

BECKER, J. D. P.; CARDOSO, E. F. M. O Conceito de número na proposição Davidoviana: uma reflexão sobre as manifestações de estudantes do primeiro ano do ensino. Fundamental. In: **Saberes Pedagógicos**, UNESC, Criciúma, v.3, n.2, julho/dezembro 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2017.

BÚRIGO, L. S. M. **Necessidades emergentes na organização do ensino davydoviano para o número negativo**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2015.

CARAÇA, B. J. **Conceitos Fundamentos da Matemática**. Lisboa: Gradiva, 2010.

DAMAZIO, A.; ROSA, J. E.; EUZÉBIO, J. da S. O ensino do conceito de número em diferentes perspectivas. In: **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.14, n.1, p. 209-231, 2012.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. **La concepcion de la actividad de estudio de los escolares**. In: SHUARE, M. La psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS. Moscú: Progreso, p. 316-345, 1987.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Trad. Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FREITAS, D. de. **O movimento do pensamento expresso nas tarefas particulares proposta por Davýdov e colaboradores para apropriação do sistema conceitual de fração**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

FREITAS, E. V. de; CARVALHO, G. de B.; CARDOSO, E. F. M. Situação Desencadeadora de Aprendizagem: um modo para a organização do ensino das grandezas comprimento e área. In: **I Seminário Internacional de Educação Matemática na Teoria Histórico-Cultural e VI Seminário Interinstitucional de Educação Matemática Unisul, Unesc, Unibave, Uespi**. 18 e 19 de outubro de 2019. Unisul, Tubarão, SC.



ISIDORO, L. C. do N. **Modo de organização do ensino desenvolvimental de fração: o conhecimento revelado por acadêmicas de pedagogia.** 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

MOURA, M. O. de et al. Atividade orientadora de ensino: Unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p.205-229, abr.2010.

ROSA, J. E. da. **Proposições de Davydov para o Ensino de Matemática no Primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica.** Estado de Santa Catarina, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis, 2019.

SANTOS, C. O. **O movimento conceitual de fração a partir dos fundamentos da lógica dialética para o modo de organização do ensino.** 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

## 8.1.2 Quadro organizador curricular de Matemática

### 1º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Números</b>	<p>Contagem de rotina.</p> <p>Contagem ascendente e descendente.</p> <p>Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações.</p>	<p>Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.</p>
	<p>Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.</p>	<p>Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.</p> <p>Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.</p>
	<p>Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100).</p> <p>Reta numérica.</p>	<p>Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.</p> <p>Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.</p>
	<p>Construção de fatos básicos da adição.</p>	<p>Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.</p>
	<p>Composição e decomposição de números naturais.</p>	<p>Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.</p>
	<p>Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar), noções de divisão e multiplicação.</p>	<p>Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p>

<b>Álgebra</b>	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências.	Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.
	Sequências recursivas: observação de regras utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo).	Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
<b>Geometria</b>	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado.	Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás.  Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico.	Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.
	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais.	Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.
<b>Grandezas e medidas</b>	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais.	Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.
	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo (horas), suas relações e o uso do calendário.	Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos.  Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.  Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.

	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas.	Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.
<b>Probabilidade e estatística</b>	Noção de acaso.	Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.
	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples.	Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.
	Coleta e organização de informações. Registros pessoais para comunicação de informações coletadas.	Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

2º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).	<p>Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).</p> <p>Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades).</p> <p>Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.</p>
	Composição e decomposição de números naturais (até 1000).	Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.
	Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração.	Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.
	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).	<p>Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.</p> <p>Identificar dúzia e meia dúzia.</p>
	Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação).	Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.
	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte (noções de divisão).	Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.

<b>Álgebra</b>	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas.	Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.
	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência.	Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.  Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
<b>Geometria</b>	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido.	Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.
	Esboço de roteiros e de plantas simples.	Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular ou paralelepípedo, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características.	Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.
	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características.	Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.
<b>Grandezas e medidas</b>	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro).	Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.
	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, $\text{cm}^3$ , grama e quilograma).	Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).

	<p>Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas.</p>	<p>Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.</p> <p>Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.</p>
	<p>Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores.</p>	<p>Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.</p>
<p><b>Probabilidade e estatística</b></p>	<p>Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano.</p>	<p>Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.</p>
	<p>Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.</p>	<p>Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.</p> <p>Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

3º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Números</b>	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens.	Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.
	Composição e decomposição de números naturais.	Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.
	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação.  Reta numérica.	Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.  Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e, também, na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.
	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração.	Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.
	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades.	Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida.	Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.  Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.
	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima	Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta,



	parte.	quinta e décima partes.
<b>Álgebra</b>	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas.	Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.
	Relação de igualdade.	Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtração de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.
<b>Geometria</b>	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência.	Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações.	Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.
	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características.	Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.
	Congruência de figuras geométricas planas.	Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.
<b>Grandezas e medidas</b>	Significado de medida e de unidade de medida.	Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada. Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.
	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações.	Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.

	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações.	Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.
	Comparação de áreas por superposição.	Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos.
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo.	Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógicos e digitais) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração.  Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.
	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas.	Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.
<b>Probabilidade e estatística</b>	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral.	Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras.	Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.  Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.
	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos.	Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019)

4º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens.	Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.
	Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10.	Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.
	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais.	<p>Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.</p> <p>Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.</p> <p>Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.</p>
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida, porcentagem.	<p>Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>Resolver problemas envolvendo noções de porcentagem (50%, 100%).</p>
	Problemas de contagem.	Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar

		cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.
	Números racionais: frações unitárias mais usuais ( $1/2$ , $1/3$ , $1/4$ , $1/5$ , $1/10$ e $1/100$ ).	Reconhecer as frações unitárias mais usuais ( $1/2$ , $1/3$ , $1/4$ , $1/5$ , $1/10$ e $1/100$ ) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.
	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro.	Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.
	Algarismos romanos: noções de composição da escrita e sua representação.	Reconhecer a utilização destes símbolos em situações do cotidiano.
<b>Álgebra</b>	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural.	Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.
	Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao serem divididos por um mesmo número natural diferente de zero.	Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.
	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão.	Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.
	Propriedades da igualdade.	Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.  Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.
<b>Geometria</b>	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido.  Paralelismo e perpendicularismo.	Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando

		termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características.	Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.
	Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e <i>softwares</i> .	Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou <i>softwares</i> de geometria.
	Simetria de reflexão.	Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de <i>softwares</i> de geometria.
<b>Grandezas e medidas</b>	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais.	Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas.	Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo.	Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.

	<p>Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana.</p>	<p>Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.</p> <p>Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.</p>
	<p>Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro.</p>	<p>Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.</p>
<b>Probabilidade e estatística</b>	<p>Análise de chances de eventos aleatórios.</p>	<p>Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.</p>
	<p>Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos.</p>	<p>Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.</p>
	<p>Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas.</p> <p>Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada.</p>	<p>Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

5º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Números</b>	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens).	Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.
	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica.	Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.
	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica.	Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.
	Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência.	Identificar frações equivalentes.  Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.
	Cálculo de porcentagens e representação fracionária.	Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
	Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita.	Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
	Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais.	Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias

		diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
	Problemas de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”	Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.
<b>Álgebra</b>	<p>Propriedades da igualdade e noção de equivalência.</p> <p>Grandezas diretamente proporcionais.</p> <p>Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais.</p>	<p>Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.</p> <p>Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.</p> <p>Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros.</p> <p>Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.</p>
<b>Geometria</b>	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano.	<p>Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas.</p> <p>Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.</p>



	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características.	Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.
	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos.	Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.
	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes.	Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.
<b>Grandezas e medidas</b>	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais.	Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.
	Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações.	Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.
	Noção de volume.	Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.
	Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro.	Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
<b>Probabilidade e estatística</b>	Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios.	Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.
	Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis.	Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).

	<p>Leitura, coleta, classificação, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.</p>	<p>Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p> <p>Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.</p>
--	---	--

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

## 9. ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

A Ciência é uma construção humana que sofre influência do contexto social, histórico, cultural e econômico no qual está inserida. Na sociedade contemporânea, o conhecimento científico<sup>51</sup> é cada vez mais valorizado, devido às possibilidades que a tecnologia apresenta no dia a dia do ser humano. Atualmente não é mais possível refletir sobre a formação de um cidadão crítico que esteja à margem do saber científico.

Constantemente presenciam-se avanços científicos e tecnológicos que resultam em novos produtos e, em contrapartida, ações que desencadeiam desequilíbrios na natureza e na sociedade. Para compreender a ciência e a tecnologia como se apresentam na atualidade, é necessário acesso a conhecimentos diversificados que dificilmente serão obtidos sem a intervenção da escola.

Considerando o cenário atual, cresce a cada dia a importância dos conhecimentos científicos na vida de cada um de nós. Não podemos ignorar os avanços da ciência, pois, do contrário, seremos simples espectadores que apenas veem e nada compreendem. Portanto, é preciso alargar conhecimentos e acompanhar atentamente as conquistas da ciência e da tecnologia, como condição essencial à posse da verdadeira sabedoria e, mais do que isso, ao próprio entendimento das questões que se debatem cotidianamente nas sociedades contemporâneas.

A partir desse contexto e em articulação com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Ciências da Natureza e o componente curricular Ciências devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de oito competências específicas para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 322):

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.

---

<sup>51</sup> Conhecimento científico: conhecimento racional, elaborado a partir de investigação por meio do método científico; é sistemático e metódico. A comprovação dos fenômenos ocorre por intermédio de experimentos que explicam e validam os resultados da pesquisa.

5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

## 9.1 CIÊNCIAS

Prof<sup>a</sup>. Dra. Miriam da Conceição Martins

Segundo Vygotsky (1998), o ser humano se caracteriza como um ser social e histórico, ampliando sua consciência e deste modo concretizando sua participação na sociedade, utilizando os conhecimentos construídos ao longo da história. De acordo com Guimarães (2009), o ensino de Ciências deve possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade, sua influência nas produções e distribuição de diferentes tecnologias, contribuindo com a formação de pessoas autônomas, com visão ampla de mundo, capazes de nele intervir, atuando como cidadãos competentes, críticos e informados.

Atualmente vive-se em uma sociedade pautada cada vez mais no conhecimento científico, pois este amplia as explicações acerca dos fenômenos da natureza e do próprio corpo. Colabora para que o homem se reconheça como indivíduo e como parte do universo, contribui para compreender e valorizar os modos de intervir e utilizar os recursos naturais.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, os conceitos científicos devem ser trabalhados levando-se em consideração o contexto social, cultural e histórico em que o estudante está inserido para que ele encontre significado no que está proposto e consiga estabelecer relações entre o que aprende em sala de aula e a vida cotidiana. Dessa forma, será possível aguçar seu interesse e curiosidade, o que o leva a buscar, e não somente ser agente passivo no processo de ensino e aprendizagem. (GEHLEN et al., 2008).

A criança, quando chega à escola, traz consigo os conceitos cotidianos, que são desenvolvidos no decorrer das atividades experienciadas nas suas relações sociais, partindo de suas ações concretas às mais abstratas. “Estes conceitos, por sua vez, dizem respeito às relações entre as palavras e os objetos a que se referem. Por outro lado, os conceitos científicos são apreendidos em situações de educação sistematizada” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 140), e partem das ações abstratas em direção às concretas, tendo como objeto central o ato de pensar.

Santa Catarina (1998b) aborda a grande questão que se coloca para a escola: como os alunos podem traduzir para si os conceitos científicos e utilizá-los na sua prática de vida (conceitos cotidianos), contribuindo na sustentabilidade do planeta em todos os aspectos?

Nesse sentido, o ensino de Ciências se estabelece num processo de alfabetização científica e tecnológica que permitirá, cada vez mais, promover conexões com os fenômenos naturais, socioculturais e, em consequência, realizar uma leitura e uma interpretação mais elaboradas da natureza e da sociedade. Segundo Krasilchik e Marandino (2007), trazendo importância para nossa vida diária, para decisões e caminhos que a sociedade pode adotar e para uma análise cuidadosa e persistente do que é apresentado ao cidadão.

Para tanto, o letramento científico é um instrumento necessário para aprender a ler o mundo, visa ao entendimento da ciência e sua utilização pela sociedade em tarefas cotidianas. Nessa linha de pensamento, o ensino de Ciências e o letramento científico são fundamentais para a democratização do conhecimento, assim como para a formação do cidadão. A Base Nacional Comum Curricular indica um ensino de Ciências que tem por objetivo a promoção do letramento científico para que os alunos possam compreender, explicar e interferir no mundo. Segundo Krasilchik e Marandino (2007), o letramento científico significa a capacidade de compreender e expressar opiniões sobre ciência e tecnologia, mas também participar da cultura científica da maneira que cada cidadão individual e coletivamente considerar oportuna.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 323), a área de Ciências da Natureza tem como componente curricular Ciências, cujo estudo proporciona autoconhecimento e consciência social:

[...] as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem.

As questões anteriormente abordadas passam pelo entendimento da Física, da Química, da Biologia e da Astronomia.

Assim, a forma mais fácil e direta de nossos estudantes adquirirem uma compreensão correta das ideias científicas é terem consciência de que aquilo que estão estudando está acontecendo para fora das janelas das salas de aula. (SANTA CATARINA, 2019, p. 373).

Para orientar a elaboração dos currículos de Ciências, as aprendizagens essenciais a serem asseguradas neste componente curricular foram organizadas em três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental (Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo). As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades que mobilizam conceitos, linguagens, conteúdos e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos científicos.

Em outros momentos, o componente curricular Ciências focava o ensino dos conhecimentos de Biologia em detrimento dos de Física e Química, abordados com maior ênfase

nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular indicou uma distribuição mais equilibrada dos conhecimentos por meio das unidades temáticas, que se repetem e devem ser desenvolvidas em todos os anos do Ensino Fundamental.

De acordo com a BNCC, a unidade temática Matéria e Energia tem como objetivo desenvolver a capacidade de entender a natureza da matéria e os diferentes usos da energia. Isso envolve compreender a origem, a utilização e o processamento de recursos naturais e energéticos.

Conforme a BNCC, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a unidade Matéria e Energia deve contemplar “o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e dos diferentes usos da energia.” (BRASIL, 2017, p. 323).

Portanto, o professor deve trabalhar visando à valorização dos elementos concretos, bem como os ambientes nos quais os estudantes estão inseridos (casa, escola, bairro) proporcionando-lhes uma relação com o entorno. Além disso, estimular a aquisição de hábitos saudáveis em relação à qualidade de vida individual e coletiva, tendo em vista a sustentabilidade ambiental. Assim, é fundamental que os trabalhos estimulem e promovam a criatividade, a observação e a investigação.

A unidade temática Vida e Evolução engloba tudo o que se relaciona com os seres vivos, suas características e necessidades, o processo evolutivo, a interação entre os organismos vivos, principalmente a que o ser humano estabelece entre si e com os demais seres vivos e elementos não vivos do ambiente. Aborda o estudo relativo aos diversos ecossistemas brasileiros e a sua biodiversidade. Também inclui o aprendizado sobre aspectos relativos à saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas.

Nos Anos Iniciais, a expectativa é de que as crianças aprendam sobre os seres vivos (plantas e animais) do seu entorno, compreendendo suas características. Espera-se que consigam identificar as partes do corpo humano, bem como descrever suas funções. Também é necessário que entendam a importância da adoção de hábitos de higiene e de alimentação saudáveis para os cuidados com o próprio corpo e a prevenção de doenças causadas por microrganismos ou transmitidas por vírus e bactérias.

Na unidade temática Terra e Universo, o objetivo principal é conhecer as características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes (dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles), bem como os fenômenos relacionados a eles. Isso inclui a apropriação de conhecimentos sobre o efeito estufa, a camada de ozônio, vulcões, tsunamis, terremotos, na busca de ampliar compreensões sobre o clima, a previsão do tempo, a evolução da vida e do planeta, entre outros fenômenos.

Ainda de acordo com essa unidade temática, os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverão desenvolver o pensamento espacial com base em experiências cotidianas de observação do céu e dos fenômenos naturais a elas relacionados. O aprendizado deve incluir a compreensão dos benefícios do estudo desses fenômenos para a agricultura, a conquista de novos espaços, a construção de calendários.

Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 327), as “três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização.” Por conseguinte, é fundamental que elas não se desenvolvam de forma isolada.

As habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento compreendidos como conteúdos, conceitos e processos. Nesse sentido, a descrição das habilidades é pautada nos seguintes elementos: nos processos cognitivos, nos objetos de conhecimento mobilizados e nos contextos específicos em que eles devem se desenvolver, considerando a faixa etária dos alunos.

De acordo com Moraes e Andrade (2009), os alunos chegam aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com um grande repertório de ideias e processos dos quais participam diretamente ou observam. Ao manipular brinquedos e outros objetos, ao lidar com a luz, as sombras, a água e o vento, ao observar o comportamento dos animais, o desenvolvimento de animais e de plantas, e ao perceber o próprio corpo, as crianças vão se apropriando de conceitos que fundamentam suas expectativas quanto ao modo como as coisas funcionam.

### 9.1.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Ciências

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Miriam da Conceição Martins

Este texto tem como objetivo abordar elementos teóricos com a finalidade de subsidiar o educador na sua prática pedagógica.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado (SANTA CATARINA, 2014, p. 31), compreender o percurso formativo como aquele “que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo de toda a vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos.” Dessa maneira, é importante considerar o sujeito em sua integralidade, como um ser biológico, afetivo, social, histórico e cultural em contato com o meio físico e social.

