# PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE HORTOLÂNDIA:

## Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Prefeitura de Hortolândia

HORTOLÂNDIA TERRITÓRIO DE SABERES
A EDUCAÇÃO COMO CONCEITO DE INTEGRALIDADE

IBSA
INSTITUTO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA APLICADA

2021

Versão Preliminar

Versão Preliminar

# Proposta Curricular da Educação Básica de Hortolândia: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

**Prefeitura Municipal de Hortolândia**

**Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia**

**Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada - IBSA**

**Hortolândia, 2021**

Versão Preliminar

Versão Preliminar

**Prefeitura Municipal de Hortolândia**
**Prefeito -** José Nazareno Zezé Gomes

**Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia**
**Secretário de Educação, Ciência e Tecnologia -** Fernando Gomes de Moraes
**Secretária Adjunta -** Roberta Moraes Diniz
**Diretor de Departamento Ensino Fundamental -** José Luis Menegoro
**Diretora de Departamento Educação Infantil -** Simone Cristina Locatelli de Medeiros
**Diretora de Departamento de Ciência e Tecnologia -** Fátima Regina Colevate
**Diretora de Departamento Administrativo -** Simone Cristina Antoniel
**Diretora de Departamento de Segurança Alimentar -** Alessandra dos Santos Barbosa Sarto
**Assessor de Gabinete -** Renato Muccillo
**Coordenador Geral da Construção Participativa dos Documentos Curriculares da Educação Básica de Hortolândia -** Aparecido Donizeti C. de Faria

**Supervisão Educacional**
Aparecido Donizeti C. de Faria
Ana Paula Tertuliano C. da Silva
Juliana Folva Poinha
Lilian dos Santos Lima
Nely Aparecida Pulga
Priscila Dall'Orto Resende
Fabiana da S. Santos Rodrigues
Ana Claudia Fiochi
Celia Regina Batista Santos
Isabel Cristina Zamboni
Jane Aparecida Nery de Carvalho
José Renato Nogueira
Maria Valdirene Morari Lordano
Maria Angelina de Campos
Tiago da Cunha Ramos

**Coordenadores Educação Infantil**
Ana Francisca Nunes Azevedo de Lima
Cláudia Maria Affarelli Alvarenga
Cristiane Farias de Lima
Danielle Aline Menna Pinheiro Bortolotti
Fernanda de Lourdes de Freitas
Sirlene Maria da Silva Del Bem
Solange Cachimiro Ferreira de Biázzio

**Coordenadores Ensino Fundamental**
Adelson dos Santos
Alcione de Mello Santos
Ana Lúcia Denadai Schimidt
Carla Borrego Varani
Cristiane Aparecida dos Santos
Elisandra Maria Marinho de Souza
Jacqueline Aparecida Pereira Cabrerizo
Heide Cleia Rocha Martis
Hugo Maciel Nonato Marques
Juliana Maria dos Santos Borelli
Lucilaine Marques da Silva Scarabeli
Marcia Cristina Gonçalves Scarazzatto
Márcia Ignez Geni de Jesus B. Quintanilha
Maybe Letícia Lordano de Freitas
Milena Castro de Sousa Ramos Oliveira
Regina Célia Almeida dias Shigemoto
Rodney Cesar Ayres
Sonarli Aparecida Silva Gomes

Versão Preliminar

**Consultoria Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada-IBSA**
**Coordenação Geral -** Cesar Callegari
**Assessoria Administrativa e Financeira -** Vera Salles
**Assessor Técnico -** Alan Rogério dos Santos
**Assessora Técnica -** Aline Lataro

**Educação Infantil**
**Consultoria Técnica / Coordenação da etapa** - Sonia Larrubia Valverde
**Assessoria Técnica -** Anita Viudes C Freitas

**Ensino Fundamental - Anos Iniciais**
**Consultoria Técnica / Coordenação da etapa -** Eliane Aparecida de Aguiar

**Consultores de área/componente dos Anos Iniciais**
Isabele Veronese - Linguagens: Língua Portuguesa
Radamés Rocha - Linguagens: Arte
Mariano Medeiros - Linguagens: Educação Física
Mariane Pimenta - Linguagens: Língua Inglesa
Patrícia Cândido - Matemática
Ana Lúcia Ramos Auricchio - Ciências
João Marcello Almeida - Ciências Humanas: História
João Marcello Almeida - Ciências Humanas: Geografia

**Formação dos Profissionais para a Resiliência**
**Formadora -** Cenise Monte Vicente


Versão Preliminar

## Sumário


Sumário ..... 5

Apresentação ..... 7

I - Introdução ..... 9

1. Breve caracterização do município ..... 10

Educação Infantil ..... 14

Ensino Fundamental ..... 14

2. Princípios e fundamentos estruturantes do Currículo ..... 14

- A visão de educação e de educação integral do município de Hortolândia ..... 14
- Educação inclusiva da rede: um olhar para a diversidade e os temas transversais 28
- Educação especial no contexto da Educação Inclusiva ..... 30
- Educação para as Relações Étnico-Raciais ..... 32
- A avaliação como instrumento de aprendizagem ..... 37
- A cultura digital e os multiletramentos ..... 42

II. A Etapa da Educação Infantil ..... 47

1. Processo de construção coletiva e colaborativa do Currículo da Educação Infantil ..... 47

2. Fundamentos da Educação Infantil ..... 53

- Bases Legais ..... 53
- Princípios e Bases conceituais ..... 55
- Como se organiza o currículo com, para e da infância ..... 61

3. Relações Pedagógicas e Intencionalidade Educativa ..... 66

- O papel do/a educador/a, professor/a como aquele/a que educa e cuida de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e sua especificidade ..... 66
- Organização do cotidiano da Escola de Educação Infantil e a qualidade das interações ..... 71
- Planejamento das ações cotidianas: as múltiplas linguagens articuladas pelos direitos de aprendizagens e os campos de experiências ..... 78
- Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ..... 79
- Documentação Pedagógica ..... 85

4. Avaliação na e da Educação Infantil ..... 87

- Avaliação como acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. ..... 87
- Os diferentes registros avaliativos ..... 88




Versão Preliminar

5. A articulação pedagógica da Educação Infantil com o Ensino Fundamental ..... 89
III. A etapa do Ensino fundamental ..... 91
1. Fundamentos estruturantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais ..... 91
- Bases Legais ..... 91
- Pressupostos pedagógicos estruturantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais ... 93
IV. As áreas do conhecimento e seus componentes ..... 97
1. A área de Linguagens ..... 97
- Língua Portuguesa ..... 100
- Arte ..... 187
- Educação física ..... 201
- Língua Inglesa ..... 232
2. Matemática ..... 265
3. Ciências da Natureza ..... 372
4. Ciências humanas ..... 424
- História ..... 426
- Geografia ..... 452
V. Referências ..... 473
Educação Infantl ..... 473
Ensino Fundamental ..... 475



Versão Preliminar

## Apresentação

Caras gestoras, gestores, professoras, professores, educadoras e educadores:

A Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Hortolândia, com a assessoria do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA, está disponibilizando, neste momento, a "Proposta Curricular da Educação Básica da Cidade de Hortolândia: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental", fruto de uma construção participativa, formativa, colaborativa e autoral, desenvolvida entre os meses de julho e dezembro de 2021.

Dessa forma foram lançadas várias estratégias para que os e as profissionais da Rede de Ensino de Hortolândia pudessem concretizar sua participação, colaboração e autoria, como:

- Reuniões entre a equipe do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada - IBSA e a equipe de técnicos da SMECT de Hortolândia para o planejamento e organização das dimensões a serem pontuadas na construção do currículo.
- Planejamento e execução de 10 sessões formativas: sendo 1 de abertura, 4 com temas destinados à etapa da Educação Infantil, 4 com temas destinados à etapa Ensino Fundamental - Anos Iniciais e 1 para encerramento e apresentação do documento.
- Criação de área específica no Portal ***"Educação na Rede"***, para que os/as profissionais pudessem postar suas contribuições individuais e coletivas. A fim de subsidiar sua participação, foram lançadas algumas questões e disponibilizadas referências bibliográficas referentes às duas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais) que puderam instigar os debates e reflexões nas unidades escolares.
- Reuniões quinzenais de planejamento e formação das equipes técnicas do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA (Educação Infantil e Ensino Fundamental) com os/as profissionais do Centro de Formação dos Profissionais em Educação Paulo Freire.
- Formações nos HTPCS nas unidades escolares com professores/as e educadores/as.
- Reuniões de formação com os/as coordenadores/as pedagógicos/as das unidades escolares desenvolvidas pelos coordenadores/as pedagógicos/as do Centro de Formação dos Profissionais Paulo Freire.

Além dessas estratégias, também foram considerados os documentos curriculares já produzidos anteriormente pela Rede de Ensino de Hortolândia. Dessa forma, a proposta curricular ora apresentada foi elaborada a partir da (re)visita ao documento Curricular da Educação Infantil vigente (2017) e das orientações curriculares para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais; das contribuições iniciais enviadas pelas escolas durante o segundo semestre de 2021; pelos apontamentos da equipe técnica de



Versão Preliminar

Educação Infantil e Ensino Fundamental/SMECT; dos pressupostos legais vigentes no país.

Foram colhidas dezenas de páginas com contribuições individuais de todas as Unidades Educacionais. Além disso, contamos também com documentos contendo as sínteses das contribuições coletivas organizadas pela equipe de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Centro de Formação dos Profissionais em Educação Paulo Freire.

É importante ressaltar que todo esse processo de construção da Proposta Curricular está sendo vivido em um momento histórico único marcado por uma pandemia causada pelo vírus SARS COVID-2. A excepcionalidade dessa situação, em que as unidades educacionais ficaram sem a presença dos bebês, das crianças e dos estudantes por quase dois anos, tem exigido de todos um esforço e uma preocupação para a implementação desta proposta curricular, tornando-a ainda mais desafiadora.