Segundo Mattos e Silveira (2016), o ensino de Ciências vem sendo influenciado historicamente pelas orientações curriculares nacionais, documentos oficiais e livros didáticos, tornando-se um campo complexo de investigação. A BNCC indica um ensino de Ciências com diversos desafios, como o de incluir a investigação no processo de aprendizagem e promover o letramento científico para que os estudantes possam compreender, interpretar e agir intencionalmente sobre o mundo.

O ensino de Ciências é de grande importância para todo cidadão, pois este componente curricular trata de temas relacionados à vida e ao meio em que está inserido. Ensinar ciências nem sempre é uma tarefa fácil, pois envolve conceitos muitas vezes complexos. (PAGNAN et al., 2016). Pesquisas apontam que os professores necessitam relacionar esses conceitos com o cotidiano dos estudantes (FREIRE, 2000; BACH; CARVALHO, 2011), porque deste modo terão significado e mobilizarão o interesse pelas aulas. Nesse sentido, Freire (2000, p. 12) aponta que “ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Sob esse viés, faz-se necessário que o ensino de Ciências promova contextos de aprendizagem que tenham sentido para o aluno, contribuindo na sua compreensão do mundo físico e no reconhecimento de seu papel como participante de decisões individuais e coletivas, rompendo com a visão cientificista, descritiva e irreflexiva. (BRASIL, 1997).

O professor, ao ensinar ciências, deve trabalhar com textos científicos atuais e contextualizados, elaborando atividades de observação e experimentação, atuando na resolução de questões problematizadoras, desenvolvendo nos seus alunos a autonomia, auxiliando-os a compreender a realidade à sua volta, dando-lhes instrumentos necessários para sejam capazes de intervir de forma positiva na sociedade. Neste processo educativo, as experiências e interesses dos alunos sobre o mundo natural e tecnológico devem ser valorizados.

Nos Anos Iniciais, são inúmeras as possibilidades de se trabalhar “o ensino de Ciências com as crianças, considerando que elas estão ‘descobrimdo’ (elaboração/reelaboração) o mundo que as cerca através da curiosidade, do interesse, da imaginação e da espontaneidade”. (SANTA CATARINA, 1998b, p. 122). Nesse âmbito, devem-se promover os caminhos iniciais para a apropriação do conhecimento científico, como forma de interpretar o próprio homem, o mundo em que vive com os seres que nele habitam, continuando a sobreviver e a evoluir.



O conhecimento não deve ser apresentado de forma fragmentada, para que o estudante consiga perceber que as diversas unidades das Ciências da Natureza estão interligadas entre si e com as demais. À medida que ele avança nos estudos, amplia sua curiosidade, questionamentos e a busca pelas respostas, tornando-se o protagonista da sua aprendizagem.

É necessário que os estudantes “sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas. [...] Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação”. (BRASIL, 2017, p. 320). Assim, o ensino de Ciências deve oportunizar situações pelas quais os alunos possam aprender

[...] partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções. (BRASIL, 2017, p. 320).

Desse modo, possibilitará que os alunos retomem seus conhecimentos e seu entendimento da realidade sob uma perspectiva reflexiva.

Segundo Santa Catarina (1998b, p. 123), outro elemento decisivo na constituição de uma nova prática “é a problematização do saber enquanto abordagem metodológica, que tem como perspectiva tornar compreensíveis as realidades: material, científica, tecnológica, econômica e social”. Ao chegar à sala de aula, os estudantes já apresentam diversos conhecimentos adquiridos em sua vivência e que consideram concretos. Para estimulá-los assimilar o conhecimento científico, é preciso mobilizar seus conhecimentos prévios, levando-os a refletir sobre eles de forma a articulá-los ao saber científico (MICHELAN; ANGELO, 2018). Um modo de fazê-lo é levantar o que os estudantes já sabem e comparar aos conhecimentos científicos, propondo situações-problema para estimular a busca de informações. Essas propostas devem ser significativas para os estudantes e, preferencialmente, estar relacionadas ao seu cotidiano.

O uso de tecnologias digitais em pesquisas deve ser um processo crítico e ético. É importante que os estudantes se habituem a ter uma postura crítica com relação à veracidade das informações que encontram, para identificar fontes confiáveis e comparar fatos a fim de verificar diferentes pontos de vista e possíveis manipulações. Entre as estratégias para a busca de informações, destacam-se a observação, a leitura de textos e a experimentação (MICHELAN; ANGELO, 2018).

A observação é o mais geral e básico de todos os procedimentos metodológicos em Ciências. Está presente em diferentes momentos, como nas comparações, nos trabalhos de campo, nas experimentações, ao assistir um vídeo, por exemplo. A observação na área de Ciências da Natureza é um procedimento previamente planejado (BRASIL, 1997; MICHELAN; ANGELO, 2018), e o papel do professor é fundamental nesse processo, pois deve motivar e orientar os alunos a perceberem os detalhes do que se pretende observar.

A busca de informações está diretamente relacionada à leitura de textos. Para que essa estratégia se consolide como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, é essencial

incentivar os estudantes a procurarem informações em textos de fontes diversas, como jornais, revistas, artigos, livros e internet. Outras atividades textuais, a escrita e a fala também são valorizadas em Ciências. A produção de resumos, de esquemas, de comunicações públicas e outras práticas têm espaço em diferentes momentos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997).

A experimentação contribui para que os estudantes estabeleçam relações efetivas entre os fenômenos naturais e os conceitos científicos. Ela pode gerar situações-problema que os motivem, agucem a curiosidade, o interesse, e que propiciem discussões. Nesse contexto, a experimentação é uma importante ferramenta metodológica, que problematiza e desestabiliza os modelos prévios dos estudantes. A experimentação fomenta a interação entre os estudantes, de modo que exercitem a empatia, o diálogo e a cooperação, para que reconheçam e valorizem saberes e diferentes pontos de vista (BRASIL, 1997; PORTO; RAMOS; GOULART, 2009; MICHELAN; ANGELO, 2018).

Neste documento, a avaliação tem caráter processual, sendo indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois fornece dados significativos para o estudante, sobretudo, relacionados ao seu desempenho (avanços, dificuldades e possibilidades), ao mesmo tempo que dá suporte para a reflexão da prática pedagógica do professor. Avaliar é, pois, o resultado de um percurso enfrentado pelo estudante com a mediação do professor e envolve um acompanhamento contínuo e sistemático dos envolvidos (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999).

Nessa perspectiva, é fundamental que a avaliação se processe de forma contínua, dinâmica e progressiva. É uma prática em que professor e estudante buscam identificar as dificuldades e os avanços ocorridos no processo de aprendizagem. O professor reflete sobre a metodologia utilizada e reorganiza o planejamento de trabalho para dar continuidade aos estudos ou refazer algum momento da construção individual ou de grupos de estudantes. Nesse processo, o erro é considerado transitório e significativo como indicador do que já se aprendeu e do que ainda se tem a aprender (PORTO; RAMOS; GOULART, 2009). A avaliação exige esforço e superação de uma visão disciplinar para contemplar uma formação emancipatória e integral do ser humano.

## REFERÊNCIAS

BACH, M. R.; CARVALHO, M. A. B. **Metodologia da problematização como potencializadora da educação básica**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2007. Curitiba: SEED/PR, 2011. V.2. (Cadernos PDE).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GEHLEN, S. T.; AUTH, M. A.; AULER, D.; PANSERA-DE-ARAUJO, M. C.; MALDANER, O. A. Freire e Vigotski no contexto da Educação em Ciências: aproximações e distanciamentos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v.10, n. 2, p. 279 – 298, jul – dez, 2008.

GUIMARÃES, L. R. **Professor em ação**: atividades para aulas de ciências. Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano. 1 ed. São Paulo: Nova Espiral, 2009.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

MATTOS, A. P.; SILVEIRA, Z. M. Ensinar e aprender na perspectiva dos professores de ciências do ensino fundamental das escolas da rede pública municipal de Criciúma/SC. In: GIASSI, M. G.; SILVEIRA, Z. M. (Orgs). **Ensino de ciências e educação ambiental**: problematizando práticas pedagógicas. Curitiba: Multideia, 2016.

MICHELAN, V. S.; ANGELO, E. A. **Convergências ciências**: ensino fundamental anos finais 7º Ano. 2 ed. São Paulo. Edições SIM, 2018.

MORAES, M. B.; ANDRADE, M. H. de P. **Ciências**: ensinar e aprender. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

PAGNAN, D. B.; SILVA, da C. B.; CARDOSO, V. A. V.; TOPANOTTI, Z. P.; MARTINS, M. da C. O uso de cartilhas como ferramenta para o ensino de ciências. In: GIASSI, M. G.; SILVEIRA, Z. M. (Orgs.). **Ensino de ciências e educação ambiental**: problematizando práticas pedagógicas. Curitiba: Multideia, 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTO, A.; RAMOS, L.; GOULART, S. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. 1 ed. Belo Horizonte: ed. FAPI, 2009.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Formação docente para Educação Infantil e Séries Iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Editora, 1988.

## SUGESTÕES DE LEITURA

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 14 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2004.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2001.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: EDUSP, 1980.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.) **Ensino Desenvolvimento**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

MENEZES, L. C. de. Ensinar Ciências no próximo século. In: HAMBURGER, E. W.; MATOS, C. **O desafio de ensinar Ciências no século XXI**. São Paulo: Edusp/ Estação Ciência; Brasília: CNPq, 2000. p. 48-54.

### 9.1.2 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Ciências: contribuições dos professores da Rede

Instituição: E.E.B. Waldemar Casagrande

E.E.B. Francisco Hoepers

E.E.B. Gabriel Serafim

Base das orientações metodológicas: Pedagogia Histórico-Crítica

Componente Curricular: Ciências

Unidade temática/Conteúdos gerais: Vida e evolução

Objeto de conhecimento/Conteúdo: Plantas

Ano letivo: 2019

Turma/Ano: 2º ano

Professoras: Tereza Ignácia Vitorino, Maria Liberaci Mota, Rita de Cassia de Souza da Rosa Zilda Horr

Este encaminhamento metodológico tem por objetivo trabalhar a importância das plantas como seres vivos, sua evolução e a influência que exercem no meio ambiente. Ao ensinar ciências, é necessário que busquemos desenvolver o pensamento dos alunos a partir dos conhecimentos prévios que temos na sala de aula para avançar na garantia do acesso e apropriação dos conhecimentos científicos. As pessoas aprendem a respeitar a si mesmas quando aprendem os processos de evolução e manutenção da vida, do mundo real. Assim, a unidade temática Vida e evolução é de extrema importância, pois aborda questões sobre os seres vivos, ou seja, a vida como fenômeno natural e social.

Nos anos iniciais, as características dos seres vivos são trabalhadas a partir das ideias, representações, disposições emocionais e afetivas que os alunos trazem para a escola. Esses saberes dos alunos vão sendo organizados a partir de observações orientadas, com ênfase na compreensão dos seres vivos do entorno, como também dos elos nutricionais que se estabelecem entre eles no ambiente natural. (BRASIL, 2017, p. 324).

## **1 PRÁTICA SOCIAL 1**

### **1.1 Objeto de conhecimento/Conteúdo:** Plantas

**Objetivo geral:** Conhecer as características das plantas, variedades, utilidades e importância que exercem no meio ambiente natural, cultural e social.

#### **Objetivos específicos:**

Conceituar planta.

Refletir sobre a evolução e a importância das plantas para o ambiente em que vivemos.

Descrever características de plantas (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte do seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que elas vivem.

Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida das plantas em geral.

Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas.

Analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.

### **1.2 Vivência do conteúdo**

**O que os alunos já sabem sobre plantas?** Quais espécies eles conhecem? O que elas podem nos oferecer?

**O que os alunos gostariam de saber a mais:** O que é planta? Como e onde se desenvolvem? Como as plantas influenciam a vida de todos os seres vivos?

## **2 PROBLEMATIZAÇÃO**

### **2.1 Discussão**

Todas as plantas são iguais? Por quê? Como elas nascem e se reproduzem? Como influenciam a vida de todos os seres vivos?

A quantidade e a variedade de plantas existentes sempre foi a mesma? O que mudou? Como era antes? E como é agora?

As plantas são utilizadas para quê? Como isso acontece? Existem leis que asseguram a preservação de plantas nativas e contra desmatamentos?

Existem investimentos financeiros para a preservação do meio ambiente?

### **3 INSTRUMENTALIZAÇÃO**

#### **3.1 Ações docentes e discentes**

##### **1ª parte**

- ✓ Exposição oral do professor sobre o assunto.
- ✓ Discussões: videoaula com documentário sobre o assunto.
- ✓ Pesquisa utilizando tecnologias e visitas orientadas à escola e arredores.
- ✓ Plantio de semente ou muda e acompanhamento de seu crescimento por meio de relatórios semanais.
- ✓ Confeção de terrário, observando os ingredientes necessários para a planta se manter e o modo como ela se mantém.
- ✓ Questionamentos: Que fenômenos acontecem dentro do frasco que mantém as plantas vivas? Quais os seres vivos e não vivos que fazem parte desse ecossistema? Por quanto tempo os seres vivos viverão dentro desse ecossistema? Qual a relação entre o terrário e o nosso planeta?

##### **2ª parte**

- ✓ Apresentação de vídeo relacionado com o tema que está sendo trabalhado. O tempo de duração do vídeo é de 5min9s, e pode ser acessado pelo link: Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=aEzt\\_S455yk](http://www.youtube.com/watch?v=aEzt_S455yk)
- ✓ Exposição oral do professor sobre o tema.
- ✓ Leitura do texto “Conhecendo as plantas: necessidades das plantas”, do capítulo 8, página 83 do livro *Aprender Juntos Ciências*, do 2º ano do Ensino Fundamental.
- ✓ Discussões, análises de imagens e textos diversos sobre o assunto.

#### **3.2 Recursos humanos e materiais**

Projektor multimídia; textos diversos; jornais e instrumentos para a confecção do terrário (terra, areia, água, garrafa pet, tesoura, fita, uma planta).

### **4 CATARSE**

#### **4.1 Síntese mental do aluno**

Espera-se que o aluno se envolva no processo de aprendizagem e consiga compreender o que é planta, suas variedades e importância para os seres vivos. Elas são seres vivos que fazem parte do reino Plantae (plural de plantas no latim) ou reino dos vegetais, se destacam por serem formadas por muitas células e, em sua grande maioria, realizarem a chamada fotossíntese, que garante a produção do seu próprio alimento (moléculas orgânicas), o qual é necessário para o seu crescimento e desenvolvimento. (<<https://escolakids.uol.com.br/ciencias/as-plantas.htm>>. Acesso em: 30 de out. 2019).

Existem variedades e espécies diferentes, algumas plantas, por exemplo, apresentam tamanho de poucos centímetros, como os musgos, enquanto outras podem atingir mais de 80 metros de altura, além da diferença de tamanho, apresentam cores e características diferentes. (<https://www.coladaweb.com/biologia/botanica/origem-e-evolucao-das-plantas>>. Acesso em: 30 out. 2019).

De uma maneira geral, podemos dizer que a maioria das plantas apresenta como partes básicas: a **raiz**, o **caule** e as **folhas**. As plantas são organismos essenciais para o equilíbrio do planeta. Essas constituem a base da cadeia alimentar de vários ecossistemas, servindo de alimento para os consumidores primários. Elas são, inclusive, parte da alimentação humana, sendo comum na nossa dieta as frutas, legumes e verduras. Também apresentam importantes funções econômicas. A madeira, por exemplo, é usada na fabricação de casas e móveis, e a celulose, um produto obtido das plantas, é usada na fabricação de papel. Não podemos esquecer-nos ainda de que as plantas oferecem produtos importantes para a fabricação de medicamentos e cosméticos. Elas precisam de água, sais minerais, ar, luz e calor para viver. (<https://www.coladaweb.com/biologia/botanica/origem-e-evolucao-das-plantas>>. Acesso em: 30 out. 2019).

A legislação ambiental no Brasil é uma das mais completas e avançadas do mundo. Criada com o intuito de proteger o meio ambiente e reduzir ao mínimo as consequências de ações devastadoras, seu cumprimento diz respeito tanto às pessoas físicas quanto às jurídicas. Essas leis ambientais definem normas e infrações e devem ser conhecidas, entendidas e praticadas. Afinal, há um processo de mudança de comportamento na sociedade civil e no mundo empresarial que não está associado apenas às eventuais penalidades legais, mas à adoção de uma postura de responsabilidade compartilhada entre todos para vencer os desafios ambientais, que já vivenciamos. (<https://www.teraambiental.com.br/blog-da-tera-ambiental/as-principais-leis-ambientais-brasileiras>>. Acesso em: 30 out. 2019). Os primeiros seres vivos da Terra surgiram no oceano. Com o passar do tempo, apareceram espécies animais que se adaptaram à vida em outros meios, como a terra e o ar. As plantas seguiram um caminho semelhante. (<https://www.teraambiental.com.br/blog-da-tera-ambiental/as-principais-leis-ambientais-brasileiras>>. Acesso em: 30 out. 2019).

## 5 PRÁTICA SOCIAL 2

### 5.1 Nova postura

Após conhecer as plantas, sua evolução, as variedades e a importância delas para o meio ambiente, os alunos deverão desenvolver uma consciência social que lhes permitirá ficar atentos à preservação ambiental, além de cobrar isso de seus familiares e demais conhecidos.

## 5.2 Ações do aluno

Refletir sobre a necessidade de mudar a postura em relação à consciência ambiental diante da importância do meio ambiente para os seres vivos. Transpor essas reflexões para um texto escrito.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2017.

MELLO, M. C. de O.; ZANCHETTA, J. de F. Considerações sobre o planejamento de ensino em Geografia a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n.11, p.173-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>

MOTTA, C. **Aprender Juntos Ciências**. 2ºano. Ensino Fundamental. 6 ed. São Paulo: Edições SM, 2017. (Coleção Aprender Juntos).

OLIVEIRA, K. A. de. **Origem e Evolução das Plantas**. 2019. Disponível em: <<https://www.coladaweb.com/biologia/botanica/origem-e-evolucao-das-plantas>>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, V. S. dos. **Plantas**. 2019. Disponível em: <<https://escolakids.uol.com.br/ciencias/as-plantas.htm>>. Acesso em: 30 de out. 2019.

TERRA. **As principais leis ambientais brasileiras**. 2019. Disponível em: <<https://www.teraambiental.com.br/blog-da-tera-ambiental/as-principais-leis-ambientais-brasileiras>>. Acesso em: 30 out. 2019.>



### 9.1.3 Quadro organizador curricular de Ciências

1º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Matéria e energia</b>	<p><b>Características dos materiais</b></p> <p>Propriedade dos materiais como forma, cor, cheiro e textura.</p> <p>Materiais usados na construção de moradias e suas características.</p> <p>Tipos de materiais (origens, diferenças, uso no cotidiano, reciclagem, reúso e separação).</p> <p>Coleta seletiva de materiais.</p> <p>Compostagem de materiais orgânicos.</p> <p>Transformações que o ser humano realiza no ambiente e seus impactos.</p>	<p>Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.</p> <p>Compreender a importância de preservar o meio ambiente.</p> <p>Comparar ambientes poluídos e não poluídos.</p>
<b>Vida e evolução</b>	<p><b>Corpo humano</b></p> <p>Respeito à diversidade.</p> <p>Partes do corpo humano.</p> <p>Órgãos dos sentidos - funcionalidade (corpo humano como um conjunto de sistemas na interação matéria e energia).</p> <p>Saúde e sua relação com alimentação, higiene, prevenção de doenças e vacinas.</p> <p>Respeito às diferenças (peso, altura, sociocultural etc.).</p> <p>Árvores genealógicas.</p> <p>Saúde física e mental.</p> <p>Seres vivos e não vivos.</p>	<p>Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p>Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>Compreender a importância da higiene física e da saúde mental.</p> <p>Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p> <p>Relacionar seres vivos e meio ambiente.</p>
<b>Terra e Universo</b>	<p><b>Escalas de tempo</b></p> <p>Diferenças entre o dia (manhã e tarde) e a noite.</p> <p>O efeito da luz e da sombra sobre os seres vivos.</p> <p>Os dias da semana, mês e ano (calendário).</p> <p>Tempo cronológico e suas influências no ciclo da natureza.</p>	<p>Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.</p> <p>Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.</p> <p>Identificar as características das estações do ano.</p>

	Estações do ano. Características gerais dos fatores abióticos: água, ar e solo.	Conhecer as características gerais dos fatores abióticos.
--	--	---

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

2º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<p><b>Matéria e energia</b></p>	<p><b>Propriedades e usos dos materiais</b></p> <p><b>Prevenção de acidentes domésticos</b></p> <p>Tipos de materiais do cotidiano (objetos e utensílios) da escola e da residência (condutor e isolantes).</p> <p>Propriedades dos materiais (rigidez, maleabilidade, transparência, flexibilidade, dureza, durabilidade etc.). Massa, volume e densidade.</p> <p>Cuidados no manuseio de alguns materiais e objetos para a prevenção de acidentes e cuidados ambientais.</p> <p>Signos e símbolos usados para identificar perigos e atenção.</p> <p>Os estados físicos da matéria (troca de calor, temperatura, termômetro).</p> <p>As transformações dos materiais (cerâmicas, vidros, metais etc.).</p> <p>Reutilização de materiais.</p> <p>Coleta seletiva (metais, plásticos, vidros, papéis).</p> <p>Cuidados com os tipos de embalagens (produtos químicos do dia a dia).</p>	<p>Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.</p> <p>Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).</p> <p>Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).</p>
<p><b>Vida e evolução</b></p>	<p><b>Seres vivos no ambiente</b></p> <p><b>Plantas e animais</b></p> <p>Biomias regionais.</p> <p>Características e classificação das plantas.</p> <p>Características e classificação dos animais (vertebrados e invertebrados).</p> <p>Exemplos de seres vivos (bactérias, protozoários, algas, e fungos) e vírus.</p> <p>Habitat e alimentação dos animais.</p> <p>Animais ameaçados de extinção.</p> <p>Água como fonte de vida.</p> <p>A importância do cultivo e consumo de alimentos orgânicos para a saúde e o meio ambiente.</p>	<p>Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.</p> <p>Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.</p> <p>Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.</p>

<p><b>Terra e Universo</b></p>	<p><b>Movimento aparente do Sol no céu</b></p> <p><b>O Sol como fonte de luz e calor</b></p> <p>Movimentos da Terra (relação entre os dias e as noites, as posições do Sol e as variações do tempo).</p> <p>O Sol - uma estrela que aquece e ilumina a Terra.</p> <p>Luz (reflexão e absorção).</p> <p>Calor.</p> <p>Características dos materiais e sua influência na reflexão e absorção de luz.</p> <p>Efeitos da radiação solar sobre a saúde humana e a dos demais seres vivos.</p> <p>Aquecimento global e suas consequências para o ambiente.</p>	<p>Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.</p> <p>Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escuras, claras, metálicas etc.).</p>
--------------------------------	--	---

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

3º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Matéria e energia</b>	<p><b>Produção de som</b></p> <p>Audição humana.</p> <p>Som, onda e noções do conceito partículas.</p> <p>Sons da natureza.</p> <p>Os diversos sons criados pelo homem e instrumentos musicais.</p> <p>Poluição sonora.</p> <p><b>Efeitos da luz nos materiais</b></p> <p>Visão humana, luz e cor.</p> <p>Meios transparentes translúcidos e opacos.</p> <p>Superfícies polidas e espelhos.</p> <p>Energia luminosa.</p> <p><b>Saúde auditiva e visual</b></p> <p>Poluição visual.</p> <p>Benefícios e perigos da exposição ao sol.</p>	<p>Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem neste fenômeno.</p> <p>Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos e outros objetos de uso cotidiano).</p> <p>Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.</p>
<b>Vida e evolução</b>	<p><b>Características e desenvolvimento dos animais</b></p> <p>A célula como constituinte básico dos seres vivos.</p> <p>Reino animal (classificação, cadeia alimentar, reprodução, locomoção, habitat, ciclo vital, espécies em extinção, noções de taxonomia/nomenclatura científica, exemplos de nomes científicos).</p> <p>Exemplos de outros seres vivos (bactérias, protozoários, algas e fungos) e vírus.</p> <p>Relação entre os seres vivos, e destes com o ambiente.</p>	<p>Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p>Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive no homem.</p> <p>Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).</p>
<b>Terra e Universo</b>	<p><b>Características da Terra</b></p> <p>O Sistema Solar.</p> <p>O planeta Terra.</p> <p><b>Observação do céu</b></p> <p>A Lua e suas fases.</p>	<p>Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.) com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).</p>

	<p>As estrelas.</p> <p><b>Usos do solo</b></p> <p>O solo (tipos, formação, características e propriedades).</p> <p>Usos do solo (agricultura, pecuária, mineração, construção civil etc.).</p> <p>Impactos no solo (desertificação, erosão, contaminação, desmatamento, doenças etc.).</p>	<p>Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.</p> <p>Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.</p> <p>Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.</p>
--	--	--

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

4º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Matéria e energia</b>	<p><b>Misturas</b></p> <p>Mudanças dos estados físicos da matéria.</p> <p>Introdução a misturas homogêneas e heterogêneas.</p> <p>Separação de mistura.</p> <p><b>Transformações reversíveis e não reversíveis</b></p> <p>Fenômenos químicos e físicos.</p> <p>Reações químicas entre as partículas.</p> <p>Tipos de máquinas e seus combustíveis.</p>	<p>Identificar misturas na vida diária com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.</p> <p>Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).</p> <p>Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).</p>
<b>Vida e evolução</b>	<p><b>Cadeias alimentares simples</b></p> <p>Seres unicelulares e multicelulares.</p> <p>Cadeias alimentares.</p> <p>Relações ecológicas.</p> <p><b>Microrganismos</b></p> <p>Seres microscópicos (uso de lupa e microscópio).</p> <p>Reino Monera, Fungi e Protoctista.</p> <p>Decomposição.</p> <p>Combustíveis fósseis.</p> <p>Vacinas e a prevenção de doenças.</p> <p>Interferências humanas nos ecossistemas.</p> <p>Produtos nocivos ao solo e ambientes aquáticos.</p> <p>Saneamento básico.</p> <p>Resistência bacteriana (antibióticos).</p> <p>Aplicação industrial de bactérias e fungos.</p>	<p>Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.</p> <p>Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.</p> <p>Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.</p> <p>Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros itens.</p> <p>Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.</p>
<b>Terra e Universo</b>	<p><b>Pontos cardeais e colaterais</b></p> <p>Meios de orientação: Sol e constelações, pontos cardeais e colaterais, bússola, instrumentos modernos de orientação por satélite etc.</p>	<p>Identificar os pontos cardeais e colaterais com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).</p> <p>Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das</p>

	<p><b>Calendários, fenômenos cíclicos e cultura</b></p> <p>Origem do Universo.</p> <p>Mudanças climáticas.</p> <p>História dos calendários no percurso da humanidade.</p> <p>As estações do ano.</p> <p>Movimentos da Terra e os fusos horários (Brasil e mundo).</p> <p><b>Solo e água</b></p> <p>Solo: composição, importância, erosão e conservação.</p> <p>Água: estados físicos, mudanças, fórmula, tratamento.</p>	<p>sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.</p> <p>Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.</p> <p>Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.</p> <p>Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.</p> <p>Reconhecer as principais propriedades, importância e uso correto da água.</p>
--	--	---

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).



5º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<p><b>Matéria e energia</b></p>	<p><b>Propriedades físicas dos materiais</b></p> <p>Propriedades da matéria (densidade, condutibilidade térmica e elétrica, solubilidade, forças magnéticas, forças mecânicas etc.).</p> <p><b>Ciclo hidrológico</b></p> <p>Ciclo hidrológico da água, potabilidade, doenças e águas servidas (uso doméstico, agrícola e industrial).</p> <p>Hidrografia, bacias hidrográficas.</p> <p>Tipos de energia (renováveis e não renováveis).</p> <p>Mata ciliar e a importância da sua manutenção para a prevenção de enchentes, alagamentos e assoreamentos dos rios.</p> <p>Chuva ácida.</p> <p><b>Consumo consciente</b></p> <p>Reúso e separação seletiva dos resíduos sólidos na comunidade escolar e entorno.</p> <p>Sustentabilidade.</p> <p><b>Reciclagem</b></p> <p>Coleta seletiva de resíduos para aterros sanitários nos municípios e as vantagens ambientais e sociais.</p> <p>Consumismo e as consequências para o ambiente e a diferenciação das classes sociais.</p>	<p>Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.</p> <p>Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).</p> <p>Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.</p> <p>Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.</p> <p>Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.</p>
<p><b>Vida e evolução</b></p>	<p><b>Nutrição do organismo</b></p> <p>Os alimentos como fonte de energia.</p> <p>Segurança alimentar nutricional e adequada.</p> <p><b>Hábitos alimentares</b></p> <p>Distúrbios alimentares (obesidade, anorexia etc.).</p>	<p>Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.</p> <p>Justificar a relação entre o funcionamento do sistema</p>

	<p>Relação entre a falta de alimentos em determinadas regiões do planeta e o desperdício de alimentos.</p> <p>Hábitos alimentares indígenas, quilombolas e de descendentes dos diferentes imigrantes do Estado de Santa Catarina e suas contribuições para o desenvolvimento do Estado.</p> <p><b>Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório</b></p> <p>Sistema digestório e a função de cada um de seus órgãos.</p> <p>Sistema respiratório e a função de cada um de seus órgãos.</p> <p>Sistema circulatório e manutenção do organismo.</p>	<p>circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.</p> <p>Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.</p> <p>Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).</p>
<p><b>Terra e Universo</b></p>	<p><b>Constelações e mapas celestes</b></p> <p>Carta celeste e as principais constelações.</p> <p>Aplicativos de auxílio para observação celeste (<i>sites</i>, plataformas, jogos, planetário).</p> <p><b>Movimento de rotação e translação da Terra e suas características</b></p> <p><b>Periodicidade das fases da Lua</b></p> <p><b>Instrumentos ópticos</b></p> <p>Lupas e microscópios.</p> <p>Lunetas e telescópios.</p> <p>Periscópio, máquinas fotográficas.</p>	<p>Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.</p> <p>Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.</p> <p>Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.</p> <p>Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

As relações com o tempo e o espaço na intersecção com o indivíduo, com o outro e com o mundo orientam a formação humana. Essas relações solicitam um ensino científico que desenvolva o pensamento dialético sobre a realidade como possibilidade objetiva para a continuidade da existência humana. Em um mundo com grande potencial destrutivo e alienante, as Ciências Humanas agregam o compromisso de oferecer um ensino que promova o desenvolvimento intelectual como “um instrumento poderoso para reestruturação da vida humana com a finalidade de garantir a própria sobrevivência.” (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 168).

Para a BNCC, as Ciências Humanas devem proporcionar a formação de alunos com pensamento autônomo e articulado histórica e geograficamente, éticos e com sentido de responsabilidade para a coletividade, solidariedade, participação cujo protagonismo seja voltado para o bem comum e a minimização das desigualdades sociais. Com essa finalidade, Brasil (2017, p. 355) propõe o desenvolvimento de sete competências específicas:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

A Geografia é muito mais que um simples repassar de conteúdos e informações sobre o mundo em que vivemos. Ela tem como função refletir sobre o espaço geográfico e compreender como o homem organiza e utiliza este espaço.

Milton Santos propõe “que o espaço (geográfico) seja definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, 2006, p. 12), isto é, os itens e elementos artificiais e as ações humanas que manejam tais instrumentos no sentido de construir e transformar o meio, seja ele natural ou social. Para os geógrafos humanistas, o conceito de espaço geográfico estaria atrelado à questão subjetiva, cultural e individual, ou seja, é o espaço de vivência onde os seres humanos constroem e reconstróem, imprimindo assim suas marcas, possibilitando a compreensão e novas leituras de mundo (PENA, s.d.).

Logo, a Geografia vai estudar as semelhanças entre o processo histórico que condiciona o entendimento dos grupos humanos e o funcionamento do meio natural por meio da leitura da paisagem e do espaço geográfico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) tratam da disciplina de Geografia como parte importante na formação social, ligada aos fatores históricos, culturais, sociais e naturais do meio em que vivemos, conhecimento sem o qual perdemos a percepção de lugar e espaço. A Geografia é pautada em duas áreas: Geografia Física e Geografia Humana. Essas duas áreas são responsáveis por trazer todo o conhecimento do processo de organização, distribuição e relação que o indivíduo terá de construir para um melhor entendimento do meio em que vive.

A Geografia Física é uma vertente da Geografia voltada para a análise dos elementos naturais do espaço terrestre, como o clima, o relevo, a geologia, a topografia, a vegetação, a hidrografia, entre outros, e as características da Terra e sua dinâmica. A Geografia Humana é entendida como a interação entre a sociedade e o espaço em que os seres humanos se organizam, realizam suas atividades, constroem e transformam os espaços (CLAVAL, 1999).

É importante destacar que Geografia Física e a Geografia Humana estão diretamente relacionadas, pois os aspectos naturais influenciam os aspectos humanos e vice-versa. A análise da organização do espaço geográfico, principal objeto de estudo da Geografia, resulta da união dessas duas áreas de estudo.

A Base Nacional Comum Curricular desenvolveu cinco unidades temáticas para o ensino do componente Geografia. São elas: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambiente e qualidade de vida.

Quando se aborda O sujeito e seu lugar no mundo, o conteúdo se volta para as noções de pertencimento e identidade, sendo fundamental o professor oportunizar atividades voltadas para a questão do espaço e tempo, pois o estudante terá possibilidade de compreender sobre sua

participação na sociedade e no espaço em que vive, respeitando as diferenças existentes nestes ambientes. Essa abordagem contribui, portanto, para o estudante perceber-se não só em sua individualidade, como produto de uma sociedade localizada em um determinado tempo e espaço, mas também como produtor desta sociedade, sujeito social capaz de exercer sua cidadania de forma ativa, democrática e solidária.

Na temática das Conexões e escalas, destaca-se a importância de trabalhar com os estudantes a articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Os estudantes precisam compreender as interações entre sua família, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que contribui para entender o que acontece entre os elementos que formam um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Em suma, essa unidade temática trata sobre a localização e a distribuição dos diversos fenômenos e objetos.

O Mundo do trabalho é a terceira unidade estabelecida pela BNCC. Nela são exploradas as técnicas construtivas, os processos e os diferentes materiais utilizados ao longo do tempo pela sociedade. Também são explicadas as relações econômicas presentes na sociedade.

Na unidade temática Formas de representação e pensamento espacial, o estudante ampliará gradativamente a concepção do que é um mapa e outras maneiras de representação gráfica que envolvem o raciocínio geográfico. Fotografias, desenhos, imagens de satélites, cartas topográficas, entre outras possibilidades, são utilizados no componente curricular.