É preciso lembrar que uma proposta curricular não é pontual e nem visa a atender um momento específico. Ela projeta objetivos de longo prazo. No entanto, há que se considerar as condições concretas nas quais os bebês, as crianças e os estudantes estão encontrando ao retornarem às unidades educacionais. As experiências vividas por eles e elas em suas casas com suas famílias e comunidade nesse período de pandemia foram muito diversas, ainda que com a disponibilização de instrumentos de ensino remoto.

Assim, é imprescindível considerar a importância de acolher as crianças com uma escuta atenta e um olhar sensível no sentido de trazer para o centro do processo educativo suas necessidades e interesses, com vistas a assegurar que as escolas possam garantir a eles e elas os direitos de aprendizagens expressos neste documento, direitos esses que se alinham aos princípios e propostas expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Considerando que o currículo não é algo fechado, pronto e acabado, mas é vivo, dinâmico e em constante movimento e construção, o município de Hortolândia disponibiliza no Portal a presente Proposta Curricular e convida a todas e todos os envolvidos a continuarem participando desse processo, assegurando as concepções, os princípios defendidos e o compromisso com a educação da nossa cidade.

A presente Proposta Curricular ainda vai ser discutida, retomada no início do ano letivo de 2022, para que os profissionais da rede, em sua totalidade, possam melhor conhecer, discutir, contribuir e se tornarem autores de um documento que reflita os propósitos educacionais de Hortolândia.

Ficamos felizes por vocês fazerem parte dessa construção e agradecemos a participação de todas e todos!

Fernando Moraes
Secretário de Educação Ciência e Tecnologia


Versão Preliminar

# I - Introdução

Educador, seja ele professor, coordenador, orientador ensina.
O que resta saber é em que concepção de educação ele está.
Nesta, ele ensina a pensar.
E enquanto pensa, ensinando,
ele apropria-se do seu pensamento pedagógico e teórico.
Pensar é o eixo da aprendizagem.
Para pensar e aprender tem-se que perguntar.
A pergunta é um dos sintomas do saber.
Só pergunta quem sabe alguma coisa.
E sempre se sabe alguma coisa e quer aprender.
Só pergunta quem tem a humildade para admitir que não sabe.
Ninguém pergunta no vazio.
Pergunta porque constata do que sabe, algo que não sabe.
E só a pergunta revelará o caminho possível a ser seguido.
[Madalena Freire]

O município de Hortolândia vive um marco na educação pública: a construção de um currículo. Esse é um momento de reflexão, questionamento, de lançar mão daquilo que fazemos cotidianamente, do pertencimento a esta Rede de Ensino com foco numa educação de qualidade. Nesse processo, é preciso olhar a escola de perto, a trajetória da educação pública em Hortolândia, a complexidade da educação escolar, suas condições concretas e organização interna.

Mas para que um currículo se temos a BNCC?

O currículo é a pedra angular do trabalho pedagógico, é a rota pela qual a educação do município de Hortolândia deve caminhar. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é, certamente, a nossa inspiração para fundamentar e constituir o currículo, uma vez que práticas pedagógicas não ocorrem de forma aleatória e sim vinculadas a processos de formação docente em consonância a marcos legais da educação, políticas públicas, demandas sociais e contextos históricos que permeiam essas práticas.

Nesse sentido, a BNCC define os direitos e objetivos de aprendizagem que devem ser garantidos durante toda a Educação Básica, o que inclui tanto os saberes que devem ser aprendidos quanto as capacidades que devem ser desenvolvidas para mobilizar e aplicar esses saberes. Ela ainda explicita os valores e princípios que orientam a LDB e as DCN, tais como “o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano


Versão Preliminar

global, em suas dimensões física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BNCC, 2018, p. 16). A BNCC não é currículo, não é currículo único, tampouco currículo mínimo. Ao definir direitos e deveres, a BNCC é uma inspiração para a elaboração curricular. Cabe ao currículo definir "o conjunto de decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos."(p.16)

Desse modo, tal como aponta Sacristán (2013), o "currículo desempenha dupla função, ora organizador, ora unificador, estruturando a escolarização e organizando as práticas pedagógicas."(p...)

Berstein (apud Sacristán, 2013) nos diz que "o currículo em termos práticos é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar: então é algo mais que tradicionalmente considerado como os componentes curriculares." (p...)

O currículo é uma construção para além dos objetos de aprendizagem, porque se trata de um projeto social, cultural e educacional, cuja corporeidade traz o que queremos e desejamos em educação, melhorando os sujeitos e atenuando suas dificuldades, em um processo inclusivo e de equidade.

Arroyo (2011) afirma:

> O currículo deve abrir o conhecimento às indagações instigantes que vem do real vivido pelos próprios professores, alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos e conhecimentos. (p...)

O currículo, portanto, não pode ser meramente um documento que se prefigura no texto, mas um documento que norteie todas as nossas ações em atendimento ao direito dos nossos alunos a uma educação de qualidade, permitindo correções das discrepâncias que possam existir, bem como garantindo a equidade na aprendizagem, ou seja, garantindo que todos os alunos desenvolvam os conhecimentos necessários para sua inserção na vida em sociedade. Em última instância, o currículo é um mecanismo de exercício para a cidadania, por meio do qual ações como perguntar, pensar, ensinar e aprender sejam parte do percurso de construção de educadores (as) e estudantes.

## 1. Breve caracterização do município

Integrante da Região Metropolitana de Campinas, SP, o Município de Hortolândia ocupa uma área de 62,5 km², com uma população estimada, em 2021 em torno de 237.570 habitantes, conforme dados do IBGE. Possui uma densidade demográfica de aproximadamente 3.694 habitantes por km² e apresentava, em 2010, o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) 0,756.

A cidade, que há 30 anos lutava por sua emancipação, hoje cresce em velocidade acelerada. Hortolândia, construída com a luta popular, deixa de ser vista como "cidade dormitório" para se constituir como polo tecnológico e de empregabilidade para uma população que, na maioria, migrou de outros estados e municípios.


Versão Preliminar

*- A identidade do município na Educação Básica -*

A Rede Municipal de Ensino de Hortolândia atende a diferentes etapas da Educação Básica, da educação infantil (creches e pré-escolas) ao ensino fundamental, incluindo as modalidades (Educação Especial e EJA). Sua rede municipal de ensino é constituída por 59 unidades escolares, nas quais trabalham 1570 profissionais da educação responsáveis pela formação escolar de 24.093, sendo 9.434 bebês e crianças na educação infantil e 14.659 alunos no ensino fundamental em diferentes etapas e modalidades. Além destes, por meio do Programa Bolsa Creche são atendidas mais 2.213 crianças em idade de 0 a 3 anos em 39 instituições particulares contratadas no município.

Em 2019, o Ministério da Educação divulgou dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em que o município aparece com o índice 7.0, baseado em critérios como a aprovação escolar e a média do desempenho dos alunos em avaliações de matemática e português. O resultado é referente aos primeiros anos do Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 5º ano. Dessa forma, o índice do município se manteve superior à média nacional, que no ano de referência era de 5.9.

*- Processo de construção do currículo do município de Hortolândia -*

Sob a égide "Hortolândia: Território de Saberes", e com o objetivo de promover avanços significativos na qualidade do ensino público, a Administração Municipal estabeleceu entre as suas principais prioridades a elaboração do "Currículo Próprio", um marco normativo capaz de orientar as ações de ensino e aprendizagem realizadas sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - SMECT. Trata-se de um referencial guiado por concepções de sujeito e sociedade, a partir da indagação sobre quais sujeitos de direitos o sistema educacional se propõe a formar e para que tipo de sociedade tais sujeitos estarão aptos a exercer sua plena cidadania.

Tal iniciativa se reveste de grande importância, tendo em vista os novos dispositivos normativos curriculares nacionais e subnacionais que apontam para a necessidade de elaboração e atualização dos documentos curriculares dos municípios. Referimo-nos, especificamente, à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – BNCC- aprovada em 2017/18 pelo Conselho Nacional de Educação, ao Currículo Paulista, homologado em 2019, bem como às Diretrizes Nacionais Curriculares vigentes para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Somam-se a esses documentos normativos, as orientações curriculares que vêm sendo discutidas e elaboradas nos últimos anos pelos educadores de Hortolândia, bem como o Plano Municipal de Educação de 2015. Sua consolidação define parâmetros atualizados para a construção dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares; para a formação contínua dos profissionais; para a adequação dos sistemas


Versão Preliminar

de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças e estudantes; para a efetiva ação supervisora sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia; para os investimentos em infraestrutura; bem como para seleção e disponibilização da diversidade de materiais, incluindo os didáticos e de apoio ao processo educativo no ensino fundamental.

Na atual conjuntura, os esforços de construção curricular adquirem grau de importância ainda mais elevado em face dos impactos causados pela atual pandemia de COVID 19, que provocaram a paralisação de atividades escolares presenciais com consequências profundas nos processos de ensino, do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes. Diante da incontornável necessidade de assegurar os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças e estudantes imposta por essa circunstância, reforça-se a relevância de uma Proposta Curricular atualizada e legitimada pela rede.

Esse processo reflexivo, democrático, participativo e autoral representa a possibilidade de atualizações, aperfeiçoamentos nas concepções e nas práticas educativas desenvolvidas nas unidades escolares. Neste sentido, no ano de 2021, a rede municipal foi convidada e desafiada para produção autoral da construção das Diretrizes Curriculares da Educação de Hortolândia, foco que traduz e legitima todo empenho e esforço deste importante documento.

O processo de construção dessas Diretrizes Curriculares foi desafiador, considerando o prazo disponível e, principalmente, diante o cenário da pandemia que ocasionou a suspensão das aulas presenciais em 2020 e 2021. Nessa excepcionalidade, todos os atores do processo educacional necessitaram aprender a aprender novas e necessárias práticas para os processos de ensino e aprendizagem.

Toda comunidade escolar foi estimulada a desenvolver e compartilhar novas relações sociais e pedagógicas que articulassem e fortalecessem os vínculos afetivos, sociais e educacionais bem como exigissem adequação de novas estratégias de ensino e aprendizagem por intermédio de aulas remotas, síncronas, assíncronas e hibridas, destacando a importância do desenvolvimento da compreensão dos limites e possibilidades das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A rede municipal de ensino participou e se empenhou em trazer ideias, proposições e sugestões para a construção textual das diretrizes curriculares da educação de Hortolândia.