A quinta unidade temática trata da Natureza, ambientes e qualidade de vida. Nesta unidade temática, de acordo com a BNCC, “busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.” (BRASIL, 2017 p. 362). Assim considerando, busca-se enfatizar noções sobre a percepção do meio físico natural e de seus recursos. Tais noções permitem reconhecer de que forma diferentes comunidades transformam a natureza para utilizá-la como recurso, e os impactos socioambientais dessas ações no desenvolvimento físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.

Em todas as unidades, o professor deve proporcionar aos estudantes situações da vida cotidiana com o intuito de observar, debater e resolver questões do dia a dia, buscando soluções e alternativas de melhorias. Neste período, os estudantes precisam ser desafiados a identificar e comparar as realidades de diferentes lugares de vivência, bem como as diferenças e semelhanças socioespaciais que ocorrem em cada lugar.

Para satisfazer as suas necessidades, o ser humano cria animais, plantas, explora os recursos da natureza recriando o meio em que vive, aumentando alguns espaços geográficos e ampliando o surgimento de outros. A dinamicidade das relações sociais determina os novos papéis na modificação do meio natural, intensificando a necessidade de comércio, gerando muitas vezes conflitos e disputas entre os diferentes grupos sociais. Santos (1985, p. 1) afirma que o espaço [...] não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais, e

artificiais, cujo conjunto nos dá a natureza. O espaço é tudo isso e mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual.

Sob esse ponto de vista, o espaço geográfico carrega os sinais dos seres vivos, principalmente dos homens que construíram e que atualmente transformam este espaço.

Callai (1998) pondera que o ser humano necessita sobreviver, e que essa luta pela sobrevivência em um determinado tempo e lugar resulta na formação de novos espaços.

Quanto a essa relação, Santos (1985, p. 5) observa que o espaço geográfico possui os seguintes elementos: “os homens, as firmas, as instituições, o chamado meio ecológico e as infraestruturas”. Assim, natureza, sociedade e tempo são objetos de estudo da Geografia e devem ser estudados juntos, pois um depende do outro.

O componente Geografia apresenta dinamicidade e é muito atual; logo, necessita que o professor possibilite momentos de troca e interação entre os alunos, situações desafiadoras, capazes de estimular a observação e a reflexão sobre as características naturais e culturais do espaço em que vive, as marcas da ocupação desse espaço, mobilizando o espírito investigativo, pois desta forma a aprendizagem acontecerá de modo significativo.

### 10.1.1. Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Geografia

Prof<sup>a</sup>. Ma. Andréa Rabelo Marcelino  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Yasmine de Moura da Cunha

Visando uma aprendizagem significativa para o ensino do componente curricular de Geografia, o grande desafio é apresentar propostas metodológicas que venham a auxiliar as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Assim, este componente poderá ser pensado e contextualizado de maneira a superar a aprendizagem mnemônica, baseada apenas na descrição de informações e fatos, e promover o domínio de conceitos que permitem novos modos de ver o mundo, de maneira ampla e crítica, compreendendo as múltiplas relações que compõem a realidade.

Kaercher aponta alguns eixos que podem subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, destacando primeiramente a importância de saber “ouvir” os estudantes, “sistematizar suas falas, criar e estimular as polêmicas e as dúvidas, textualizar as dúvidas e conclusões elaboradas procurando sempre surpreendê-los.” (KAERCHER, 2012, p.117).

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, produzem-se conhecimentos desenvolvidos espontaneamente no cotidiano, por meio da aprendizagem direta com o mundo, que compõem não apenas “nosso pensamento sobre as coisas do mundo” (GONÇALVES, 2015, p. 4), mas também personalidade, posicionamentos em relação às diversas questões. Pela teoria Histórico-Cultural, podem-se estabelecer “nexos conceituais mais complexos” (GONÇALVES, 2015, p. 4) mediante relações entre os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos escolares, que propiciam o pensamento sobre os objetos de estudo de forma organizada e dialética.

É no avanço do pensamento empírico, cotidiano, para o pensamento teórico, sob a orientação do professor, que o aluno pode compreender a complexidade da realidade. Na psicologia Histórico-Cultural, a mediação da aprendizagem se dá por meio dos signos e instrumentos com os quais o professor organiza as atividades de ensino que podem promover a aprendizagem. Cabe ao professor planejar e selecionar previamente os instrumentos e os signos para utilizar em suas aulas. Esses instrumentos devem se transformar em ações, exercícios e tarefas com objetivos bem estabelecidos de modo que garantam a aprendizagem do estudante. Para isso, as atividades de ensino e de aprendizagem devem ter para cada ação o seu objetivo, de modo a obter um resultado, consistindo em uma atividade transformadora.

Reitera-se, quanto ao planejamento, que é de extrema importância proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos estudantes em relação ao espaço vivido, pois elas emergem das experiências e textualizações do dia a dia.

Castrogiovanni (2012) destaca que o conhecimento geográfico deve incluir os conceitos de localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território e, ainda, valorizar as ferramentas essenciais como a cartografia, que vai possibilitar ao estudante a instrumentalização para ser um leitor e mapeador ativo, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado e marcado por juízo de valor.

Como forma de ilustrar uma situação de aprendizagem que pode auxiliar na compreensão sobre a noção de orientação espacial, destaca-se a atividade “Busca ao tesouro”. Esta atividade auxilia a desenvolver noções de localização e orientação espacial – referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora – por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola. Pode ser adaptada a diferentes finalidades, ampliando-se o grau de complexidade conforme os conhecimentos dos alunos e o ano de escolaridade em que se encontram.

Nesta situação de aprendizagem, o objetivo é encontrar um tesouro perdido a partir de um trajeto já estabelecido. Podem-se utilizar diferentes características visuais como cor, forma, tamanho, espessura para desenvolver as pistas para encontrar o tesouro, de acordo com as necessidades do grupo. Por exemplo: solicitar que a partir da porta de entrada da sala de aula, os alunos caminhem em linha reta até o pátio da escola, passem por entre os balanços sem encostar-se a eles e depois entrem no pneu à sua direita, peguem o recado e descubram o próximo passo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.**

CALLAI, H. C. **O lugar na Geografia e as monografias municipais**. In: Ensinar e aprender Geografia/ Org. Neiva Otero Schäffer, et al. Porto Alegre: AGB- Seção Porto Alegre, 1998.

CLAVAL, P. **Geografia Cultural**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço Geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GONÇALVES, A. R. A teoria histórico-cultural e o ensino de geografia. In: **XV Encuentro de Geógrafos de América Latina**. Cuba: Universidad de La Havana, 2015. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Teoriaymetodo/Geografiahistoricaehistoriadelageografia/06.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019

JONH-STEINER, V.; SOBERMAN, E. Pós-fácio. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo. Martins Fontes. 2007.

KAERCHER, N. A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: Práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.



PENA, R. F. A.; SANTOS, M. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/milton-santos.htm>>. Acesso em: 22 de nov. de 2019.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos, 1)

### **10.1.2 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Geografia: contribuições dos professores da Rede**

Instituição: E.E.B. Waldemar Casagrande

Base das orientações metodológicas: Pedagogia Histórico-Crítica

Componente Curricular: Geografia

Unidade temática/Conteúdos gerais: Natureza, ambientes e qualidade de vida

Objeto de conhecimento/Conteúdo: Reciclagem e sustentabilidade

Ano letivo: 2019

Turma/Ano: 3º ano

Professoras: Elenita Fátima e Mariana Ronchi Leonel

Considerando os estudos feitos coletivamente baseados nos fundamentos de Dermeval Saviani, especialmente no artigo de Mello e Zanchetta (2009), objetivamos, com este planejamento, apresentar subsídios para a prática efetiva nas salas de aula do Município.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2007, p. 419-420), a prática educativa tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social.

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] Daí decorre o método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.

Com a intenção de fomentar o pensamento crítico do aluno, para que não reproduza o que está posto, e sim conheça, questione e intervenha com conhecimento científico nas situações do cotidiano, as aulas devem ser significativas e organizadas intencionalmente para a aprendizagem. E é nessa direção que apresentamos esta orientação metodológica com o objeto de conhecimento/conteúdo reciclagem e sustentabilidade.

A escolha da unidade temática parte do quadro organizador do componente curricular Geografia e é de relevância social para a turma, uma vez que o objeto de conhecimento reciclagem e sustentabilidade é uma realidade presente em nosso Município.

Partindo do conteúdo mencionado, apresentamos a seguir uma proposta estruturada nos momentos evidenciados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

## **PRÁTICA SOCIAL 1**

**Objeto de conhecimento/Conteúdo:** Reciclagem e sustentabilidade

**Objetivo geral:** Compreender que a maior parte do que se descarta como lixo pode ser reaproveitada e a importância desse reaproveitamento para a vida do planeta.

**Tópico 1:** O que é lixo

Objetivo específico: Conceituar o que é lixo com vistas a refletir sobre a contribuição de cada indivíduo para a redução da produção de lixo.

**Tópico 2:** Os geradores de lixo

Objetivo específico: Conhecer os principais geradores de lixo, buscando refletir se pessoas físicas ou jurídicas são os responsáveis por esta ação.

**Tópico 3:** As políticas públicas nacionais sobre o lixo

Objetivo específico: Reconhecer a regulamentação nacional sobre o lixo como necessária para que todos os atores envolvidos sejam responsabilizados e conhecer as punições cabíveis para os que descumprirem a lei.

**Tópico 4:** Os tipos de lixo

Objetivo específico: Conhecer os tipos de lixo, as características principais de cada tipo dando exemplos, classificando e identificando o destino de cada um.

**Tópico 5:** Sustentabilidade ambiental

Objetivo específico: Refletir sobre as possibilidades de sobrevivência humana, buscando minimizar os impactos ambientais.

### **Vivência do conteúdo**

#### **A) O que os alunos já sabem:**

Sobre o lixo os alunos sabem que tudo o que não se usa mais, ou seja, o que é descartado é lixo. Todavia desconhecem que a maioria dos lixos produzidos pode ser reaproveitada de diferentes maneiras. Por exemplo, o adubo orgânico é produzido com os lixos orgânicos, e outros materiais são produzidos com os resíduos sólidos. O desconhecimento abrange as políticas públicas desenvolvidas em torno do lixo. E ainda que todos os seres humanos são geradores de lixo em diferentes ambientes sociais. Por fim, a maioria das crianças não conhece todos os tipos de lixo.

#### **B) O que os alunos gostariam de saber a mais:**

Para onde vai o lixo que não dá para reaproveitar produzido pelos municípios de Forquilha? E os materiais recicláveis separados pelas famílias dos alunos, para onde vão?

## PROBLEMATIZAÇÃO

### Discussão sobre o lixo produzido pela sociedade:

O que é lixo? Quem são os maiores geradores de lixo na sociedade? Quem são os responsáveis por elaborar (criar) políticas públicas? Quais são os tipos de lixo produzidos pela sociedade atual? As políticas públicas nacionais vigentes estão sendo respeitadas? Qual o significado de sustentabilidade? O que podemos fazer para minimizar os problemas causados pelo excesso de lixo?

### Dimensões do conteúdo a serem trabalhados:

*Conceitual/Científica:* O que é lixo? Quais são os tipos de lixo?

*Social:* De que modo a sociedade reage em relação ao descarte dos diversos tipos de lixo? Os indivíduos conhecem a necessidade de redução do volume de lixo produzido, repensando as questões ambientais?

*Histórica:* Qual a propensão de crescimento da população que levou ao debate sobre o lixo?

*Econômica:* Quem oferece suporte financeiro pra que sejam fomentadas as leis nacionais que instituem a separação dos resíduos sólidos?

*Legal:* Quais as sanções para os que descumprirem a legislação sobre os resíduos sólidos (lixo)?

*Afetiva:* Para a diminuição dos impactos ambientais em razão dessa montanha de lixo gerado, quais medidas cada família/escola pode adotar?

*Política:* Qual investimento financeiro e estrutural relativo ao lixo é percebido em sua cidade?

## INSTRUMENTALIZAÇÃO

### Ações docentes e discentes:

- ✓ Explanação oral do professor sobre o tema; discussões.
- ✓ Leitura de diversos textos sobre lixo em diferentes suportes: [www.significados.com.br/lixo/](http://www.significados.com.br/lixo/)
- ✓ [www.oeco.org.br/noticias/24716-lei-do-lixo-finalmente-e-regulamentada](http://www.oeco.org.br/noticias/24716-lei-do-lixo-finalmente-e-regulamentada)
- ✓ [www.significados.com.br/reciclagem](http://www.significados.com.br/reciclagem)
- ✓ Análise de imagens: [https://www.google.com.br/search?q=TIPOS+DE+LIXO&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi8-unvhp\\_oAhVeILkGHa9GA5EQ\\_AUoAXoECA4QAw#imgrc=1jPtcOY7m4xH9M](https://www.google.com.br/search?q=TIPOS+DE+LIXO&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi8-unvhp_oAhVeILkGHa9GA5EQ_AUoAXoECA4QAw#imgrc=1jPtcOY7m4xH9M)
- ✓ Saídas de estudos: visita monitorada à Associação de Catadores de Materiais Recicláveis de Forquilha (ACAFOR) e RAC saneamento. <https://www.racsaneamento.com.br/>

### Recursos humanos e materiais:

Data show; gabinete móvel para leitura de textos e análise de imagens; imagens e textos impressos; transporte para saídas de estudos.

## CATARSE

### Síntese mental do aluno:

Presume-se que os alunos se envolvam em um processo de aprendizagem que promova a consciência sobre reciclagem e sustentabilidade, inferindo que lixo é tudo aquilo que já não tem utilidade; que compreendam que muitos dos resíduos que vão para o lixo podem ser reutilizados através de um processo denominado reciclagem.

Espera-se que aprendam que lixo orgânico é todo resíduo de origem animal ou vegetal, como os restos de alimentos, folhas, sementes, papéis etc. e lixo inorgânico é todo material cuja origem não é biológica, como plásticos, metais, vidro etc., e que existem resíduos sólidos que não podem ser reciclados por serem considerados perigosos e causadores de doenças. É o caso do lixo hospitalar e do lixo nuclear.

Além disso, presume-se que formulem uma síntese mental sobre aterro sanitário, sabendo que é um dos locais de destino final do lixo urbano e que há uma preocupação com o meio envolvente, o que não é o caso do conhecido “lixão”, visto que neste não existe controle sobre o lixo depositado e a decomposição dos resíduos a céu aberto coloca em risco o ambiente e a saúde da população que vive ou trabalha próximo dessas áreas.

#### **Expressão da síntese:**

Tendo como base o conteúdo estudado, produzir um texto informativo direcionado às famílias dos alunos acerca da legislação vigente sobre o lixo e também sobre os tipos de lixo e o seu correto destino.

### **PRÁTICA SOCIAL 2**

#### **Nova postura prática – Intenções do aluno:**

Conhecendo os deveres de cada cidadão e de cada empresa sobre o manejo e o destino correto do lixo, pretende-se que ocorram mudanças nos hábitos dos alunos e que transmitam aos que os rodeiam. Do mesmo modo, que reconheçam que a vida futura do planeta depende da consciência ambiental da geração atual.

#### **Ações do aluno:**

Refletir e debater sobre reciclagem e sustentabilidade, sua importância à continuidade da vida no planeta; compreender que apesar de as leis sobre o lixo existirem, muitas vezes não são cumpridas; ter ações na escola para não produção, reciclagem, reutilização e descarte do lixo.

Como explica Saviani (2008), o conhecimento científico a partir dos conceitos cotidianos altera qualitativamente a prática social do educando. A partir disso, o momento da catarse é a expressão elaborada da síntese mental do aluno acerca de sua nova postura em relação à prática social, ou seja, sua efetiva incorporação dos instrumentos culturais estudados.

Esse tipo de orientação e planejamento permite flexibilidade, contribui com aulas mais pensantes e libertadoras, visto que coloca o aluno e o professor em atividade, por estarem em movimento por um motivo, por uma necessidade que partiu da realidade para aprender algo novo pela mediação do conhecimento científico, mediação constituída e organizada pelo professor na seleção de instrumentos e signos que possibilitem a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 12.305**, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei n.9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília.

MELLO, M. C. de O.; ZANCHETTA, J. de F. Considerações sobre o planejamento de ensino em Geografia a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n.11, p.173-190, jul./dez. 2015. Disponível em:

<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/> Acesso em: 12 nov. 2019.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

### 10.1.3 Quadro organizador curricular de Geografia

#### 1º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	<b>O modo de vida das crianças em diferentes lugares</b> Características de seus lugares de vivência: escola, moradia e famílias. Semelhanças e diferenças entre os lugares de vivência. Jogos e brincadeiras infantis dos diferentes grupos étnicos que compõem o local de vivência.	Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.
	<b>Situações de convívio em diferentes lugares</b> Espaço vivido público e privado. Preservação dos ambientes naturais e construídos, patrimônio público dos lugares de vivência. Eu e minha rua. As vias públicas e o trânsito.	Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.). Observar a infraestrutura da sua rua (asfalto, bueiros, iluminação pública, acostamentos, via de pedestres, manutenção da limpeza da rua, entre outros). Conhecer o nome da rua onde mora, o número da casa e pontos de referência (perto da escola, longe da escola) por meio de pesquisas. Observar, nas vias de trânsito, sinais como: semáforo, faixa de pedestres, entre outros.
<b>Conexões e escalas</b>	<b>Ciclos naturais e a vida cotidiana</b> Fenômenos climáticos: chuva, sol e características das estações do ano. Medidas de tempo: manhã, tarde e noite; ontem, hoje e amanhã.	Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras. Ampliar vocabulário relacionado à cronologia do tempo (agora, mais tarde, antes, depois, há muito tempo, há pouco tempo, manhã, tarde e noite, ontem, hoje e amanhã, semana, mês, ano). Identificar instrumentos utilizados para documentar e marcar o tempo: calendários, relógios, fotografias.
<b>Mundo do trabalho</b>	<b>Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia</b>	Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso

	<p>Objetos do cotidiano e sua produção.</p> <p>Atividades produtivas desenvolvidas na comunidade pelas diversas etnias que a compõem.</p> <p>Produções da comunidade: setor primário, secundário e terciário, economia artesanal no campo e cidade.</p>	<p>cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.</p> <p>Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.</p> <p>Conhecer, por meio de pesquisas, as profissões dos familiares.</p>
<p><b>Formas de representação e pensamento espacial</b></p>	<p><b>Pontos de referência</b></p> <p>Mapeamento do corpo – escala natural.</p> <p>Hemisfério corporal.</p> <p>Representação de espaços de vivência: casa e escola.</p> <p>Relações espaciais topológicas: vizinhança, separação, ordem, sucessão, envolvimento, continuidade.</p> <p>Localização de objetos no espaço: noções de lateralidade e referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora, perto e longe).</p>	<p>Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.</p> <p>Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.</p>
<p><b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b></p>	<p><b>Condições de vida nos lugares de vivência</b></p> <p>Fenômenos naturais nos lugares de vivência.</p> <p>Dinâmica da vida cotidiana com mudança de tempo e características das estações do ano.</p> <p>Problemas ambientais e saúde humana.</p> <p>Elementos da natureza (chuva, umidade, calor, frio), produção de alimentos e qualidade de vida em seu lugar de vivência.</p> <p>As transformações realizadas pelo homem no ambiente.</p>	<p>Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).</p> <p>Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.</p> <p>Observar a maneira como o homem lida com a natureza interfere na paisagem e, conseqüentemente, na forma e na qualidade de vida das pessoas.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

2º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<p><b>O sujeito e seu lugar no mundo</b></p>	<p><b>Convivência e interações entre pessoas na comunidade</b></p> <p>Conceitos de lugar e espaço vivido.</p> <p>Migrações locais – bairro e comunidade.</p> <p>Populações no bairro e comunidade, diferenças culturais – costumes e tradições, considerando diferentes crenças e grupos étnicos.</p> <p>Diversidade humana: discriminação e respeito às diferenças.</p> <p>A minha escola é assim.</p> <p>A comunidade escolar.</p>	<p>Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.</p> <p>Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.</p> <p>Conhecer espaços físicos, profissionais e funcionalidades da escola.</p>
	<p><b>Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação</b></p> <p>Mobilidade urbana: meios de transporte, trânsito e acessibilidade.</p> <p>Meios de comunicação.</p>	<p>Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.</p>
<p><b>Conexões e escalas</b></p>	<p><b>Experiências da comunidade no tempo e no espaço</b></p> <p>Modos de vida: hábitos e relações com a natureza das diferentes etnias e tempos.</p>	<p>Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. Mudanças e permanências.</p>
	<p><b>Mudanças e permanências</b></p> <p>Conceito de paisagem.</p> <p>Paisagem local: semelhanças, diferenças, permanências de elementos do espaço geográfico ao longo dos tempos.</p> <p>Inclusão de espaços.</p>	<p>Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.</p> <p>Identificar no mapa do município, situando o bairro onde vive.</p> <p>Ampliar gradativamente os pontos de referência: do familiar para o local (escola e bairro); do local para o geral (município/estado/país); e do geral para o global.</p>
<p><b>Mundo do trabalho</b></p>	<p><b>Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes</b></p> <p>Rotinas sociais na comunidade.</p> <p>Atividades econômicas nos setores primário, secundário e terciário.</p> <p>Meio ambiente: atividades do campo e da cidade.</p>	<p>Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.).</p> <p>Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.</p>



<p><b>Formas de representação e pensamento espacial</b></p>	<p><b>Localização, orientação e representação espacial</b></p> <p>Conceito de paisagem natural e cultural.</p> <p>Representação dos lugares de vivência (paisagem).</p> <p>Iniciação à alfabetização cartográfica: apresentação de imagens de satélite e fotografias aéreas, mapas e infográficos (legenda, gráficos, tabelas).</p> <p>Localização e posição de objetos de lugares de vivência (sala de aula, casa, escola).</p> <p>Relações espaciais projetivas: direita e esquerda, frente e atrás, em cima e embaixo.</p>	<p>Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.</p> <p>Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).</p> <p>Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.</p>
<p><b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b></p>	<p><b>Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade</b></p> <p>Elementos da natureza: água e solo.</p> <p>O uso da água e do solo na cidade e no campo.</p> <p>Comunidades tradicionais e sua relação com a natureza.</p> <p>Biodiversidade e sua relação com a qualidade de vida.</p> <p>Recursos naturais do bairro e comunidade.</p>	<p>Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

3º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	<p><b>A cidade e o campo: aproximações e diferenças</b></p> <p>Conceito de lugar, espaço vivido e paisagem.</p> <p>Cidade e campo: diferenças culturais, características econômicas e funções sociais.</p> <p>Modos de vida das etnias de distintos lugares.</p> <p>Formações culturais étnico-raciais do lugar no qual se vive.</p> <p>Povos indígenas (<i>Guarani, Kaingang e Xokleng</i>), quilombolas e ribeirinhos, ciganos caiçaras e de todas as populações que habitam o lugar.</p>	<p>Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.</p> <p>Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.</p> <p>Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.</p>
<b>Conexões e escalas</b>	<p><b>Paisagens naturais e antrópicas em transformação</b></p> <p>Elementos sociais, culturais, naturais, históricos da paisagem local.</p> <p>Transformação da paisagem no decorrer do tempo histórico.</p> <p>Produções, construções, revitalização de ambientes sustentáveis.</p>	<p>Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.</p>
<b>Mundo do trabalho</b>	<p><b>Matéria prima e indústria</b></p> <p>Atividades econômicas (primária, secundária e terciária) de produção e profissões.</p> <p>Produtos produzidos e consumidos nos lugares de vivência.</p>	<p>Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.</p>
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	<p><b>Representações cartográficas</b></p> <p>Maquetes espontâneas com símbolos dos lugares de vivência.</p> <p>Relações espaciais projetivas e a descentralização: direita e esquerda, frente e atrás, em cima e embaixo.</p> <p>Mapa mental.</p> <p>Roteiro: escola – casa.</p> <p>Representação da superfície terrestre do bairro/município.</p>	<p>Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.</p> <p>Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.</p>
<b>Natureza, ambientes e</b>	<b>Produção, circulação e consumo</b>	Relacionar a produção de lixo

<p><b>qualidade de vida</b></p>	<p>Os cinco “Rs”: Reduzir, Reutilizar, Recusar, Repensar e Reciclar.</p> <p>Produção de resíduos nos ambientes de vivência (casa e escola).</p> <p>Reciclagem e sustentabilidade.</p> <p>Uso dos recursos naturais na rotina e trabalho das famílias.</p> <p>Impactos ambientais decorrentes das atividades econômicas urbanas e rurais.</p> <p>Fontes alternativas de energia: eólica, solar e biomassa.</p> <p>Importância da água para a vida humana: água potável como bem comum, água na produção de alimentos, mineração, extrativismo, indústria, geração de energia e abastecimento.</p> <p>Cuidados com a água, problemas ambientais e qualidade de vida/ saúde nos locais de vivência.</p> <p>Práticas escolares democráticas: o respeito ao outro e ao ambiente escolar.</p>	<p>doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.</p> <p>Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.</p> <p>Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.</p> <p>Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.</p>
---------------------------------	---	---

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

4º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<p><b>O sujeito e seu lugar no mundo</b></p>	<p><b>Território e diversidade cultural</b></p> <p>Conceito de território.</p> <p>Localização, ocupação e formação populacional do município.</p> <p>Diversidade cultural do município.</p>	<p>Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.</p>
	<p><b>Processos migratórios no Brasil</b></p> <p>O processo migratório na constituição do município de vivência: emigração e imigração.</p> <p>Contribuição das diversas etnias (indígenas, africanos, europeus, asiáticos).</p>	<p>Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p>
	<p><b>Instâncias do poder público e canais de participação social</b></p> <p>Órgãos públicos no município: na saúde, educação, segurança e assistência social.</p> <p>Funções e representantes dos poderes: legislativo, executivo e judiciário.</p> <p>Formas de participação social: observatórios, cidadania fiscal, associações, conselhos, Câmara de Vereadores etc.</p>	<p>Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.</p>
<p><b>Conexões e escalas</b></p>	<p><b>Relação campo e cidade</b></p> <p>Conceito de limite e fronteira.</p> <p>Relações entre campo e cidade no município.</p>	<p>Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.</p>
	<p><b>Unidades político-administrativas do Brasil</b></p> <p>Conceito de Unidade da Federação, Distrito.</p> <p>Conceito de Região.</p>	<p>Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência. Territórios</p>

	Localização do seu bairro no município, do seu município no Estado, do seu Estado na grande região (Região Sul) e no território brasileiro.	étnico-culturais.
	<p><b>Territórios étnico-culturais</b></p> <p>Localização e caracterização dos grupos e territórios étnico-culturais e assentamentos identificados no município.</p>	Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
<b>Mundo do trabalho</b>	<p><b>Trabalho no campo e na cidade</b></p> <p>Pequena propriedade familiar.</p> <p>Relações de trabalho no campo e na cidade, tipos de migrações, circulação de pessoas e mercadorias, setor primário, secundário e terciário da economia.</p>	Comparar as características do trabalho no campo e na cidade. Produção, circulação e consumo.
	<p><b>Produção, circulação e consumo</b></p> <p>Atividades econômicas no município.</p>	<p>Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias primas), circulação e consumo de diferentes produtos.</p> <p>Pesquisar e identificar as principais atividades econômicas existentes no município.</p>
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	<p><b>Sistema de orientação</b></p> <p>Meios de orientação e seus instrumentos nos vários grupos étnicos.</p> <p>Relações espaciais projetivas: sistema de referência fixo.</p>	Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. Elementos constitutivos dos mapas.
	<p><b>Elementos constitutivos dos mapas</b></p> <p>Pontos cardeais e colaterais. Conceito, tipos, características e funções dos mapas.</p> <p>Elementos do mapa (título, legenda, escala etc.).</p> <p>Leitura de diferentes tipos de mapas do município.</p>	Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.

<p><b>Natureza, ambiente e qualidade de vida</b></p>	<p><b>Conservação e degradação da natureza</b></p> <p>Observação das paisagens naturais e culturais do município no contexto regional.</p> <p>Áreas e unidades de conservação, formações vegetais e biomas no município.</p> <p>Problemas ambientais decorrentes da intervenção humana no município de vivência.</p> <p>Natureza, qualidade de vida e saúde.</p> <p>Pontos turísticos do município.</p>	<p>Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p> <p>Diferenciar paisagem natural da paisagem modificada pelo homem.</p> <p>Conhecer os aspectos climáticos do Estado e do município, a vegetação original e a vegetação atual, relevo e hidrografia.</p> <p>Reconhecer e identificar as formas de lazer e pontos turísticos no município.</p>
--	---	--

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

5º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<p><b>O sujeito e seu lugar no mundo</b></p>	<p><b>Dinâmica populacional</b></p> <p>Conceito de território, limites e fronteiras.</p> <p>Localização, ocupação e formação populacional do Estado de Santa Catarina.</p> <p>Território do Contestado, República Juliana: resistências, lutas e disputas de fronteira.</p>	<p>Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais.</p>
	<p><b>Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais</b></p> <p>Influências culturais e sociais dos fluxos migratórios da sociedade catarinense.</p> <p>A importância do território para os grupos étnicos.</p> <p>Terras e territórios pertencentes aos diferentes grupos étnico-raciais e culturais no Estado de Santa Catarina.</p> <p>Impactos sociais dos fluxos migratórios em Santa Catarina.</p>	<p>Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.</p>
<p><b>Conexões e escalas</b></p>	<p><b>Território, redes e urbanização</b></p> <p>As mesorregiões do território catarinense: Oeste, Norte, Serrana, Vale do Itajaí, Grande Florianópolis e Sul.</p> <p>Redes urbanas no Estado de Santa Catarina.</p> <p>Conceito de conurbação.</p> <p>Características e funções do espaço urbano de Santa Catarina.</p> <p>O crescimento urbano e inovações tecnológicas de Santa Catarina e suas consequências.</p> <p>Relações entre campo-cidade, interior-litoral em Santa Catarina.</p> <p>Santa Catarina no contexto do território brasileiro.</p>	<p>Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.</p> <p>Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.</p>

<p><b>Mundo do trabalho</b></p>	<p><b>Trabalho e inovação tecnológica</b></p> <p>Atividades econômicas desenvolvidas no Estado de Santa Catarina.</p> <p>Fontes de energia: renováveis e não renováveis.</p> <p>Meios de transporte em Santa Catarina.</p> <p>As mudanças no tipo de trabalho decorrentes das inovações tecnológicas.</p> <p>Mobilidade e acessibilidade urbana em Santa Catarina.</p> <p>Sistemas de comunicação e tecnologia no Estado.</p>	<p>Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.</p> <p>Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.</p> <p>Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa, e no cotidiano das populações.</p>
<p><b>Formas de representação e pensamento espacial</b></p>	<p><b>Mapas e imagens de satélite</b></p> <p>Mudanças nas configurações espaciais ao longo do tempo das cidades do Estado de Santa Catarina.</p> <p>Relações espaciais euclidianas: relações métricas, razão e proporção, superfície, comprimento e distância.</p>	<p>Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.</p> <p>Representação das cidades e do espaço urbano.</p>
	<p><b>Representação das cidades e do espaço urbano</b></p> <p>Formas de representação do Estado de Santa Catarina.</p> <p>A representação de Santa Catarina por meio da arte.</p>	<p>Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.</p>
<p><b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b></p>	<p><b>Qualidade ambiental</b></p> <p>Aspectos físico-naturais do Estado (clima, relevo, vegetação e hidrografia) e qualidade ambiental.</p>	<p>Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.). Diferentes tipos de poluição.</p>
	<p><b>Diferentes tipos de poluição</b></p> <p>Principais eventos climáticos e desastres naturais provocados pelas ações humanas em Santa Catarina: enchentes, marés, deslizamentos, vendavais, eutrofização dos rios etc.</p> <p>Patrimônio histórico e cultural de Santa Catarina.</p> <p>Organizações administrativas do Estado e suas funções: saúde, educação, meio ambiente e infraestrutura.</p> <p>A defesa civil no Estado de Santa Catarina.</p>	<p>Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas. Gestão pública da qualidade de vida.</p>



	<p><b>Gestão pública da qualidade de vida</b></p> <p>Formas de participação social: associações, conselhos, Câmara de Vereadores, Assembleia Legislativa e outros.</p> <p>Direito à cidade: espaços públicos, áreas de lazer, segurança, moradia, mobilidade.</p> <p>Alimentos orgânicos.</p> <p>Agrotóxicos, poluição ambiental e saúde humana no Estado de Santa Catarina.</p>	<p>Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.</p>
--	--	--

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

Este trabalho tem o propósito pedagógico de orientação teórico-metodológica de História para os professores da Rede Municipal de Forquilha. Trata-se de uma proposta elaborada a partir dos cursos de formação curricular viabilizados por uma parceria entre a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e a Secretaria Municipal de Educação.