Para o desenvolvimento da estratégia de construção curricular junto à rede municipal foram organizadas quatro grandes etapas:

A **primeira etapa** ocorreu ao longo do segundo semestre de 2021 em reuniões com os Coordenadores Pedagógicos, Assistentes de Direção e Diretores Educacionais que em HTPCs realizaram as reflexões e discussões a partir de quatro dimensões formativas propostas a cada etapa de ensino, a saber: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil as dimensões formativas seguiram respectivamente as seguintes temáticas: **1ª.** A BNCC no atual contexto da Educação Infantil no Brasil – Os direitos de aprendizagem e a organização curricular por campo de experiência; **2ª.** Organização dos tempos, espaços, materiais e brincadeiras. As múltiplas linguagens e a inserção na


Versão Preliminar

cultura escrita; **3ª.** Documentação pedagógica: a escuta, a observação, o registro e o planejamento na prática educativa; **4ª.** A educação e cuidados de bebês e crianças pequenas em espaços coletivos.

No Ensino Fundamental as dimensões formativas seguiram, respectivamente: **1ª.** A escola como espaço social e a gestão democrática; **2ª.** Formação e desenvolvimento humano - construindo possibilidades; **3ª.** Prática Pedagógica – articulação entre ensinar e aprender; **4ª**. Articulação da Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais.

A **segunda etapa** do processo se constituiu na contribuição individual e coletiva dos profissionais da educação, realizada pelo Portal do Currículo – Território de Saberes. Cada profissional possuía uma senha de acesso para contribuir individualmente a partir das questões pertinentes às temáticas das sessões formativas. As contribuições coletivas ocorreram a partir das discussões nos HTPCs, e, posteriormente, foram inseridas no Portal em área específica, sendo devidamente validadas pela direção das unidades escolares.

A **terceira etapa,** em parceria com o Departamento de Ciência e Tecnologia, se constituiu nas Sessões Formativas ocorridas por Webinários com intensa participação da rede municipal e de renomados especialistas na área educacional, de modo a promover as reflexões e debates dos temas referentes a cada dimensão.

De um modo geral, as Sessões Formativas contaram com expressiva participação, inclusive na abertura oficial, com um total de 1.300 participantes, e nas demais sessões formativas, conforme o quantitativo a seguir:

1. **Na Educação Infantil: 1ª. Sessão formativa:** 895 participantes; **2ª. sessão formativa:** 771 participantes; **3ª. Sessão formativa:** 685 participantes e na **4ª. Sessão formativa:** 783 participantes.
2. **No Ensino Fundamental 1ª. Sessão formativa:** 768 participantes; **2ª. sessão formativa:** 632 participantes; **3ª. Sessão formativa:** 591 participantes e na **4ª. Sessão formativa:** 1.120 participantes.

Para a **quarta etapa** foram organizados cinco Grupos de Trabalho que atuaram de forma remota através de webnários. Para cada temática, o diretor da Unidade Escolar deveria inscrever, até no máximo 02 (dois) profissionais da educação (professores, educadores, funcionários, gestores) e comunidade, totalizando 10 (dez) inscrições por escola, sendo destinados 02 (dois) encontros para cada modalidade de acordo com as temáticas:

**Educação Infantil:** Concepção de Infância; A construção da identidade profissional na Educação Infantil; Ação compartilhada de cuidado e educação: Relação Família e Escola; Diversidades e Educação Inclusiva; Refletindo sobre a função social e pedagógica da Tecnologia.

**Ensino Fundamental:** A educação integral como premissa de garantia de desenvolvimento humano e social; Avaliação da Aprendizagem: percursos, desafios e ressignificações; A importância da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem; Diversidades e Educação Inclusiva; Refletindo sobre a função social e pedagógica da Tecnologia.


Versão Preliminar

Os resultados das discussões destes Grupos de Trabalho foram encaminhados para as unidades escolares de modo toda equipe educacional pudesse se apropriar das discussões e inserir suas novas contribuições ampliando as reflexões e possibilidades para cada temática.

Na construção do Currículo Municipal da Educação, observam-se os caminhos percorridos na potencialização de uma Educação qualitativa e equitativa visando o alcance dos diretos da aprendizagem e do desenvolvimento integral de cada criança.

**Educação Infantil**

A Proposta Curricular para a Educação Infantil foi construída coletivamente pelos profissionais da educação do município de Hortolândia: coordenadores(as) pedagógicos das escolas e do Centro de Formação Paulo Freire, professores(as), diretores(as), supervisores(as) educacionais e agentes de políticas sociais - educadores(as) infantis, de modo a oferecer subsídios para contribuir com a prática pedagógica para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças. É um processo que se iniciou de forma participativa dando origem ao primeiro documento elaborado em 2017. Diante da necessidade de revisitá-lo, impulsionado pelas alterações trazidas pela BNCC (2017/18), o documento foi retomado e revisado em 2021, ainda em plena pandemia.

**Ensino Fundamental**

Da mesma forma, a Proposta Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi construída coletivamente pelos profissionais da educação do município de Hortolândia: coordenadores(as) pedagógicos das escolas e do Centro de Formação Paulo Freire, professores(as), diretores(as), supervisores(as) educacionais e agentes de políticas sociais - educadores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a oferecer subsídios para contribuir com a prática pedagógica para o desenvolvimento integral dos estudantes. É um processo que se iniciou de forma participativa dando origem a vários documentos orientadores, tais como Quadros Curriculares, alinhados à BNCC e ao Currículo Paulista, e algumas orientações específicas de componentes que precisavam ser revisadas e aprofundadas. Por isso, esses documentos foram retomados e ampliados em 2021, ainda em plena pandemia, a fim de compor nesta Proposta a etapa de Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

## 2. Princípios e fundamentos estruturantes do Currículo

- **A visão de educação e de educação integral do município de Hortolândia**

A formação humana integral é algo complexo, que exige muito tempo para ocorrer; ou melhor, que exige todo o tempo de vida de cada ser humano para acontecer e ser concluída. Em outras palavras, ela faz parte e pode ser compreendida como a própria


Versão Preliminar

existência da pessoa, em todos os contextos e em todas as instâncias ou dimensões dessa existência: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Essa concepção de formação é apresentada na BNCC (2018) a partir da concepção de educação integral, considerando que todos os estudantes são plenos de direito e capazes de aprender e se desenvolver.

> A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (p.5)

É importante salientar que a BNCC traz essa preocupação com o desenvolvimento pleno, integral, está em consonância com o que já estava previsto em diferentes documentos legais: o Artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 dispõe sobre o direito a uma educação que vise “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Do mesmo modo, o Artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, explicita que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”. No Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 13/07/90, trata da proteção integral da criança e do adolescente. E, por fim, a construção de uma BNCC está explicitamente prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001.

E toda essa preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes não tem sido tantas vezes reforçada sem razão. Ela é essencial quando o que se almeja é uma sociedade mais justa e solidária, pela qual as pessoas possam transitar, atuando, criando, compartilhando, interagindo, trabalhando, estudando, sendo o que desejarem ser, de acordo com seus potenciais e interesses.

Delors (2012), no Relatório para a UNESCO sobre Educação para o Século XXI, considera que não se trata de proporcionar uma bagagem escolar cada vez mais pesada e improdutiva. Mas, que a Educação permita aos estudantes “explorar, do começo ao final da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.” (p. 73) Para isso, o pesquisador afirma que a educação deve se organizar a partir de quatro pilares do conhecimento que serão o alicerce dos indivíduos para toda a sua vida:

> Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e


Versão Preliminar

> finalmente aprender a ser, conceito essencial que integra os três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (p.73)

A Proposta Curricular de Hortolândia aborda o conceito de educação integral, tratando dessas múltiplas aprendizagens apontadas por Delors a partir de um investimento nas dimensões do desenvolvimento integral das crianças e dos estudantes (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica), relacionando-as aos 10 direitos/ competências gerais da BNCC, sustentando os quatro princípios dessa concepção de educação:

- **equidade**, reconhecendo que todas as pessoas têm o direito de aprender, a partir de diferentes situações educativas, recursos, espaços, linguagens, a fim de combater as desigualdades educacionais;
- **inclusão**, que considera a singularidade dos sujeitos, suas diferentes identidades, permitindo a construção de um projeto educativo que faça sentido, seja coerente e inclua todos os estudantes;
- **contemporaneidade**, considerando as demandas do século XXI, que evidencia a importância da formação de sujeitos críticos, responsáveis, autônomos, atuantes, criativos, capazes de olharem para si e para os outros;
- **sustentabilidade**, tendo o compromisso de conduzir processos educativos contextualizados, de forma sustentável em um dado tempo e espaço, a fim de que exista coerência e integração entre o que se aprende e o que se faz.

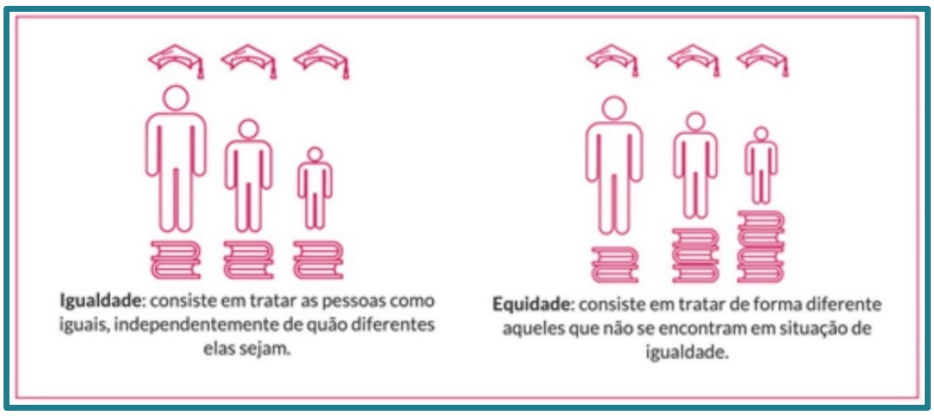
A educação integral como concepção educacional, portanto, precisa ter como foco a integralidade no atendimento ao estudante, em um percurso contínuo e coletivo, que envolve também as famílias, os profissionais e as comunidades locais valorizando essas crianças e estudantes como sujeitos de direitos e deveres. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar a possibilidade de vivências a partir de uma intencionalidade pedagógica pautada no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à vida.