### Coordenadas Teóricas: conceitos que ajudam a aprimorar a práxis pedagógica

- **Psicologia Histórico-Cultural.** A psicologia Histórico-Cultural é a teoria que explica o desenvolvimento do comportamento humano com base no materialismo histórico e dialético. A primeira referência dessa teoria é o jovem russo Lev S. Vygotsky (1896-1934), seguido por outros psicólogos que continuaram e ampliaram os estudos iniciais: Alexander R. Luria (1902-1977), Alexis N. Leontiev (1903-1979) e Vasily V. Davydov (1930-1998). Em seus estudos, Vygotsky procurou elucidar três questões fundamentais do desenvolvimento humano: compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; identificar as formas novas de atividades que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza; analisar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e da linguagem para a formação humana.
- **Cultura, linguagem e interculturalidade.** Até o século XIX, o conceito de “cultura” que predominava no meio social do mundo euro-ocidental era a concepção racista de que havia culturas superiores, culturas inferiores e povos sem cultura. Essa visão racista de cultura foi lentamente sendo superada por um novo conceito de cultura no decorrer do século XX. Com a contribuição de antropólogos, sociólogos, filósofos, historiadores, artistas e movimentos populares, o conceito de cultura ganhou um sentido mais amplo e sem hierarquização étnico-racial. Cultura passou a ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelos grupos humanos, nas interações de convívio em comunidades e sociedades complexas. Nascermos no seio de um meio cultural, e a cultura nos oferece os elementos vitais que possibilitam o desenvolvimento da vida e da formação humana: os cuidados essenciais no momento do nascimento e nos primeiros anos de vida; a linguagem que nos possibilita as interações sociais e aprendizagens de conhecimentos e saberes para a vida em comunidade/sociedade.
- **Identidade, diferença e diversidade.** No transcurso formativo das sociedades modernas foram definidas identidades culturais impregnadas de racismo, antropocentrismo e patriarcalismo. Até a primeira metade do século XX concebiam-se e manejavam-se as representações de identidade como um elemento biologicamente natural da condição humana, como característica fixa, imutável e não histórica, ou como algo imprescindível para a coesão social. Os discursos identitários mais importantes eram os que definiam a identidade nacional, a identidade religiosa, a identidade familiar (homem-mulher), a identidade étnico-racial (visão racista) e a identidade do trabalhador. Com a insurgência de novos movimentos sociais (movimento estudantil, movimento indígena, movimento negro, movimento feminista, movimento LGBT, entre tantos outros movimentos), dos estudos culturais e dos estudos de gênero, o tradicional entendimento que se tinha das identidades culturais foi problematizado, contestado, resignificado e ampliado. No campo dos estudos culturais, o conceito de identidade ganhou fundamentação teórica e se tornou uma importante ferramenta para a educação e para formulação de políticas públicas que desmistificam e orientam a sociedade a respeitar e valorizar a diversidade humana, a interculturalidade e as diferenças individuais e culturais. Identidade e diferença são conceitos construídos num meio sociocultural permeado por relações de classe, gênero e preconceitos étnico-raciais. A “diversidade” é uma característica histórica da condição humana; é uma palavra que indica diferenças e singularidades da cultura humana, mas o entendimento e o uso que se faz dela variam de contexto para contexto, de cultura para cultura.
- **História e memória.** No nosso ambiente sociocultural a palavra “história” tem múltiplos sentidos e se faz uso dela com interesses diversos. O professor em geral e o professor de História, em particular, deve compreender e saber diferenciar os diversos usos da palavra “história”. Existe a história como experiência de vida de todo ser humano (história vivida); a História como ciência que produz conhecimento histórico (ciência histórica); a História-conhecimento produzida por historiadores; e a História produzida/difundida por não historiadores, ou seja, por pessoas que não tiveram a formação científica específica para exercer o ofício do historiador. Há

também as histórias apropriadas e difundidas pelo cinema, pela mídia, por organizações políticas e religiosas, por editoras que produzem livros didáticos e por diversas outras instituições. História e memória são categorias indissociáveis, mas distintas. A “memória”, que no senso comum se confunde com História, é um componente característico da cultura humana; é um recurso individual e coletivo para lembrar, representar e preservar acontecimentos, identidades pessoais, tradições e coisas do passado. No âmbito da ciência histórica, a memória é objeto de estudo e pesquisa para produção do conhecimento histórico.

- **Tempo/espaço e mudança social.** Cada memória e cada história se situam no “tempo” e no “espaço”, as duas categorias imprescindíveis do pensamento histórico. A categoria “tempo” e a categoria “espaço” são uma coordenada temporal criada por historiadores para estabelecer marcos de referências sobre o passado. Entretanto, os marcos históricos de referências não são meros instrumentos de orientação do passado, são também mecanismos de controle e poder do tempo histórico com o propósito – implícito ou explícito – de imposição cultural de uma visão histórica representada como “história universal” da humanidade. À medida que se estuda e se compreende a história humana no tempo e no espaço, depara-se com uma dinâmica permanente: a mudança social. As atividades ensino e pesquisa em história são atividades que mobilizam para uma relação de percepção e entendimento entre presente-passado e passado-presente. Quando se estuda a história das sociedades humanas, percebem-se as mudanças sociais/culturais: mudanças de hábitos, costumes e valores, numa dinâmica de ruptura e continuidade, e vai-se adquirindo consciência diferencial em relação ao passado das gerações anteriores e em relação a outras sociedades, outras culturas.
- **Ciência Histórica e tendências historiográficas.** A ciência Histórica, tal como as demais áreas da ciência, se desenvolve e se posiciona a partir de bases epistemológicas produzidas predominantemente em meios socioculturais situados na geopolítica do conhecimento euro-ocidental. Dentro dessa geopolítica, há escolas teóricas/ideológicas conflitantes e antagônicas. No caso da História, podem-se identificar as quatro mais conhecidas: a *História positivista* (historicismo), que serve de referência para a prática do ensino tradicional, desenvolvida a partir dos pressupostos filosóficos de Augusto Comte (século XIX), e que, de um modo geral, expressa a visão de mundo da nobreza e da burguesia euro-ocidental; a *História marxista*, desenvolvida pela teoria do materialismo histórico e dialético formulados por Karl Marx e F. Engels (século XIX), concepção histórica que prioriza as contradições entre as classes sociais, a estrutura econômica dos modos de produção e os mecanismos ideológicos de alienação da população; a *Nova História*, concepção histórica desenvolvida a partir da escola francesa dos Annales (Escola dos Annales), na primeira metade do século XX, que formulou a ideia de “história-problema” com o propósito de pensar a ciência histórica para dar respostas às necessidades sociais do presente e se diferenciar da tradicional história política que centralizava o conhecimento histórico nas ações dos indivíduos e no poder das guerras como motor do progresso histórico da humanidade; e, por último, a *História cultural*, uma nova concepção histórica que emergiu no final do século XX valorizando um lugar de maior importância para o conceito antropológico de cultura e das identidades culturais nos processos históricos da humanidade.
- **Educação, currículo e BNCC (Base Nacional Comum Curricular).** A escola moderna é filha pródiga da modernidade liberal-iluminista, cujos ideais podem ser sintetizados nos seguintes aspectos: escola pública, gratuita e laica, ou seja, a instituição escolar deve ser de responsabilidade do Estado e não de instituições religiosas; a educação deve contribuir para o aprimoramento do gênero humano, mediante a formação racional que forma sujeitos esclarecidos que se orientam pela “razão” científica; a escola deve formar cidadãos para a sociedade democrática, cidadãos que respeitam os preceitos constitucionais, que adquirem autonomia moral e desenvolvem capacidades para o “progresso” da sociedade moderna. Na sociedade moderna, a ciência é a instância primeira e superior para explicar a natureza dos fenômenos naturais e sociais; e a educação escolar é o espaço educativo para ensinar o conhecimento produzido pelas gerações anteriores e propiciar uma formação humana com referência no conhecimento científico. Por meio das instâncias do Estado e das entidades educacionais, a sociedade define diretrizes curriculares para as escolas. A aprovação de uma proposta curricular é sempre o resultado de uma tensão conflituosa, permeada por interesses legítimos dos educadores tanto quanto por interesses econômicos e políticos externos ao meio educacional. As diretrizes curriculares orientam a escolha dos conteúdos escolares e esta escolha pode ser mais consciente quando compreendemos melhor o papel do currículo escolar, ou seja, quando compreendemos que: as narrativas representadas nos currículos explicitam, valorizam, discriminam e excluem identidades sociais; o regime de representação do currículo é indissociável das relações de poder; o currículo é um dispositivo educacional veiculado por um regime de representação e articulado com políticas de identidade; o currículo é um dispositivo educacional constituído por uma regulação moral; o currículo funciona como uma “narrativa” que confere sentido de realidade para o presente e o passado; por meio do currículo, o Estado pretende

exercer um controle social sobre a escola, sobre os professores e os alunos (SILVA, 1995); a Base Nacional Comum Curricular é uma política educacional que expressa uma vontade educacional de formação das futuras gerações assegurando uma base curricular comum para todo o território nacional. De um modo geral, a BNCC define “competências e habilidades” a serem ensinadas e aprendidas.

### **Como planejar atividades de ensino-aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural?**

Para pensar e planejar atividades de ensino-aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural, faz-se necessário: compreender os fundamentos teóricos básicos que explicam o desenvolvimento da formação humana e o modo de aprender dos seres humanos; compreender que para a teoria Histórico-Cultural a escola é o espaço institucional de estudo e aprendizagem do conhecimento científico e histórico da humanidade; que a escola é um dos espaços educativos mais adequados para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e que o professor exerce um novo papel na sala de aula e nas relações com os alunos. Considerando essa concepção de aprendizagem, portanto, o professor:

- Busca o domínio consciente (consciência) da teoria que fundamenta sua prática pedagógica.
- Desenvolve uma nova competência didática: planejamento e organização das atividades de estudos para que as crianças desenvolvam as funções psicológicas superiores.
- Diminui a sua tradicional prática de preparar aulas e começa a planejar “atividades” para criar situações que propiciam e facilitam a aprendizagem de conceitos significativos e das competências curriculares.
- Busca construir uma nova relação professor-aluno: ambos compartilham do processo de aprendizagem numa relação mais dialógica e mais afetiva. O aluno não é concebido como uma “tábula rasa”, ou seja, como um ser desprovido de conhecimento e de experiências.
- Entende e valoriza a importância das interações sociais e individuais no processo de aprendizagem.
- Entende e compreende que a educação crítica que desenvolve a autonomia intelectual é a educação orientada para a aprendizagem dos conceitos científicos e das competências que tornam o ser humano uma pessoa mais solidária, mais criativa e mais interativa.

Todo professor adquire experiência pedagógica em seu processo de formação e autoformação, algumas muito (positivamente) significativas, outras menos significativas e outras dolorosas. Em sua experiência educativa, o professor desenvolve atividades de ensino-aprendizagem que se situam ora no campo da educação tradicional, ora na prática da educação tecnicista, ora na aprendizagem experiencial da Escola Nova ou mesmo na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Por isso, evocando suas lembranças e participando de conversações dialógicas, o professor pode repensar e replanejar/aprimorar sua didática de ensino na perspectiva Histórico-Cultural. Além disso, pode fazer um roteiro de estudo sobre experiências didáticas da teoria Histórico-Cultural.

### **As Competências das Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular**

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os **direitos humanos**; o **respeito ao ambiente** e à **própria coletividade**; o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais**. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2017, p. 352, grifo do autor).

Apesar do contexto de crise política em que se encontra o Brasil desde 2013 e dos ataques ostensivos contra a educação pública e contra os professores, o documento final da BNCC preservou conquistas importantes nos aspectos curriculares relacionados aos direitos humanos, justiça social e preservação ambiental. No âmbito das Ciências Humanas, a BNCC preconiza uma formação ética das novas gerações, tendo em vista o fortalecimento de valores sociais, atitudes de solidariedade e preocupação com as desigualdades sociais; destaca o compromisso em “cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo”. (BRASIL, 2017, p. 352).

### **Ensino de História e Pensamento Histórico na BNCC**

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (BRASIL, 2017, p. 395-396, grifo do autor).

Embora não se constate uma superação da estrutura secular da epistemologia eurocêntrica que fundamenta as Ciências Humanas, as diretrizes curriculares incorporaram algumas das contribuições importantes da experiência pedagógica e da pesquisa em “ensino de História”. Há uma definição mais coerente entre o modo de compreender a percepção entre presente-passado e passado-presente, entendendo-se que “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos.” (BRASIL, 2017, p. 395). Nesse sentido, essa é uma orientação metodológica mais realista em relação ao modo como os historiadores manejam as fontes documentais: “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica” (MENEZES, 1998, In: BRASIL, 2017, p. 395), e uma explicação sobre “o exercício do fazer história” como um processo de aprendizagem “para o conhecimento de um ‘Outro’, às vezes semelhante, muitas vezes diferente”, além de uma explicação para o conhecimento de outros povos mais distantes, “com seus usos e costumes específicos.” (BRASIL, 2017, p. 395-396).

Em relação às competências específicas de História para o Ensino Fundamental, segue quadro expositivo com base na BNCC (BRASIL, 2017):

<b>COMPETÊNCIAS</b>	
1. Acontecimento histórico	<b>1.</b> Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Historicidade - Tempo e espaço	<b>2.</b> Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Racionalidade científica (Atitude indagadora)	<b>3.</b> Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Interpretação contextualizada	<b>4.</b> Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Percepção analítica	<b>5.</b> Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Consciência epistemológica	<b>6.</b> Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Manejo criativo de tecnologias digitais	<b>7.</b> Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

As competências gerais e específicas indicam orientações conceituais para a formação do pensamento histórico dos estudantes. Os componentes curriculares, no entanto, ganharam uma forma mais prescritiva, definidos em unidades temáticas, objetos de conhecimento (conteúdos) e habilidades cognitivas. Tudo indica que os “objetos de conhecimento” vão servir de

base para a prática de ensino de sala de aula e fonte de conhecimento para a produção de livros didáticos.

### **Orientações Finais**

Perguntei: “E como é que vocês aprendem?” Ela me respondeu: “Formamos um pequeno grupo de seis pessoas em torno de um tema de interesse comum. Convidamos um professor para ser nosso assessor. Ele nos ajuda com informações bibliográficas e de internet. Estabelecemos, de comum acordo, um programa de trabalho de duas semanas. Durante esse tempo, lemos e pesquisamos. Ao cabo de duas semanas, nos reunimos para avaliar o que aprendemos e o que deixamos de aprender.” (*A escola dos meus sonhos*, Rubem Alves, 2000).

O mundo está em crise; a humanidade está em crise; o Brasil está em crise; a educação está em crise; a violência política e econômica voltou a se proliferar por todos os lugares. A “caixa de pandora” foi reaberta, mas a esperança ainda está no horizonte dos nossos sonhos.

Antes de partir para sua jornada cósmica, Rubem Alves conheceu a escola dos seus sonhos. Espera-se que este sucinto texto de orientação pedagógica estimule o esperar de uma nova forma de pensar e fazer educação.

O aprimoramento do processo educativo é uma busca constante, e a qualidade da educação exige o esforço conjugado da sociedade em geral e dos atores que atuam diretamente no meio educacional: o Estado e as instâncias governamentais devem viabilizar infraestrutura e condições de trabalho dignas para o exercício da profissão docente; a gestão escolar deve viabilizar a organização curricular e atender as necessidades da comunidade escolar (alunos, professores e pais); e os professores precisam desenvolver uma cultura de estudo, organizar suas ferramentas de trabalho e conhecer as teorias da educação.

Como sugestão de leitura para pensar e planejar atividades de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, indica-se a leitura do livro *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil*, organizado pelas professoras Sinara Almeida da Costa e Suely Amaral Mello (2017).

### **REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina, 2014.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BNCC/HISTÓRIA**

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5 ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.4, v.3, jan/jun. 2016, p. 86-92. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/viewFile/65515/39462>. Acesso em 09/05/2019.

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F. da; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46455/24952/](http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46455/24952/). Acesso em 19/06/2018.

PESAVENTO, S. J. Mudanças epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar. In: **História & história cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, F. T.; VASCONCELOS L.; CASAGRANDE, R. C. **A base nacional comum curricular e o ensino de história**: reflexões docentes. *Projeção e Docência*, v. 7, n. 2, ano 2016, p. 01-14. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/674>. Acesso em 09/05/2019.

SILVA, M. O. da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**, n. 23, abr./jun. 2018, p. 85-106. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/historiar>. Acesso em 09/05/2019.

## REFERÊNCIAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (ORGS). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora crv, 2017.

LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michel Cole. et al.; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS IDENTIDADES CULTURAIIS

BUAMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zaar, 2013.



HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), WOODWARD, Kathrin & HALL, Stuart. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 27ª impressão. Rio de Janeiro: Zaar, 2015.

SILVA, T. T. da (Org.). Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

### **10.2.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de História: contribuições dos professores da Rede**

Instituição: E.E.B. Francisco Hoepers

Base das orientações metodológicas: Pedagogia Histórico-Crítica

Componente Curricular: História

Unidade temática/Conteúdos Gerais: Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos

Objeto de conhecimento/Conteúdo: A África no Brasil

Ano letivo: 2019

Turma/Ano: 4º ano

Professoras: Célia Rúbia Topanotti e Marcia de Luca Casagrande

Na psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento cognitivo do educando se dá mediante sua interação social com os indivíduos e o meio. Isso possibilita a troca de experiências, de ideias, e a geração de novos conhecimentos. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza, processo que propicia a evolução de suas funções psicológicas superiores. A psicologia de aprendizagem Histórico-Cultural tem como centralidade a formação humana.

Uma das pedagogias com orientação a partir dessa teoria de aprendizagem é a Pedagogia Histórico-Crítica, idealizada por Dermeval Saviani. A Pedagogia Histórico-Crítica é um marco na educação brasileira, e tem como principal fundamento o método dialético de elaboração do conhecimento, base da teoria Histórico-Cultural.

Essa pedagogia difere de outras por propor passos na orientação metodológica que são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Segundo Saviani (2009), o primeiro passo é a prática social, o segundo é a problematização, o terceiro é a instrumentalização, o quarto é a catarse e o quinto passo é a prática social. Esses passos visam organizar a atividade de ensino e favorecer o diálogo entre os alunos e o professor pautado pelo conhecimento científico acumulado historicamente.

#### **PRÁTICA SOCIAL 1**

**Unidade temática/Conteúdos gerais:** Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos

**Objeto de conhecimento/Conteúdo:** A África no Brasil

**Objetivo geral:** Conhecer a cultura afro e suas contribuições para o desenvolvimento e a formação da sociedade brasileira.

## **Tópicos do objeto de conhecimento e objetivos específicos:**

### **Tópico 1:** Escravidão no Brasil Colonial

**Objetivos específicos:** Conhecer como era a cultura dos africanos antes dos processos de escravidão; pesquisar, por meio das tecnologias, o aprisionamento e a travessia para a América; estudar os processos de aculturação impostos pelos portugueses aos africanos recém-chegados ao Brasil.

### **Tópico 2:** Trabalho, dominação e resistência

#### **Tópico 2.1:** Trabalho

**Objetivo específico:** Compreender os tipos de trabalho exercidos pelos escravos.

#### **Tópico 2.2:** Dominação

**Objetivo específico:** Discutir as formas de dominação empregadas pelos portugueses visando à submissão e obediência dos africanos.

#### **Tópico 2.3:** Resistência

**Objetivo específico:** Trabalhar as formas de resistência desenvolvidas pelos africanos como resposta à dominação.

## **PROBLEMATIZAÇÃO**

### **Questionamentos/discussão com os alunos:**

Por que os negros foram trazidos para o Brasil? Você sabe o que é escravidão? Quais trabalhos eram realizados pelos escravos? Quanto tempo durou a escravidão no Brasil? Qual a cultura trazida pelos escravos? Quais as condições de trabalho hoje? Há semelhança/diferença do trabalho escravo? Como ficaram os escravos depois da escravidão? Existe escravidão nos dias atuais?

### **Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:**

*Conceitual/Científica:* O que é colônia? O que é escravidão?

*Social:* Como a sociedade se porta perante a população negra? Como você vê a participação do afrodescendente na sua comunidade atualmente?

*Histórica:* Qual o tempo que os negros levaram para conquistar a igualdade de direitos na sociedade?

*Econômica:* Nos dias atuais é comum vermos negros ocupando cargos de chefia? Por quê?

*Legal:* A lei é igual para negros e brancos? Por quê?

*Afetiva:* Estatisticamente, é comum vermos famílias formadas por negros e brancos?

*Cultural:* Quais direitos de acesso à cultura são garantidos aos negros?

## **INSTRUMENTALIZAÇÃO**

### **Ações docentes e discentes:**

- ✓ Exposição oral do professor sobre o assunto.
- ✓ Diálogo com os alunos sobre o que já sabem acerca do tema.
- ✓ Preparação de textos, seleção de imagens e trechos da matéria pelo professor utilizando o auxílio multimídia.
- ✓ Produção de cartazes pelos alunos abordando o tema estudado.
- ✓ Debate organizado e mediado pelo professor entre dois grupos: de posição e contraposição, um defendendo os interesses portugueses, e outro os direitos dos africanos.

### **Recursos humanos e materiais:**

Projector, multimídia, internet, revistas, jornais, livros, pinturas de Cândido Portinari. ([https://www.google.com.br/search?q=candido+portinari&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi4aV15\\_oAhVAGbkGHasoDGgQ\\_AUoAXoECBsQAw](https://www.google.com.br/search?q=candido+portinari&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi4aV15_oAhVAGbkGHasoDGgQ_AUoAXoECBsQAw)). Poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves. (<https://www.youtube.com/watch?v=2RAKjM-xLWE>).

## **CATARSE**

### **Síntese mental do aluno:**

Espera-se que neste momento os estudantes tenham se apropriado de novos conhecimentos, saibam reconhecer como aconteceu a organização social, econômica e política no Brasil Colonial. Presume-se que tenham compreendido o impacto do comércio de escravos pelos portugueses nas comunidades tradicionais africanas, bem como as ações de resistência contra as migrações forçadas e a escravidão. Espera-se que reconheçam a produção de conhecimento das comunidades africanas, refletindo sobre a necessidade de preservação e conservação desta cultura material e imaterial. Por fim, que percebam o conceito de escravidão nos dias atuais.

### **Expressão da síntese:**

Escolher um segmento dos conteúdos estudados, como, por exemplo, o trabalho escravo, e produzir um texto buscando expor seu ponto de vista sobre a problemática, relacionando o trabalho escravo de antigamente com a atualidade, fazendo uma síntese crítica, analisando se nos dias atuais ainda temos trabalho escravo no Brasil.

## PRÁTICA SOCIAL 2

### Nova postura prática/Intenção do aluno:

Após conhecerem os tipos de trabalho escravo, os alunos devem desenvolver uma consciência social que lhes permita observar onde e por que essas atividades ainda existem no século XXI.

### Ações do aluno:

Refletir e debater sobre o direito dos negros, sua importância na construção da sociedade, suas contribuições culturais e seus direitos, que muitas vezes não são respeitados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2017.

CHARLIER, A. M.; SIMIELLI, M. E. **História, 5º ano**: Manual do Professor. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2015. (Coleção Ápis).

LUNGOV, M. **Aprender Juntos: História**: Manual do Professor. 5º ano. 6 ed. São Paulo: Editora SM, 2017. (Coleção Aprender Juntos).

MELLO, M. C. de O.; ZANCHETTA, J. de F. Considerações sobre o planejamento de ensino em Geografia a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n.11, p.173-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>  
Acesso em: 12 nov. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

## 10.2.2 Quadro organizador curricular de História

### 1º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Mundo pessoal: meu lugar no mundo</b>	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).	Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.  Reconhecer a sua história considerando o passado, o presente e o futuro e sua importância para formação de sua identidade como sujeito.  Conhecer sua ascendência.
	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.	Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.  Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.
	A escola e a diversidade do grupo social envolvido.	Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
<b>Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo</b>	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.  Cultura (folclore).	Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.  Conhecer lendas, brincadeiras, trava-línguas, fábulas, entre outros elementos culturais.
	A vida em família: diferentes configurações e vínculos.	Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.  Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.
	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.	Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

2º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>A comunidade e seus registros</b>	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.	Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades. Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
	A criança e os documentos. A formação da família.	Conhecer e identificar, na certidão de nascimento, a data e o lugar onde nasceu. Compreender a conotação negativa proveniente dos apelidos. Conhecer a descendência da família.
	A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais, da comunidade e da escola no tempo e no espaço.	Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.
	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais).	Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.
	O tempo como medida: instrumentos de medir o tempo, como relógios, calendários, ampulhetas.	Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógios e calendários.
<b>As formas de registrar as experiências da comunidade</b>	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.	Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.

		Reconhecer histórias que remetam à história das comunidades urbanas e rurais onde vivem os estudantes e suas famílias.
	Etnias. Datas comemorativas históricas do município.	Identificar as diferentes etnias que compõem o povo de Forquilha.
<b>O trabalho e a sustentabilidade na comunidade</b>	A sobrevivência e a relação com a natureza. Ação do tempo nos hábitos alimentares, vestuário e outras sociabilidades. Profissões modernas e tradicionais (artesanal e de economia sustentável) exercidas na família e na comunidade.	Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância. Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).



3º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<p><b>As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município</b></p>	<p>O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.</p>	<p>Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural, vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.</p> <p>Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.</p> <p>Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.</p>
	<p>Festas populares.</p>	<p>Conhecer as festas mais comuns no município.</p>
	<p>Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.</p>	<p>Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.</p>
<p><b>O lugar em que vive</b></p>	<p>A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).</p>	<p>Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.</p> <p>Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.</p>
	<p>A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.</p>	<p>Conhecer e registrar as características que identificam o município, (significado do nome, data de fundação e emancipação, localização e símbolos).</p> <p>Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.</p>

	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferença.	Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.
<b>A noção de espaço público e privado</b>	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.	<p>Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.</p> <p>Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.</p> <p>Conhecer os conceitos de espaço público e espaço privado.</p> <p>Identificar a organização política do município (Prefeitura, Câmara de Vereadores, conselhos, associações de bairro e outras organizações).</p>
	<p>A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.</p> <p>Grupos sociais que compõem o município.</p> <p>Arquitetura e urbanismo.</p> <p>Espaços de lazer e cultura.</p> <p>Diversidade cultural.</p>	<p>Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.</p> <p>Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

4º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos</b>	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.	Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.  Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.	Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
<b>Circulação de pessoas, produtos e culturas</b>	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.	Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.  Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
	Espaço político e econômico.	Identificar a procedência dos diferentes povos que colonizaram Santa Catarina e o município.
	A invenção do comércio e a circulação de produtos.	Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.	Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.	Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

<b>As questões históricas relativas às migrações</b>	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.	Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.  Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil.  As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.	Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.  Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

5º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<p><b>Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social</b></p>	<p>O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.</p>	<p>Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.</p>
	<p>As formas de organização social e política: a noção de Estado. Os poderes: executivo, legislativo e judiciário.</p>	<p>Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.</p>
	<p>O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos (indígenas, africanos, asiáticos, europeus etc.).</p>	<p>Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.</p>
	<p>Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.</p>	<p>Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.</p>
<p><b>Registros da história: linguagens e culturas</b></p>	<p>As tradições orais e a valorização da memória. O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias. Tratado de Tordesilhas, capitânias hereditárias, símbolos nacionais.</p>	<p>Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.</p>
	<p>Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.</p>	<p>Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e</p>

		analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.
<b>Relações sociais de produção e conflitos sociais</b>	Organização das sociedades nos diferentes tempos e espaços (regiões e microrregiões) e classes sociais.	<p>Analisar diferentes fontes históricas e suas mensagens.</p> <p>Produzir mapas com legendas, diagramas e sínteses.</p> <p>Refletir sobre questões que envolvam problemas atuais relacionados à etnicidade e classes sociais.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

## 11 ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

Somos seres sociais. Formamo-nos como seres humanos em um processo histórico que constitui culturas. O fenômeno religioso está fortemente presente em diversas culturas, o que o torna importante a ser entendido e explicado frente às necessidades de compreensão do mundo e da realidade social, realidade em que as manifestações religiosas podem servir para reforçar “tanto a libertação quanto a opressão, a inclusão e a exclusão, a paz e a guerra.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 471).

As ciências religiosas devem, portanto, ter como finalidade explicar e explicitar as formas de o ser humano projetar (crer) em forças extrafísicas que orientam a existência humana. Nesse sentido, a escola deve tratar os conhecimentos religiosos como “parte integrante da diversidade cultural e objeto da área do Ensino Religioso, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (SANTA CATARINA 2019, p. 471), prezando e preservando o caráter laico da escola pública, com prioridade para a liberdade de expressão e manifestação e a autonomia de pensamento, pautadas nos princípios de cientificidade, alteridade e respeito pleno.

### 11.1 ENSINO RELIGIOSO

Prof. Dr. Jeferson Luis de Azeredo

Durante muitos séculos, desde um Brasil colônia, viam-se predominar doutrinas e formas litúrgicas do catolicismo em todos os espaços sociais. Essa tradição vinda da Europa se caracterizava basicamente como processo de evangelização, e posteriormente, na criação de escolas pelos jesuítas, preservou-se sob este enfoque pelas aulas de Religião. Essas informações indicam o início do Ensino Religioso no Brasil como espaço prioritariamente evangelizador.

Entre idas e vindas, ainda dentro desse modelo colonial com função ideológica catequizante (SEVERINO, 1986), o Ensino Religioso, no seu auge com os jesuítas, e em seu ponto de menor influência com a Reforma Pombalina, sempre se mantinha na meta de estabelecer uma “religião oficial”.

Pode-se constatar que, ao longo das fases colonial e imperial, o “Regime do Padroado” e do “Regalismo” foram mantidos, conferindo à religião católica tanto os privilégios junto à Coroa, quanto o monopólio do ensino. Nesse contexto, a concepção de educação priorizada ancorava-se no ideário humanista-católico. Assim, no âmbito escolar eram ministradas “aulas de religião”, visando à evangelização, na perspectiva da cristandade, e a seleção de conteúdos, a serem ministrados, foi orientada por uma fiel ortodoxia. (CAETANO e OLIVEIRA, 2007, p. 41-42, grifo do autor).

Outra base histórica importante foi a forte tendência iluminista e positivista que chegou ao Brasil, principalmente em 1889, pela via política, com o Marechal Deodoro da Fonseca, numa nova configuração para as escolas, instituindo constitucionalmente, em 1891, liberdade religiosa e um Estado laico, como se constata no Art. 72, em um dos parágrafos: “§ 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto” (BRASIL, 1891). Esse novo contexto abre-se à “livre” expressão religiosa, e o Ensino Religioso é assumido pelas

instituições, embora “a prática proselitista da catequização dentro das escolas públicas brasileiras se prolongue em todo percurso da história da educação brasileira, precisamente até os 400 anos da história”. (COSTA, 2009, p. 3).

Em função dos promulgados ideais de democracia e inclusão social, alguns setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares. O que se tem em nossa história mais recente, pela Constituição Brasileira de 1988, especialmente em seu Capítulo III, destinado à educação, à cultura e ao desporto, diz em sua Seção I “Da Educação”, Art. 210, que: “§1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (BRASIL, 1988).

O desdobramento desse artigo se dará explicitamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 como descrito especificamente no Art. 33 (alterado pela Lei nº 9.475/1997), que legisla sobre o Ensino Religioso:

**Art. 33.** O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição do ensino religioso.

Esse marco legal, amparado pela Constituição em vigor, garante uma série de ações que visam definir e implementar o Ensino Religioso em todo o país, como se observa com a Resolução CNE/CEB nº 4, de julho de 2010, que reconheceu o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de nove anos.

Partindo dessa realidade e de recentes movimentos para se pensar e repensar o Ensino Religioso, em 2017 surge outro marco brasileiro que orienta o Ensino Religioso, a Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que busca definir

[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor).

Nesse documento base, o Ensino Religioso aparece como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, as quais “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (BRASIL, 2010, In: BRASIL, 2017, p. 27, grifo do autor). Cada área se intersecta na formação dos estudantes, preservando suas especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados.



Considerando os marcos normativos e em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC (BRASIL, 2017, p. 434), o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

A partir desses objetivos, deseja-se pensar o Ensino Religioso como um espaço privilegiado e reservado para estudar o que a humanidade entende e produziu como conhecimento religioso – sendo este, portanto, objeto desta área sem privilégio de nenhuma crença ou convicção –, bem como criar espaços para que cada um possa exercer suas crenças.

Nessa linha de pensamento, a interculturalidade e a ética da alteridade devem constituir os fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, a favor do reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

Assim, nas aulas de Ensino Religioso, deve-se garantir que os estudantes compreendam os conhecimentos religiosos com o fim de que se possa “combater a intolerância, a discriminação e a exclusão”, pois os “fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 434) constituindo nossa cultura e a identidade de cada um.

Na certeza de se ter as aulas de Ensino Religioso como um espaço de compromisso com uma educação que garanta a isonomia e a equidade, compreende-se que a dimensão da religiosidade, como formadora do sentido da vida, é fundamental para os estudantes. Ela contribui para a inclusão e o reconhecimento da necessidade de nos respeitarmos uns aos outros e de convivemos com a diversidade cultural e religiosa, promovendo uma cultura de paz. Por essa determinação, e em conformidade com os direitos de aprendizagens e desenvolvimento por meio das competências e das habilidades estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2017), o Ensino Religioso é assumido em Santa Catarina, explicitamente, pelo documento Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019, p. 472-473), com os seguintes objetivos:

- a) conhecer os aspectos estruturantes das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, embasados em pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos, a partir das manifestações percebidas na realidade dos educandos;
- b) compreender, valorizar e respeitar as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, como expressão de valor da vida;

d) conviver com a diversidade de crenças, de pensamentos, de convicções, de modos de ser e de viver exercitando o respeito à liberdade de concepções, o pluralismo de ideias e a cidadania;

e) analisar as relações entre as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente para a construção de projetos de vida;

f) debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e às práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Considerando esses objetivos definidos no Currículo Base do Território Catarinense, afirma-se, com relação ao Ensino Religioso, que não se deve promover a centralização de ensinamentos particulares de denominações religiosas. O Ensino Religioso está muito acima de controvérsias doutrinárias, devendo ser estudado como um componente específico de atuação que tenha “como destinatário o sujeito, religioso ou não, que indaga sobre as razões de ser religioso dentro ou fora da religião, a partir de dentro ou de fora do grupo religioso, ou em não se ter religião alguma.” (FIGUEIREDO, 1995, p. 41-51).

Cabe ainda destacar que, assim como em outras áreas do conhecimento, o Ensino Religioso também se articula aos princípios da educação ambiental, enfatizando a promoção do “cuidado dos ecossistemas”, pois é por esse cuidado que se pode afirmar a coletividade “enquanto expressão de valor da vida” (SANTA CATARINA, 2019, p. 470).

Frente a esses objetivos e aos desafios emergentes do século XXI, serão abordados, ao longo do Ensino Fundamental, temas e questões em que deve prevalecer o reconhecimento, a valorização e o acolhimento da individualidade de cada um, em seu caráter singular e diverso, buscando identificar essas diferenças e singularidades para compreendê-las e respeitá-las. Parte-se do pressuposto de que o ser humano “se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural.” (BRASIL, 2017, p. 436). Nesse processo, o sujeito se constitui como ser de imanência (dimensão concreta, biológica e histórica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica, capacidade de superação e de resiliência).

O que se assume, com isso, é a interculturalidade e a ética da alteridade como fundamentos teóricos e pedagógicos, pois o Ensino Religioso busca contribuir

[...] para a compreensão das identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças de gênero, classe social, religião, raça, corporeidade, dentre outras, é condição para relações mais justas e solidárias entre os estudantes. (SANTA CATARINA, 2019, p. 475).

A metodologia deverá estar pautada em conteúdos relevantes definidos a partir dos objetivos e conhecimentos da área, constituídos em âmbito nacional, estadual, e principalmente municipal, neste último considerando todos os sujeitos escolares, em especial os estudantes, por meio da valorização e reconhecimento dos interesses e necessidades de cada um.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), só se poderá instituir o conhecimento religioso pela superação de uma tradição que se fundamenta exclusivamente nas observações e generalizações empíricas partindo de um fundamento superior para outro inferior, ou seja, do abstrato ao

empírico (ao concreto). Faz-se necessário resgatar os acontecimentos concretos, historicamente constituídos, como parte da superação da concepção naturalista. Isso ocorrerá quando se considerar o homem como sujeito social, cuja constituição não se dá exclusivamente por leis biológicas, mas por condições históricas. Assim, repensar as condições em que vivemos é possibilitar que o processo de desenvolvimento ocorra pela existência que pode transformar o mundo e a si mesmo, “[...] a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (VYGOTSKY, s/d).