*- Equidade, igualdade e diversidade na Educação Básica -*

Ainda é preciso ressaltar que o currículo de Hortolândia reforça o compromisso de tratar dos princípios de equidade, igualdade e diversidade em seu território como política pública, por meio da qual todos os bebês, crianças muito pequenas, crianças pequenas e estudantes:

- têm o direito de aprender e se desenvolver, ingressando e permanecendo em uma escola de Educação Básica de qualidade. (igualdade)
- são reconhecidos com seres humanos com necessidades diferentes, sendo incluídos em uma escola de Educação Básica que respeite as diferenças diversidades culturais, sociais, econômicas, de gênero, crenças e valores. (equidade e diversidade)


Versão Preliminar




Glossário IGUALDADE E EQUIDADE BNCC – DOIS PRINCÍPIOS. http://glossario-digital-bncc-00-c8118adcf4fcd.webflow.io/igualdade-e-equidade

*- Direitos e Competências Gerais na Educação Básica -*

A Base Nacional Comum Curricular (2018) estabelece que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais, de cada etapa, área e componente, devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais são compreendidas como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

> Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e 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), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (p. 8)

As 10 competências gerais da BNCC (2017/18) representam as demandas da Educação Integral, em toda a Educação Básica, sendo consideradas em todos as etapas e modalidades de ensino; tendo um papel transversal na aprendizagem em cada fase do desenvolvimento e em de cada área do conhecimento e seus respectivos componentes; tratando de aspectos de natureza cognitiva e socioemocionais como se pode observar no quadro a seguir:

- 1. 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.
- 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística,


Versão Preliminar

matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

- 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

- 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

- 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo- se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

- 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

- 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p. 9).

Essas competências, no conjunto, sintetizam o direito aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais que devem ser garantidos na formação escolar dos estudantes para que possam se desenvolver como seres humanos éticos, justos: seres que respeitam os direitos humanos e promovem a sustentabilidade ambiental; seres que são capazes de refletir, buscar soluções para os desafios individuais e coletivos que a vida lhes impuser; e, ainda, seres capazes de construir novas formas de pensar e de atuar e novos saberes.

> É imprescindível destacar que as competências gerais da BNCC interrelacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BNCC, 2018, p. 9)


Versão Preliminar

Elas sinalizam, portanto, não somente o que o estudante deve aprender cognitivamente, na escola, mas qual perfil de estudante se pretende formar nas escolas brasileiras, com capacidades cognitivas e sociais importantes para a construção de seu projeto de vida e sua atuação como cidadão.

Essa concepção apresentada na BNCC e defendida na Proposta Curricular de Hortolândia pressupõe ir além da transmissão de conteúdos moldada pelas limitações das disciplinas. Ao contrário disso, entende que seja necessária uma aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem e sobre as intencionalidades didático-pedagógicas a fim de promover o desenvolvimento dos estudantes do século XXI. Nessa concepção, eles devem estar no centro das escolhas curriculares, dos planejamentos escolares, dos projetos coletivos e de sua própria vida.

As competências cognitivas e as dimensões socioemocionais, portanto, devem ser compreendidas por todo gestor e educador como inseparáveis do ponto de vista da aprendizagem, em todas as etapas e nas áreas diferentes do conhecimento.

Justamente por isso, a Proposta Curricular de Hortolândia adota o conceito de Educação Integral em todas as áreas do conhecimento e etapas da educação básica e considera que o planejamento escolar tenha como foco o princípio de equidade e inclusão, contemplando a formação do estudante a partir da concretização de seus direitos e o desenvolvimento das competências e habilidades; oferecendo-lhe possibilidades diferenciadas; considerando que as necessidades dos estudantes são diferentes; contextualizando os saberes e conteúdos dos componentes curriculares de forma a conectá-los e torná-los significativos a partir de uma organização interdisciplinar, escolha de metodologias diferenciadas e processos de avaliação que priorizem o aspecto qualitativo, contextualizado e com as condições necessárias para a aprendizagem; tendo o registro desses processos como referência para ampliar e melhorar o desempenho da escola, professores e alunos. É imprescindível, pois, que a comunidade escolar conheça e participe da construção dessa concepção de educação que deve garantir o desenvolvimento do estudante em suas múltiplas dimensões.

Desse modo, as atividades propostas e desenvolvidas com bebês, crianças e estudantes "devem convergir para que todos possam realizar oportunidades que favoreçam a construção e a sistematização de conhecimentos a partir das vivências de atividades pedagógicas diferenciadas, lúdicas e significativas, considerando as necessidades, possibilidades e projeto de vida dos alunos, motivando-os a serem protagonistas de sua própria aprendizagem". (Educação Integral- Hortolândia)[1].

*- Breve Histórico da Educação Integral no Brasil -*

Na história da educação integral brasileira, já na década de 30, Plínio Salgado, líder do movimento integralista, apresentava a ideia e a necessidade de educação integral com base na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina. Mas essa concepção foi superada.

---

**1 Educação Integral: Complemento Educacional- Lei 9.394/1996 (Projetos e Estações de Vivência).** Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Município de Hortolândia, 2020.


Versão Preliminar

Nessa mesma década, Anísio Teixeira, com suas ideias fundamentadas nos pressupostos do filósofo norte-americano John Dewey e no movimento da Escola Nova, apostava no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização. Era defensor da educação como elemento primordial do processo de inovação e modernização da sociedade, acreditando que a administração pública e sua organização eram fundamentais para garantir a educação integral em todas as dimensões da formação humana. Junto com outros educadores, Teixeira redigiu o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova em 1932.

Como gestor, propôs a criação da primeira escola pública brasileira de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou Escola Parque, localizada no bairro da Liberdade, em Salvador – Bahia. Esse modelo de educação integral inspirou, posteriormente, a criação do "Plano Humano" de Brasília e a organização do modelo educacional de Brasília, pela criação da Universidade de Brasília.

Todas as atividades desenvolvidas no modelo da escola do Parque tinham sua base teórica nas ideias pragmáticas de John Dewey que visavam a integrar toda população no contexto da sociedade moderna. A escola, então, passa a ter outras atribuições que não só a de instrução, devendo oferecer à criança oportunidades completas de vida.

Na década de 80, inspirada no ideário de Anísio Teixeira, outras iniciativas de educação integral se destacaram no cenário educacional brasileiro, a exemplo dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública que foi um projeto do antropólogo Darcy Ribeiro. Inicialmente os CIEPs foram implantados no Rio de Janeiro, depois se expandiram para Rio Grande do Sul e São Paulo.

O objetivo dos CIEPs era oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede estadual com horário de aulas que se estendiam das 8h às 17h, oferecendo além do currículo regular, atividades culturais, estudo dirigido, educação física, atendimento médico/odontológico e refeições. Cada unidade foi planejada para atender, em média, mil alunos e foram construídas, aproximadamente, 500 unidades escolares em dois anos de governo.

Posteriormente aos CIEPs, foram implantados os Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIACs, cujo objetivo era ministrar aulas em período integral para o ensino fundamental, envolvendo programas de assistência à saúde, lazer, iniciação ao trabalho entre outros. Mais tarde, os CIACs passaram a ser chamados de Centros de Atenção Integral à Criança, a mudança se deu como tentativa de desvincular o projeto ao governo anterior. Em 1995, devido às mudanças de governo federal, os CAICs foram passados aos governos estaduais e municipais e passaram a funcionar como escolas de tempo parcial.

Em 2003, o destaque como modelo de Educação de Tempo Integral ficou por conta dos Centros Educacionais Unificados – CEUs, concebidos e implantados inicialmente pelo Município de São Paulo, tendo como objetivos fundamentais o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens; ser polo de desenvolvimento da comunidade e de inovação de experiências educacionais. O princípio educacional que norteia o projeto dos CEUs é o de promover uma educação que possibilite o desenvolvimento integral para as crianças, adolescentes, jovens e adultos, que inclui a educação formal, não


Versão Preliminar

formal e as atividades socioculturais, esportivas e recreativas como forma de aprendizagem.

A história da educação constata que a demanda por uma educação que atenda ao educando de forma integral não é recente e, ao longo dessa história evidencia-se a preocupação com a ampliação do tempo escolar, entendendo ser uma política em prol da minimização das desigualdades sociais e culturais.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017/18, o compromisso com a educação integral faz um chamamento para as políticas e ações educacionais, cujo objetivo é formar cidadãos críticos capazes de atuar na construção de uma sociedade colaborativa, inclusiva e igualitária:

> A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. (p.14)

*- Educação Integral e Escola de Tempo Integral -*

É importante ressaltar que o conceito de educação integral não pode nem deve ser confundido com a escola de tempo integral. Na Educação Integral, não se trata apenas de aumentar o tempo em que a criança fica na escola, mas de qualificar esse tempo oferecendo aos alunos oportunidades de interação com diferentes linguagens de forma articulada e interdisciplinar, que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BNCC, 2018, p. 14-15)

Nesse caso, se reconhece que a formação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, considerando que o desenvolvimento emocional é tão importante quanto o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, faz-se necessário


Versão Preliminar

o olhar para o desenvolvimento das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, possibilitando ao aluno um processo de ensino e aprendizagem reflexivo, crítico, responsável, ético e atuante na sociedade em que está inserido.

O que ocorre, no entanto, é que a educação integral em escola de tempo integral apresenta-se como um pressuposto educacional no município de Hortolândia, com a ampliação da jornada como preconiza a LDB em seu artigo 34 e a Meta 6 do Plano Nacional de Educação através da Lei nº 13.005 de 25/06/. A ampliação do tempo em que o aluno fica na escola é um importante recurso para a oferta de novas possibilidades para o desenvolvimento do integral do sujeito.

*- A Educação Integral e as Escolas de Tempo Integral no Município de Hortolândia -*

Buscando atender às necessidades educativas dos alunos matriculados nas escolas municipais e visando à melhoria do desempenho escolar é que se iniciam as primeiras experiências de educação que envolve ampliação do tempo escolar no município de Hortolândia em 2010. Algumas unidades escolares passaram a atender os alunos com atividades artísticas, culturais e esportivas. O modelo adotado para introduzir a ampliação do tempo escolar foi a instalação dos Centros de Convivência Educacional – CCEs. Posteriormente, os CCEs foram renomeados Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, em atendimento a regulamentação do Censo Escolar.

Em 2011, o Município ampliou o compromisso com a educação integral dos estudantes através do Programa Mais Educação da Secretaria de Educação em parceria com o Governo Federal, sendo possível atender não apenas os estudantes das escolas de tempo integral.

Em 2016, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Governo Federal pelo Novo Mais Educação, voltado para o Ensino Fundamental, com objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, no contraturno, fora da grade curricular.

Esse Programa Novo Mais Educação foi encerrado pelo Governo Federal em dezembro de 2019. Contudo, como o município de Hortolândia não havia sido contemplado nesse programa, em 2018, buscou uma alternativa para continuar atendendo aos alunos no contraturno das aulas regulares, criando o Departamento de Educação Integral. Com isso, foi possível ampliar o número de escolas para atender os alunos em período estendido, com a contratação dos agentes educacionais através de chamamento público.

Atualmente, o município tem 19 escolas de Educação de Tempo Integral que atendem, aproximadamente, 2.600 alunos no contraturno das aulas regulares através de Projetos (Complemento Educacional) ou Estações de Vivência, e para cada atuação há uma matriz curricular específica.

A Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia, estabeleceu na Resolução SMECT Nº 02, de 11 de março de 2020, orientações e diretrizes pedagógicas para a organização e funcionamento da Escola de Educação de Tempo Integral nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Hortolândia.


Versão Preliminar

Para o trabalho pedagógico, os professores e agentes educacionais contam com o Caderno Pedagógico dos Projetos e Estações de Vivências, que é um orientador para o planejamento das atividades e contempla as ações cotidianas, os saberes que os alunos devem desenvolver e os registros a serem feitos. As práticas pedagógicas devem ser estruturadas de modo a permitir que os alunos participem de seu processo de aprendizado, estimulando a autonomia, a responsabilidade, a pró-atividade, o trabalho em equipe e a independência.

As atividades devem ser diferenciadas das que os alunos realizam em sala de aula no período regular, com otimização dos diferentes espaços, recursos e ações educativas considerando a ludicidade como meio para desenvolver as competências e habilidades, oportunizando a leitura de mundo com ações além-muros/escola. Essas atividades desenvolvidas, de acordo com a matriz curricular, já estão embasadas nas competências gerais da BNCC (2018), considerando as especificidades de cada área.

Nas escolas em que os estudantes são atendidos através de **Projetos**, de acordo com Regimento Escolar em seu Art. 156, a matrícula é facultativa, cabendo aos pais ou responsáveis manifestar-se através de Termo de Adesão junto a Unidade Escolar. Nesse caso, eles frequentam as aulas regulares e, no período oposto, participam de atividades que oferecem complemento educacional: Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Práticas Esportivas, Práticas Artísticas e Musicalização. As atividades dos Projetos são desenvolvidas por professores efetivos da rede municipal com atribuição específica.

Nas escolas em que os alunos são atendidos através das **Estações de Vivências**, a quantidade de estudantes atendidos é determinada pela demanda da comunidade e espaço físico disponível, não excedendo a 125 estudantes divididos em até 5 turmas. Eles participam das estações de vivência no período oposto das aulas regulares. Esses estudantes são indicados pela equipe escolar levando em consideração situações de risco à criança: vulnerabilidade e/ou desempenho pedagógico. A matriz curricular que atende a essas escolas contempla as seguintes atividades complementares: Acompanhamento Pedagógico, Linguagens Artísticas, Projeto de Vida e Esporte e Lazer.

As atividades desenvolvidas nas estações de vivências são desenvolvidas por agentes educacionais contratados pela Prefeitura Municipal através de chamamento público e abertura de MEI, sendo caracterizados como prestadores de serviço nas escolas municipais.

Durante o tempo de permanência do estudante na Escola de Tempo Integral, ele recebe alimentação fornecida pela SMECT, através de cardápio nutricional com as diretrizes fornecidas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que também atende às restrições alimentar sendo substituída quando necessário de acordo com os relatórios médicos apresentados.


Versão Preliminar

*- A formação docente nas escolas de tempo integral -*

A formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral é um eixo estruturante para o planejamento das atividades desenvolvidas, considerando a concepção de educação integral. As formações oferecidas à equipe gestora favorecem o processo ação-reflexão-ação, facilitando a atuação da equipe junto aos docentes, discentes e comunidade.

As formações oferecidas aos professores atribuídos ao Complemento Educacional e aos Agentes Educacionais, atribuídos às Estações de Vivências, têm por objetivo subsidiar o trabalho desses profissionais, fornecendo-lhes instrumentos para planejar suas aulas/estações de acordo com as diretrizes da educação integral e compartilhar boas práticas entre as unidades escolares.

Essas formações de professores ocorrem no primeiro HTPC de cada mês, no Centro de Formação dos Profissionais em Educação Paulo Freire ou em outro local que atenda a demanda de formação, previamente agendado com esses profissionais, os quais deverão obrigatoriamente participar como parte integrante de sua jornada de trabalho.

A formação dos Agentes Educacionais ocorre quinzenalmente, no Centro de Formação dos Profissionais em Educação Paulo Freire ou em outro local que atenda a demanda de formação, previamente agendado com os profissionais, os quais deverão obrigatoriamente participar como parte integrante do contrato firmado com a municipalidade.

*- Orientações de estudos e acompanhamento pedagógico -*

A orientação de estudos e o acompanhamento pedagógico apresenta como diretriz de trabalho atividades lúdicas e diversificadas, planejadas de forma integrada às demandas e projetos que a unidade escolar já desenvolve como forma de construção e sistematização de conhecimento que contribua para o melhor desempenho dos alunos, motivando-os a serem protagonistas de sua própria aprendizagem.

As atividades de orientação de estudos em letramento e alfabetização devem favorecer, especialmente, a oralidade, a leitura e a produção de texto através de atividades lúdicas, com metodologias diferenciadas das oferecidas no ensino regular.

As atividades de orientação de estudos em matemática devem promover atividades significativas, conectadas à vida e ao universo de interesse e possibilidades dos alunos que agucem a curiosidade e interesse, contemplando o domínio dos eixos de matemática de acordo com a BNCC: Números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística.

Os saberes estão pautados nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular com foco na comunicação, argumentação, pensamento científico, crítico e criativo. As metodologias ativas servem de instrumento para motivar o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem.


Versão Preliminar

*- Projeto de Vida -*

A partir de 2020, o "Projeto de Vida" passou a compor a matriz curricular do município substituindo a "Tecnologia e Protagonismo". A mudança da matriz curricular nesse ano nos permitiu maior proximidade com as competências gerais da BNCC, especialmente com a Competência 6, e com o Currículo Paulista, antecipando o compromisso do Município de Hortolândia com a Educação Integral tal qual se apresenta nesta Proposta Curricular.

Desse modo, embora esteja com seu desenvolvimento previsto na BNCC a partir dos anos finais do ensino fundamental, esta Proposta defende que a construção do Projeto de Vida dos estudantes deve ser evidenciada durante toda a escolaridade básica, sendo desejável na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental o investimento em práticas que oportunizem aos estudantes desenvolver, progressivamente, competências e habilidades relativas à autoria e ao protagonismo, inclusive em relação às suas escolhas, que possam convergir para a construção do seu Projeto de Vida.

As atividades desenvolvidas no Projeto de Vida devem ter como diretriz as competências previstas na BNCC e devem ser vivenciadas de forma lúdica e significativa, ampliando o conhecimento dos alunos de forma crítica, reflexiva, participativa, ética e responsável através de temas norteadores: identidade, empreendedorismo, meio ambiente e tecnologia.

A metodologia adequada deve ser pautada na ludicidade e na diversidade, tendo como objetivo o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem através de metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem entre pares, jogos e brincadeiras, pesquisas, sala de aula invertida.

*- Linguagens Artísticas -*

A vivência em linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais) está pautada na formação humana de incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva, possibilitando aos alunos vivências lúdicas corpóreas, musical, interativa, dialógica e expressiva que despertem potencialidades no desenvolvimento de habilidades que fortaleçam a humanização, a afetividade, os valores, a participação e formação social. Essas vivências permitem aos estudantes se apropriarem dos saberes historicamente acumulado, construindo novos saberes socialmente relevantes para a vida cotidiana, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história.

Nesse contexto, as atividades propostas devem ser organizadas considerando os conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno, resgatando e valorizando a cultura trazida pelos alunos e suas famílias; favorecendo a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como protagonista do fazer e do apreciar; valorizando as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte local hortolandense;


Versão Preliminar

possibilitando a aprendizagem dos eixos propostos de forma crescente de elaboração e aprofundamento.

Essas atividades envolvendo as linguagens artísticas, portanto, devem desenvolver os aspectos de relacionamento do sujeito consigo e com o mundo, além de enfatizar o respeito às diversidades e promover o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, propiciando o intercâmbio cultural e reconhecendo as semelhanças e diferenças entre elas. Os saberes e as metodologias devem respeitar as especificidades de cada linguagem artística.

*- A música na formação integral dos estudantes -*

Toda diretriz de trabalho encontra em seu percurso diversos desafios, dentre eles os mais variados perfis de indivíduos participantes do processo de aprendizagem, os quais trazem suas experiências e conhecimentos adquiridos previamente, seja em seu ambiente de convívio ou em uma instituição formal de ensino. Tais experiências enriquecem o processo de aprendizagem, propiciando a troca de conhecimentos entre os participantes do processo. Mas, para que isso ocorra, às diretrizes curriculares devem ser abrangentes, não sendo apenas ações impositivas ou formalmente direcionadas, mas sim ações acolhedoras que levem em consideração o perfil dos alunos e o meio social ondem vivem, a escola deve ser espaço de inclusão e de referência para não só os alunos, mas toda a comunidade.