Deseja-se que nas aulas de Ensino Religioso se possa criar um espaço para se compreender os símbolos religiosos e seus significados, bem como a relação entre imanência e transcendência, a partir do “papel da atividade humana sócio-histórica e coletiva na formação das funções mentais superiores”, mantendo “o caráter de mediação cultural no processo do conhecimento” (LIBÂNEO, 2009, p. 2). É nesse espaço que se promoverá o compartilhamento entre os estudantes, organizando-os para que possam expressar, quanto ao conhecimento, as distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e as denominações religiosas e as diversas esferas sociais.

Nas aulas de Ensino Religioso, devem-se observar atitudes para a mudança e para a qualificação de valores que levem em consideração as experiências religiosas compreendidas ou mesmo vivenciadas pelos estudantes, favorecendo a capacidade de vivenciar uma relação emancipada com as diferentes culturas, considerando os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum.

As aulas precisam ser um espaço para o exercício da criatividade e do respeito, em que a articulação dos conhecimentos possa estar em discussão a partir da dialética, tendo o diálogo como princípio norteador, permitindo o respeito ao diferente que se manifesta nas culturas e tradições religiosas.

A criação de condições para que cada estudante construa sua identidade para saber acolher, conhecer, conviver e aprender a ser, valorizando e respeitando o outro, superando preconceitos que desvalorizam qualquer experiência e conhecimento religioso, tendo como referência os princípios estéticos da sensibilidade e da criatividade, é o que precisa ser destacado como mais importante. Por isso, saber ouvir e participar é imprescindível para alcançar os objetivos citados.

Esses princípios garantem uma orientação metodológica que

[...] que adota a **pesquisa e o diálogo** como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento competências específicas. (BRASIL, 2017, p. 434, grifo nosso).

Esse caminho promove um exercício de convívio em que se evidencia uma metodologia de participação mútua, pela qual cada um se sentirá convidado a participar e contribuir para este espírito investigativo e problematizador, buscando integração e ressignificação. Os saberes do cotidiano devem ser colocados, nesse espaço de organização e

diálogo, para se alcançar formas mais significativas de pensar e agir, ou seja, eles fornecem subsídios para se chegar ao conhecimento científico e sempre em ressignificação, devido à sua possível transformação. Por exemplo: para uma situação problema de um pensamento socializado e que faz parte do cotidiano de cada um, por meio do entendimento e do uso dos signos (verbalização) buscam-se as soluções, que são experiências de novos caminhos, o que se difere de uma aprendizagem mecânica, apenas com o uso da memorização.

O processo da educação, portanto, ocorre para o estudante de forma relacional, ou seja, dispondo da socialização, e de forma histórica, mediada pelos sujeitos envolvidos (mediação didática) no processo educativo, mas não centrando neles, pois o real mediador é próprio conhecimento. Essa concepção de educação, que se baseia na superação mediada, exige uma mudança nas atividades do professor, o que implica superar o seu papel de transmissor de conhecimentos, como se dá numa educação puramente tecnicista ou liberal, para posicionar-se como um agente motivador da organização de tempos e espaços escolares, estimulando os estudantes na sua interação com os pares, com a cultura, com os saberes e conhecimentos e consigo próprios.

Assim, neste componente curricular não se trata de ensinar uma ou diversas religiões, mas oportunizar aos estudantes que reflitam sobre suas experiências, vivências, sobre as culturas e tradições religiosas, aprofundando e (re)formulando sentidos para a construção de seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito e alteridade em vista de uma cultura solidária e de paz.

No processo educacional, no que se refere à avaliação, o estudante precisará ser avaliado a partir do seu percurso formativo, que será sistematizado e percebido pelo professor ao longo do currículo. O professor procurará destacar quais foram os conteúdos específicos trabalhados e as habilidades desenvolvidas a partir deles, sempre pensando como foram superadas as dificuldades e quais objetivos foram alcançados. O fato de ser uma avaliação processual, que estará presente em todas as etapas, procurará, sobretudo, perceber as questões do dia a dia para sempre ser ajustada. O número de questionamentos despertados com caráter investigativo será levado em consideração, podendo o professor, portanto, ajustar as práticas pedagógicas de acordo com as questões gerais que surgirem entre os estudantes. Cada atividade dada deverá ser registrada e avaliada, bem como as relações estabelecidas, servindo de subsídio para o planejamento do processo educacional. A avaliação processual, de caráter formativo, baseia-se em procedimentos qualitativos e propõe a possibilidade de ampliar significativamente a capacidade de compreensão e estruturação das unidades temáticas estudadas, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e o seu envolvimento com os conteúdos trabalhados. Essa proposta de avaliação exige esforço e a superação de uma visão disciplinar para atender à proposta de uma formação emancipatória e integral do ser humano.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição 1891**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 9.475** de 22 de Julho de 1997. Dá nova redação ao Art. 33 da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017.

CAETANO M. C.; OLIVEIRA, M. A. M. **O Ensino Religioso e a Formação de seus Professores: dificuldades e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

COSTA, A. M. F. **Um Breve Histórico do Ensino Religioso na Educação Brasileira**. In: XVII Semana de Humanidades, Natal, 2009.

FIGUEIREDO, A. de P. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, S. A. **O Processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente**. Anais do XII Encuentro de Geógrafos de America Latina (EGAL). Montevideu: Uruguai, 2009. Disponível em:  
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K15zPeNYnlcJ:professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/EGAL%2520Montevideo%2520Texto%2520b%25C3%25A1sico.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessado em: 10 de jul. de 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. In: Arquivo Marxista na Internet, s/d. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/ano/pensamento/index.htm>>.

### **11.1.1 Orientações metodológicas para a atividade de ensino de Ensino Religioso: contribuições dos professores da Rede**

Base das orientações metodológicas: Pedagogia Histórico-Crítica

Componente Curricular: Ensino Religioso

Unidade temática/Conteúdos gerais: Identidades e alteridades

Objeto de conhecimento/Conteúdo: O eu, o outro e o nós

Turma/Ano: 1º ano

Autoras: Mariana Ronchi Leonel e Zenir Dalponte Warmling

Este texto tem por finalidade contribuir teórica e metodologicamente para a prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso, tendo por base os estudos feitos e os caminhos percorridos até aqui que, de fato, não foram simples.

No que diz respeito a aulas que abrangem crianças de tantas religiões e filosofias de vida nas escolas, é preciso ter sempre em vista, de forma clara, a formação humana, sendo respeitados os princípios da laicidade do Estado na educação.

Nas aulas, deve-se favorecer o reconhecimento e o respeito às histórias, às memórias, às crenças, às convicções e aos valores de diferentes culturas. Levando em consideração o que nos indica a Base Nacional Comum Curricular, fica evidente a forma científica e dialógica com que deve ser tratado o conhecimento deste componente curricular:

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. (BRASIL, 2017, p. 434).

Busca-se fazer do estudante autor de suas histórias e ao mesmo tempo propiciar que se perceba como partícipe de tantas outras já constituídas historicamente. Pretende-se também contribuir para que se torne agente ativo nas atividades propostas por meio de pesquisas (in loco, livros, artigos, internet), leitura e interpretação de textos, análise de representações religiosas em diferentes expressões artísticas como imagens, objetos simbólicos, arquitetura, filmes e outras possibilidades, reconhecendo-as como elementos da identidade de diferentes culturas e tradições.

Cabe ao Ensino Religioso, portanto, desenvolver ações pedagógicas “[...] na perspectiva da interculturalidade que questionem e enfrentem processos de exclusões e desigualdades, e que encaminhem vivências fundamentadas no conhecer, no respeitar e no conviver entre os diferentes e as diferenças”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 472).

Considerando essas finalidades, indica-se uma proposta de organização de ensino.

#### **PRÁTICA SOCIAL INICIAL**

**Objeto de conhecimento/Conteúdo:** O eu, o outro e o nós

**Habilidades/Objetivos:** Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós a partir do próprio nome.

### **Vivência do conteúdo**

**O que os alunos já sabem:** Os alunos já sabem seus nomes oralmente e/ou na forma escrita e conhecem o nome de alguns colegas.

**O que os alunos precisam/gostariam de saber a mais:** Conhecer mais sobre seus nomes e os nomes dos seus colegas.

### **PROBLEMATIZAÇÃO**

#### **Discussão**

Qual a importância de termos um nome e de usarmos o nome de cada um?

Algumas pessoas possuem o mesmo nome, o que as diferencia?

### **INSTRUMENTALIZAÇÃO**

*Dinâmica de apresentação:* o professor organiza os alunos em círculo na sala para facilitar a visão, a interação e a participação de todos. Cada aluno, na sua vez, verbaliza seu nome completo juntamente com um gesto e/ou algum adereço. Todos os colegas repetem o nome e o gesto/adereço feito pelo aluno que se apresentou.

*Debate:* o professor orienta que os alunos se reúnam em duplas ou trios e conversem entre si para saber sobre o nome de cada um: O que sabe sobre seu nome? Do que gosta no seu nome e no nome do colega? De qual nome mais gosta? Solicita também que se coloquem na condição de escolhedor do seu nome: Qual nome escolheria e por quê? O que não gostaria que os outros fizessem com seu nome? O que não faria com o nome dos outros? Conhece outras pessoas com o nome igual ao seu? São parecidas com você? O que as torna iguais e diferentes? O que são apelidos? É apropriado chamar por apelidos?

*Sistematização do debate:* como forma de retomada e sistematização das discussões, o professor organiza uma roda de conversa com o grande grupo, com questionamentos sobre a conversa nos pequenos grupos e esclarecimentos sobre a importância do seu nome e o dos colegas, incentivando-os a terem respeito aos nomes e a pensarem sobre os apelidos, evitando-os. Todos escrevem seu nome completo no início do caderno de Ensino Religioso para identificar o material.

### **CATARSE E PRÁTICA SOCIAL FINAL**

Presume-se que os alunos reconheçam que seu nome e os das demais pessoas os identificam e diferenciam. Espera-se que valorizem e respeitem seu nome e os dos colegas, diminuam o uso de apelidos depreciativos e se motivem para buscar a história do seu nome, que ficará de tarefa para próxima aula.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

## 11.1.2 Quadro organizador curricular de Ensino Religioso

1º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
Identidades e alteridades	<p><b>O eu, o outro e o nós</b></p> <p>Minha identidade, meu nascimento, origem do meu nome, características pessoais, meu jeito de ser.</p> <p>Meu espaço e o do outro no mundo.</p>	<p>Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.</p> <p>Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.</p> <p>Perceber-se como sujeito que possui uma identidade e uma história.</p>
	<p><b>Imanência (material) e transcendência (espiritual)</b></p> <p>Experiências culturais e religiosas.</p>	<p>Reconhecer, valorizar e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.</p> <p>Identificar a diversidade cultural religiosa a partir do ambiente escolar.</p> <p>Valorizar a diversidade de formas de vida.</p> <p>Reconhecer-se como membro de um grupo formado a partir das experiências culturais e religiosas.</p> <p>Reconhecer a necessidade de relacionar-se com o outro, a fim de cultivar a amizade e o respeito mútuo.</p>
Manifestações religiosas	<p><b>Sentimentos, lembranças, memórias e saberes</b></p> <p>Símbolos religiosos presentes na minha história.</p>	<p>Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias, e saberes de cada um.</p> <p>Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.</p> <p>Identificar os símbolos religiosos presentes no seu cotidiano e quais os seus significados, pessoais e coletivos.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).



2º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Identities and alterities</b>	<b>O eu, a família e os ambientes de convivência</b> Valores, crenças religiosas e conceitos. Nossas diferenças nos identificam e nos completam.	Reconhecer os diferentes espaços de convivência. Identificar costumes, crenças e formas de viver em distintos espaços de convivência. Perceber-se como pessoa interdependente que estabelece relações de pertencimento com a natureza e a sociedade. Compreender que cada ser humano possui especificidades próprias, que o aproximam e o diferenciam do outro. Respeitar a individualidade do outro, nas brincadeiras, jogos coletivos, dinâmicas de grupo e no convívio do seu dia a dia.
	<b>Memórias e símbolos</b> <b>Símbolos religiosos</b>	Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns, entre outros). Identificar os símbolos presentes nos diferentes espaços de convivência. Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações e instituições religiosas. Superar os preconceitos que desvalorizam a experiência religiosa do outro. Perceber que os símbolos religiosos nos identificam como membros de um grupo.
<b>Manifestações religiosas</b>	<b>Alimentos sagrados</b> <b>Ritos Sagrados</b>	Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações religiosas. Identificar o uso e a importância dos sentidos (gestos, falas, audição, visão e olfato) em acontecimentos e fatos sagrados.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

3º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
Identidades e alteridades	<p><b>O eu e os ambientes de convivência</b> Identidade, família e comunidade.</p>	<p>Identificar situações de violência aos Direitos Humanos e da Terra, possibilitando intervenções de prevenção e de enfrentamento.</p> <p>Perceber que pertencemos a uma família e a uma comunidade, onde estabelecemos relações de convívio.</p> <p>Conhecer o conceito e a função de família.</p>
	<p><b>Espaços e territórios sagrados</b> Manifestações religiosas dos diferentes grupos familiares.</p>	<p>Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.</p> <p>Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.</p> <p>Identificar que os grupos familiares manifestam de forma diferenciada a sua religiosidade, a sua experiência com a transcendência.</p> <p>Reconhecer que cada família tem histórias e expressões culturais diferentes.</p>
Manifestações religiosas	<p><b>Práticas celebrativas</b></p>	<p>Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.</p> <p>Caracterizar práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.</p> <p>Reconhecer nas festas populares a memória dos acontecimentos sagrados.</p>
	<p><b>Indumentárias</b></p>	<p>Reconhecer e caracterizar as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais, entre outros) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas como elementos integrantes de suas identidades.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

4º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<p><b>Identities, diversidades e alteridades</b></p>	<p><b>Diversidades e Direitos Humanos</b></p> <p>Valores humanos de liberdade, solidariedade, justiça, respeito às diferenças.</p> <p>Importância do reconhecimento de limites éticos e morais nas regras de convivência.</p> <p>O sentido e o valor da vida presentes na realidade local (conflitos políticos, econômicos, religiosos, culturais etc.).</p>	<p>Identificar e problematizar situações de violência nos espaços de convivência, possibilitando intervenções de prevenção e de enfrentamento.</p> <p>Conhecer valores humanos universais: liberdade, solidariedade, justiça, respeito às diferenças, para melhor conviver em comunidade.</p> <p>Discutir/Conhecer limites éticos e morais para uma boa relação de convivência.</p> <p>Pesquisar sobre os princípios religiosos que defendem a vida, buscando sentir-se corresponsável pela vida colaborando, conforme suas condições, para a sustentabilidade da vida no planeta Terra.</p>
<p><b>Manifestações religiosas</b></p>	<p><b>Ritos religiosos</b></p>	<p>Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p> <p>Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.</p> <p>Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).</p> <p>Identificar as diversas formas de expressar a espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação, entre outros) nas diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.</p>
	<p><b>Representações religiosas na arte</b></p>	<p>Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens, dentre outros), reconhecendo-as como parte das identidades de diferentes culturas e tradições religiosas.</p>

<b>Crenças religiosas e filosofias de vida</b>	<b>Ideia(s) de divindade(s)</b>	<p>Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário.</p> <p>Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.</p>
	<b>Lideranças religiosas</b>	<p>Reconhecer o papel das lideranças na sociedade.</p> <p>Distinguir lideranças religiosas de outras lideranças presentes na sociedade.</p> <p>Compreender a corresponsabilidade das lideranças na defesa e na promoção dos Direitos Humanos e da Terra.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

5º ano

UNIDADE TEMÁTICA Conteúdos gerais	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos	HABILIDADES Objetivos
<b>Identities, diversidades e alteridades</b>	<b>Diversidades e Direitos Humanos</b>	Identificar e problematizar situações de violência nos espaços de convivência, possibilitando intervenções de prevenção e de enfrentamento.
<b>Crenças religiosas e filosofias de vida</b>	<p><b>Narrativas religiosas</b></p> <p>Experiências das tradições religiosas, no relacionamento com o transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo.</p> <p>Os meios de comunicação humana com a transcendência.</p> <p>Acontecimentos religiosos importantes na história local que se tornaram tradição.</p> <p>Acontecimentos agnósticos.</p>	<p>Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida como recurso pra preservar memórias, saberes e identidades.</p> <p>Conhecer as manifestações sagradas e rituais importantes na história local relacionados com o transcendente, consigo mesmo, com os outros e com o meio em que vive.</p> <p>Identificar as diferentes formas de comunicação humana com a transcendência.</p> <p>Identificar, na história local, os acontecimentos e rituais importantes que se tornaram tradição.</p> <p>Reconhecer e respeitar as tradições que não possuem um transcendente.</p>
	<b>Mitos nas tradições religiosas</b>	<p>Conhecer mitos de origem em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.</p> <p>Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).</p>
	<b>Ancestralidade e tradição oral</b>	<p>Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.</p> <p>Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.</p> <p>Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e na preservação da tradição oral.</p> <p>Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).





GOVERNO DE  
**FORQUILHINHA**

Secretaria de  
**EDUCAÇÃO**

**2020**