A partir desse relacionamento com a comunidade, o ensino de música encontra o desafio de ser agente de mudança, participante do processo de reflexão da comunidade, propiciando a produção de história e de multiplicidade cultural, sobre os processos de aprendizagem cultural, da aquisição de substratos não somente para a prática artística das manifestações inerentes ao seu meio de convivo, mas a produção e apreciação de manifestações externas.

Nesse contexto, o fazer musical com linguagem artística deve ser norteado por ações que desenvolvam as potencialidades dos estudantes, construindo saberes alusivos às práticas de criar, produzir, construir, externar e refletir sobre formas artísticas. As diretrizes curriculares de música devem ter papel mediador nesse processo de aquisição cultural, para que a arte seja de interesse de crianças, jovens e adultos.

Segundo Joly (2003),

> a educação musical no currículo escolar pode proporcionar "o desenvolvimento das suas habilidades estética e artísticas, o criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não-verbal".

A Música ainda deve ter o papel como instrumento da prática pedagógica. A partir da arte, o indivíduo percorre caminhos de aprendizagem, que proporcionam conhecimentos sobre seu relacionamento com o mundo, influenciando no


Versão Preliminar

desenvolvimento das suas habilidades (sensibilidade, imaginação percepção, observação) contribuindo não somente no seu desenvolvimento no âmbito da arte, mas na sua compreensão de conteúdos das outras linguagens e disciplinas.

Enfatiza-se também que as linguagens artísticas não devem ser somente vistas como ferramenta de aprendizagem para outras linguagens e objetos de conhecimento, mas sim desenvolvida explicitando os aspectos referentes à própria prática musical: "Arte por Arte". O fazer musical no âmbito da educação deve ser visto com importância, como componente necessário e intrínseco ao desenvolvimento integral dos participantes do processo de aprendizagem. Para Fernandes (2000), "a educação musical deve acontecer principalmente na escola regular, onde passamos grande parte da infância e da adolescência, e onde a educação deve ser integral em todos os aspectos".

A proposta curricular no desenvolvimento do componente de música, na Proposta Curricular de Hortolândia, deve ser embasada em suas especificidades, conteúdos intrínsecos as suas técnicas, além dos aspectos referentes à cultura local e regionalista, a sociedade o reconhecimento da cultura do seu país e do mundo, enfatizando também o respeito e o conhecimento da cultura indígena, afro-brasileira e africana.

As práticas na linguagem de música devem propiciar também a exploração, pesquisa sobre os processos de criação, produção e entre os alunos, desenvolvendo exposições, concertos, apresentações e eventos culturais no contexto escolar ou fora dele. O processo de criação deve ser visto como relevante tanto quanto os produtos provenientes desse processo. Além disso, o expor artístico não deve ser desenvolvido com enfoque próprio ou dirigido a eventos específicos, mas sim como resultado proveniente do diálogo e das experiências dos estudantes com esse fazer artístico, a partir dos quais eles criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal.

De maneira geral, o trabalho com a música deve ser voltado para a educação estética, viabilizando a formação integral do aluno, desenvolvendo seus aspectos sensíveis e cognitivos, contemplando a arte como forma de propiciar um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo e amplo. A prática e ensino de música norteiam-se pela exploração dos sons, que ganham sentido, e significado no âmbito da sensibilidade quanto no contexto da interação social. Segundo a BNCC (2018):

> "A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade". (p. 194)

Por isso, na Proposta Curricular de Hortolândia, no contexto das escolas de tempo integral, a prática musical deve ser abrangente e acolhedora, buscando o relacionamento entre repertório teórico e práticas e articulando os aspectos de sensibilidade, físicos, e formais do movimento no seu próprio contexto. Com isso, os alunos refletem e modificam suas percepções sobre música, corpo e dança, por meio de


Versão Preliminar

experiências que permitem novas visões de si e do mundo. Koellreutter (1998) acredita que "no tocante à música na sociedade moderna – ou melhor, no tocante à educação pela música, a mais importante implicação desta tese é a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética. No fundo, isto significa desenvolver a capacidade do ser humano para um raciocínio globalizante e integrador".

Para Bourscheidt (2007), "Orff tem como base, em sua proposta, o ritmo natural presente em cada criança, nas atividades de correr, andar, saltar, brincar, que pretendia utilizar o som e o ritmo das palavras como elementos de um gesto musical e suas ideias tinham como intuito contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança". O trabalho com a música, portanto, deve ser integral e inclusivo, reconhecendo as características dos sujeitos, suas cultura com processos educativos e inteirados permanente entre o que se aprende e o que se pratica.

*- Esporte e Lazer -*

Durante muito tempo no Brasil, a concepção de educação física baseava-se no movimento do homem, tendência à biologização, naturalização e universalização do corpo. Buscava-se apenas o desempenho físico sem considerar o viés pedagógico, cultural e social.

Esta realidade vem sendo modificada com a influência da área da filosofia, antropologia, que tem como objetivo o estudo do homem em movimento, isto é o movimento com sentido e significado cultural.

A educação física – práticas corporais proporcionam movimentos corporais que estimulam e desenvolvem cada participante de maneira completa, considerando o desenvolvimento físico, psicológico e emocional, promovendo melhoria das capacidades motoras, do cognitivo e das relações sócioafetivas.

As metodologias preveem conjuntos de ações a serem desenvolvidas em momentos distintos, dentro das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Outro aspecto relevante é possibilitar as diferentes formas de cooperação, vivência e valorização de atividades corporais no âmbito pré-desportivo, considerando também os aspectos estéticos, expressivos e comunicativos do aluno.

- **Educação inclusiva da rede: um olhar para a diversidade e os temas transversais**

O princípio de equidade como um dos maiores compromissos da Educação Básica brasileira deve estar previsto e inserido nos Currículo, Projeto Político e Pedagógico de todas as instituições escolares do município de Hortolândia, bem como nos planejamentos de todos os professoras e professores de todas as etapas escolares.

Isso porque, tal qual apresenta da BNCC (2018),

> um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que


Versão Preliminar

> marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146/2015). (p. 16)

É importante considerar que, quando se fala em educação inclusiva da rede, a visão de inclusão proposta pela BNCC e ratificada neste Currículo, considera a diversidade como central: todas pessoas devem encontrar nas escolas de nosso munícipio um lugar para aprender, se desenvolver e ser, em toda a sua potência. Nesse sentido, o princípio da inclusão deve fortalecer as práticas de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

> Se há necessidade de se falar em inclusão é porque muitos têm sido excluídos na esfera social e educacional e, portanto, é importante refletir sobre o que é ser ou estar incluído, ou pensar sobre quem são excluídos e como as pessoas são excluídas quando estamos falando de educação. Ao falarmos sobre inclusão no espaço escolar, devemos também indagar — como faz o pesquisador David Rodrigues (2003) — se pode a escola se tornar uma ilha de inclusão no mar de exclusão que é a sociedade, ou seja: pode a escola ser inclusiva numa sociedade que não o é? (MEC, 2014, p.7)

Fazendo jus a um compromisso da rede com esse princípio, a Proposta Curricular de Hortolândia compreende que o princípio de inclusão da diversidade deve promover em todos os bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e estudantes a oportunidade de serem parte da escola em que se inserem, independentemente de seu credo; grupo social e cultural; gênero; raça; condição econômica, física, mental, sensorial e linguística.

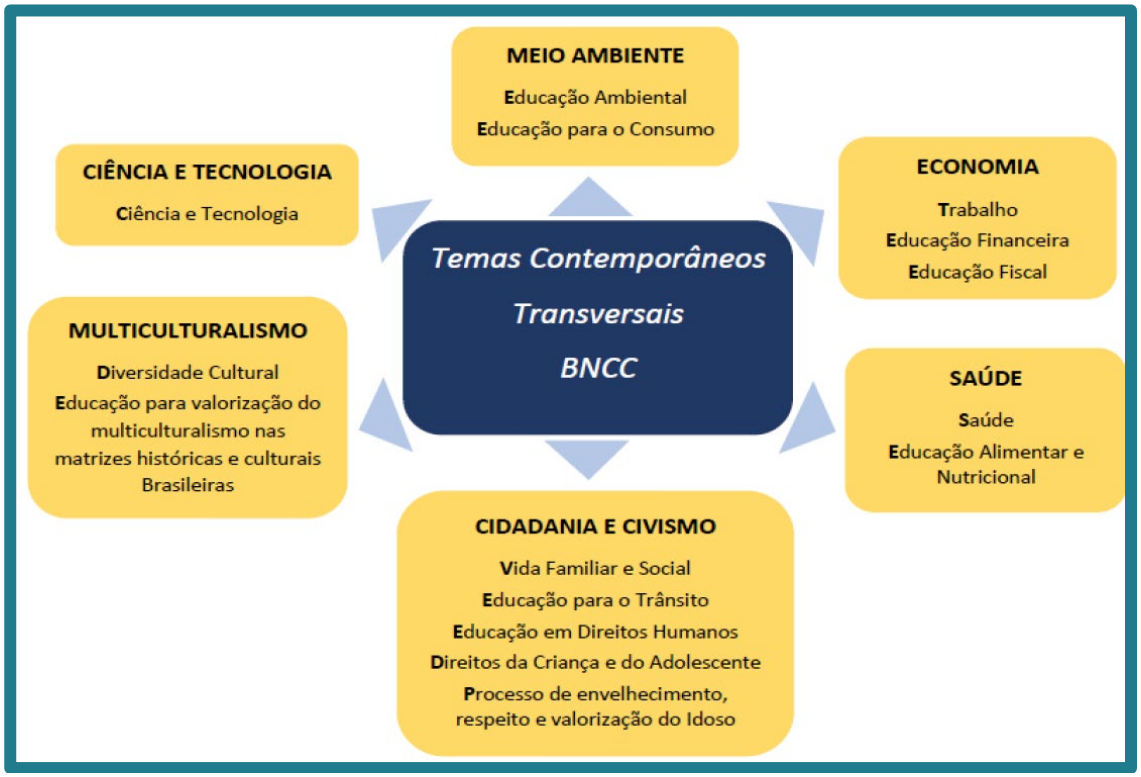
Desse modo, esta Proposta ratifica sua responsabilidade com um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), que trata da educação de qualidade (ODS 4): educação inclusiva e equitativa e de qualidade, que promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos a fim de, “até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”. (IBGE, 2021)

Além disso, apresenta também uma perspectiva inclusiva para a transversalidade de temas diversos e contemporâneos e cotidianos importantes para a formação integral dos sujeitos. É premente, portanto, que esses e outros temas relevantes para a vida em sociedade sejam contemplados nos planejamentos pedagógicos de professoras e professores das escolas de Hortolândia, perpassando todos os cenários escolares.


Versão Preliminar

Na BNCC (2018), esses temas transversais e contemporâneos são distribuídos em seis macroáreas temáticas e devem ser contemplados pelos sistemas e redes de ensino, assim como pelas escolas, "em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora". (p.19)

No documento "Temas contemporâneos transversais na BNCC" (2019), esses temas são explicitados da seguinte forma:




[Imagem retirada do documento TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC. 2019, p. 13]

- **Educação especial no contexto da Educação Inclusiva**

A Educação Especial, no Brasil, por décadas, concentrou seus esforços em um trabalho à parte da escola comum. A partir da década de 50, foi estruturada uma rede de instituições filantrópicas para oferecer atendimento terapêutico e educacional às pessoas com deficiência. Paralelamente a isto, no panorama mundial, surgiu o movimento de integração, no qual os alunos com condições de se enquadrar nos moldes dos sistemas escolares poderiam ser integrados às salas de aulas comuns ou em classes especiais, estas últimas, compostas somente por alunos com necessidades educacionais especiais.

No final da década de 80, surgiu o movimento internacional pela inclusão educacional, com o objetivo de aprimorar o citado processo de integração, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades nas unidades escolares, sendo que a classe


Versão Preliminar

comum se tornou o espaço ideal da aprendizagem e de valorização da diversidade na plena convivência de todas as crianças, com e sem deficiências.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito de todos à educação. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), compilou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, bem como o Decreto Legislativo no 186, no mesmo ano, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, regulamentado pelo Decreto no 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Portanto, a frequência no AEE distingue-se da aprendizagem realizada na sala de aula comum, todavia, não são substitutivas à escolarização comum, pois este complementa e/ou suplementa a desenvolvimento dos alunos com vistas à sua autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p.15).

O Projeto Político Pedagógico do AEE tem no planejamento e o fio condutor do processo ensino-aprendizagem. Pois, é nele que os objetivos e as estratégias são elencados, ou seja, é por meio dele que a práxis educacional torna-se ajustada às reais condições dos alunos. Isso não quer dizer que o planejamento é algo estagne, inflexível e acabado, pelo contrário, conforme a exposição de Fusari (2004), “o importante é manter o planejamento como uma prática permanente de crítica e reflexão”.

Carvalho (2005) corrobora, no que se reporta aos gestores educacionais, que tanto o PPP quanto o currículo, numa escola inclusiva, fazem parte de um processo de construção contínua. De acordo com Mittler (2003), a inclusão educacional envolve reflexões e ações de reestruturação da escola como um todo, para assegurar a seus alunos o acesso a todas as oportunidades oferecidas por ela e corresponder aos anseios da comunidade escolar. Para tanto, deve-se garantir ensino de qualidade a todos os alunos.

Nesta perspectiva, para melhor entendimento do percurso realizado pelo município de Hortolândia – SP, na implementação da Educação Inclusiva, bem como do AEE, é importante que sejam incorporados à Proposta Curricular de Hortolândia as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica 2015-2018, as quais consideram que as adaptações curriculares não devem ser compreendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno, mas como uma ação realizada em três níveis:

- No âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar).
- No currículo desenvolvido na sala de aula.
- No nível individual.

Essas adaptações, nesse contexto, referem-se a medidas de ajuste do currículo em geral, que nem sempre precisam resultar em adaptações individualizadas. As


Versão Preliminar

adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno.

- **Educação para as Relações Étnico-Raciais**

*- O ensino de História e Cultura Africana e Afro- Brasileira (Lei Federal 10.639\03) -*

A Lei 10.639, sancionada em 2003 pelo Presidente da República – que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino infantil, fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – tem especial importância para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI. Além de ampliar o pouco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro.

Por isso, a inclusão desse tema nos conteúdos escolares reconstrói nos estudantes e nos professores uma imagem positiva do continente africano, além de, por um lado, elevar a autoestima dos bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e estudantes negras e, por outro lado, tornar os demais estudantes abertos à diversidade étnico-racial.

A construção dessa referida lei passou por diversos estágios, resultado dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva.

A lei 10639/03 nos ampara juridicamente para que sejam corrigidas as desigualdades do ponto de vista étnico-racial em nosso sistema educacional. No entanto, a lei por si só não garante a sua aplicabilidade. A verdade é que apenas a presença do documento escrito não garante a modificação da realidade, mas ações concretas para pensar numa educação que, efetivamente, leve em consideração a diversidade e a complexidade das relações educacionais existentes no Brasil, como podemos ver:

> Quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desfiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais. Os pesquisadores e as pesquisadoras da área também são desafiados a realizar estudos e pesquisas na tentativa de melhor compreender esses processos. Porém, ainda faltam estudos que articulem a formação de professores(as) e as outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas. (GOMES, 2002 p.11)


Versão Preliminar

A ideologia eurocêntrica, que vigora desde os tempos da colonização brasileira até os dias de hoje, afirmou a superioridade branca sobre os negros, reduzindo as histórias e a culturas dos povos de origem africana a meros coadjuvantes do "processo civilizador europeu". Quando não reduziu, simplesmente negou a existência dessas histórias e culturas. A fim de dominá-los materialmente, afirmou a inferioridade destes povos para justificar a exploração da mão-de-obra, o genocídio, a apropriação de seus territórios e matérias-primas para acumulação de capital das classes dominantes europeias e seus descendentes espalhados pelo mundo.

A partir da lei 10.639/03, surge um novo questionamento: como essa história está sendo apresentada nos estabelecimentos de ensino? É de fundamental importância buscar entender os desafios e dificuldades no processo de implementação e aplicação dessa lei tanto do ambiente escolar, como também dos profissionais da educação. Segundo Munanga:

> Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, proreproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15)

Por isso, a importância de se revisitar a história e ressignificar os processos de formação do povo brasileiro tendo em vista que o negro também foi e é protagonista dessa história e que, devido ao processo colonial eurocêntrico, foi-lhe negado esse protagonismo, da mesma forma que foram negados vários outros direitos conforme vemos nesse processo de desdobramento histórico. É de fundamental importância formar educadores capacitados para contribuir na reconstrução e revisitação da linha histórica do Brasil colonial, atual e contemporâneo. Os quais, por sua vez, terão condições de formar estudantes que "percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais". (BNCC, 2018, p. 360).

É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir também, no contexto dos estudos e atividades, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das que têm raízes africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei n° 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão


Versão Preliminar

de novos conteúdos, pois exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

*- Educação das Relações Étnico-Raciais -*

De acordo com a BNCC (2017/18), é preciso que os estudantes sejam levados a construir uma compreensão sobre as características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno, incluindo a noção espaço-tempo.

> Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos. (p. 366)

Traçando uma breve linha do tempo sobre o acesso do negro à educação na história do nosso país, é de fundamental importância o conhecimento e entendimento de que, em algum período da história, esse direito lhe foi negado e negligenciado até mesmo em forma de lei. Isso pode ser observado a partir de alguns fatos e acontecimentos:

- Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores.
- Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.
- 1968: Lei do boi: Primeira lei de cotas não foi para negros, mas para filhos de donos de terras que conseguiram vagas nas escolas técnicas e nas universidades.
- 1988: É promulgada a atual Constituição brasileira. Foram necessários 488 anos para o Brasil ter uma constituição que dissesse que racismo é crime! Mas, ainda hoje, na maioria das ocorrências, se minimiza o racismo enquanto injúria racial e nada acontece.

Partindo de todo um processo de desigualdade e falta de oportunidades, o que temos aqui não se trata de ofertar privilégios para um determinado povo, mas sim uma tentativa de que seja feita uma reparação histórica pensando-se em todos os direitos que foram negados à população negra num período de mais de 500 anos, e que perdura até os tempos atuais. Dessa forma, o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, depende necessariamente


Versão Preliminar

de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.

Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

As práticas discriminatórias, racistas ou de qualquer outra natureza, não nascem no seio da escola, mas perpassam esse ambiente. Por isso, a escola tem obrigação de criar políticas de combate ao racismo e a qualquer outra forma de preconceito, por uma educação justa igualitária e de equidade para todos. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu; reestruturando relações étnico-raciais e sociais; desalienando processos pedagógicos. É necessário a criação de uma pedagogia antirracista; ou seja, uma pedagogia de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas, com o objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.

*- Construção de identidade -*

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos.

Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro, se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo.

Para o fortalecimento de uma construção da identidade étnica de forma positiva, precisamos trazer para o âmbito escolar a representatividade, a partir da qual os bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e estudantes negras sintam-se representados de forma positiva em pessoas, obras de arte, personalidades, mídia etc.


Versão Preliminar

É de fundamental importância a representatividade como ferramenta para construção de uma educação antirracista.

Dessa forma, percebemos que a lei 10639\03 não se limita somente as questões da história da África, mas sim um leque de possibilidades para o desenvolvimento do processo de reparação aos que nos propomos. O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade.

O ensino da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiro se fará por diversos meios, com realizações de projetos e eventos no decorrer de todo ano letivo, e não somente no 20 de novembro, contemplando toda a rede municipal em todos os níveis de ensino.

Na Educação Infantil, a Lei 10639/03 se cumprirá ao se assumir o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero promovendo a igualdade de acesso e oportunidade no desenvolvimento integral dos bebês e crianças. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem considerar os pressupostos legais, garantir relações respeitosas e democráticas, disponibilizar materiais adequados e de qualidade (livros, bonecas/os, brinquedos, filmes, revistas), que contemplem a diversidade e valorizem a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

Os ambientes devem ser planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação, favorecer a construção de uma percepção positiva das diferenças, possibilitar a vivência de um ambiente educacional igualitário, cujas ações concretas desenvolvam a autoestima de todos os bebês e crianças, além de conhecer e valorizar outras culturas.



Versão Preliminar

- **A avaliação como instrumento de aprendizagem**

> A avaliação, para assumir o caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo. Celso Vasconcelos, 2005, p.41

Nenhum currículo que se organiza a partir dos direitos de aprendizagem seria coerente e responsável com esse esse compromisso se não tratasse da avaliação como um instrumento de aprendizagem, focando o desenvolvimento integral dos alunos.

No entanto, ainda que essa seja uma concepção de avaliação que coloca os estudantes no centro das aprendizagens e de todas as ações docentes, é preciso que se compreenda o que significa avaliar nessa perspetiva formativa? Por que avaliar os estudantes? Avaliar a partir de que critérios e com quais instrumentos?

De acordo com a BNCC (2018), os currículos têm um papel fundamental na construção de respostas para essas indagações, tal qual indicado a seguir:

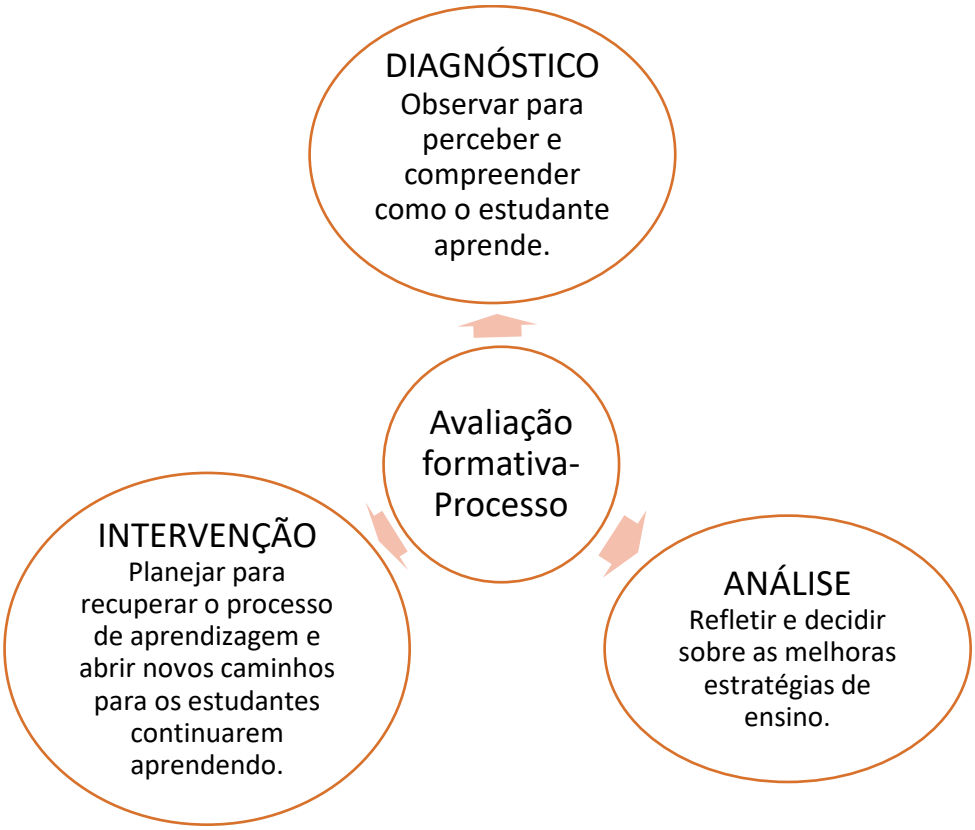
> "construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em contato os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos." (pág. 17)

Nesse sentido, para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, é necessário que os sistemas ou redes de ensino cuidem dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando o acompanhamento sistemático e contínuo dos estudantes com foco em seu desenvolvimento. A avaliação, então, precisa ser tratada em processo, com a função de dialogar com educadores e estudantes tanto sobre o que se ensina como sobre os modos como se aprende.

Em outras palavras, a avaliação com caráter formativo, em processo, deve permitir que o professor identifique o nível de conhecimento dos alunos; selecione novas estratégias que possibilitem seus avanços; monitore os progressos e planeje intervenções pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter meramente sensitivo e classificatório. A contrário, ela deixa de ser um parâmetro quantitativo para se transformar em um processo que pode ser concebido a partir da troca de experiências, troca de saberes, conhecimentos construídos por meio do olhar do outro, do aprender a aprender, com experiências vivenciadas pelos estudantes e com novas experimentações. Essa concepção avaliativa, portanto, deve ser vista como referência para traçarmos estratégias conscientes a respeito do ensino e aprendizagem em sala de aula; ou seja, para fundamentar as ações e as estratégias do professor, moldando-as no decorrer do processo.


Versão Preliminar

De acordo com Hoffmann (2005), todo processo avaliativo com foco na aprendizagem dos estudantes deve ter por intenção:




O essencial da avaliação formativa, portanto, pode ser traduzido no que Hoffmann (2005) define como princípios, quais sejam:

> **O princípio dialógico/interpretativo da avaliação**: avaliar como um processo de enviar e receber mensagens entre educadores e educandos e no qual se abrem espaços de produção de múltiplos sentidos para esses sujeitos. A intenção é a de convergência de significados, de diálogos, de mútua confiança para a construção conjunta de conhecimentos.
>
> **O princípio da reflexão prospectiva**: avaliar como um processo que se embasa em leituras positivas das manifestações de aprendizagem dos alunos, olhares férteis em indagações, buscando ver além de expectativas fixas e refutando-as inclusive: quem o aluno é, como sente e vive as situações, o que pensa, como aprende, com quem aprende? Uma leitura que intenciona, sobretudo, planejar os próximos passos, os desafios seguintes ajustados a cada aluno e aos grupos.


Versão Preliminar

> **O princípio da reflexão-na-ação**: avaliar como um processo mediador que se constrói na prática. O professor aprende a aprender sobre os alunos na dinâmica própria da aprendizagem, ajustando constantemente sua intervenção pedagógica a partir do diálogo que trava com eles, com outros professores, consigo próprio, refletindo criticamente sobre o processo em andamento e evoluindo em seu fazer pedagógico. (p. 25)

Ainda que a BNCC (2018) não delimite os instrumentos e a frequência da avaliação, traz o viés dessa uma avaliação formativa apontada por Hoffmann. Essa dimensão da avaliação caracteriza-se, principalmente, por fazer parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, de maneira contínua, com critérios e instrumentos variados, de modo que possa contemplar os objetivos de aprendizagem de cada etapa da Educação Básica, considerando os campos de experiências da Educação Infantil e as habilidades de cada área e componente curricular.

E, nesse sentido, a avaliação deve funcionar como bússola para toda ação pedagógica, ajudando a pôr luz nas escolhas didático-metodológicas, na priorização das habilidades e objetos de conhecimento, no planejamento das atividades e na seleção de recursos/ferramentas que possam apoiar o trabalho do professor na sala de aula. A avaliação deixa de ser uma ação a ser realizada pelo professor para verificar se os estudantes aprenderam tudo o que foi ensinado e passa a ser prática diária; ou seja, ela se torna condição essencial para avaliar e autoavaliar-se de modo a permitir que o professor continue acolhendo, respeitando, orientando, estimulando e ensinando crianças e estudantes e eles continuem aprendendo e se desenvolvendo, com mais qualidade e de forma cada vez mais efetiva.

Por isso, independente da etapa ou da área e /ou componente curricular, é importante reafirmar o compromisso com a avaliação como ação imprescindível para replanejar o processo de ensino, planejar intervenções, identificar avanços, colocando a criança, o estudante e sua aprendizagem como o cerne de todo o processo.

É importante destacar, ainda, que nos anos iniciais a autoavaliação passa a ser uma prática essencial para a consolidação da avaliação formativa. Além de proporcionar ao estudante o conhecimento a respeito do seu próprio processo de aprendizagem, identificando suas fragilidades e suas potencialidades, contribui também para o desenvolvimento da autonomia e da tomada de decisões; para o monitoramento e aperfeiçoamento dos seus hábitos, procedimentos, habilidades e saberes de modo a qualificar a sua própria aprendizagem. É preciso, pois, prever momentos distintos para a avaliação durante todo o processo de ensino e aprendizagem, a partir de finalidades claras e critérios objetivos, elaborados a partir das competências, das habilidades e dos objetos de conhecimentos previstos para cada ano do ensino fundamental e em cada área/componente curricular.

Nessa perspectiva da avaliação formativa, a formação integral do estudante é garantida, uma vez que respeita os tempos de aprendizagem e promove períodos de recuperação de aprendizagens, que se configuram como um conjunto de ações que o


Versão Preliminar

professor seleciona para que seus estudantes possam se apropriar de objetos de conhecimentos e habilidades que ainda não tenham sido aprendidos.

*- Ambiente de aprendizagem e o planejamento do professor -*

Como o propósito da avaliação formativa é justamente diagnosticar as aprendizagens dos estudantes a fim de que o professor possa analisar com mais clareza o que eles sabem e o que ainda precisam aprender, é necessário que ele lance mão de diferentes e variados instrumentos avaliativos para coletar dados sobre a aprendizagem tais como: produções dos estudantes (orais, escritos e multissemióticos); observações e registros do professor partir de critérios estabelecidos de acordo com o que se deseja saber do estudante; resultados de um experimento, apresentação oral etc.; a autoavaliação, em que o estudante diz sobre o seu próprio ponto de vista, o que ele sabe e o que ele não sabe.

É importante salientar que, para que a avaliação seja processual e tenha foco na formação integral dos estudantes, nem tudo o que o professor observa e avalia deve receber notas ou conceitos, na perspectiva de uma avaliação somativa e classificatória, justamente porque a avaliação formativa deve ser considerada um recurso pedagógico que seja capaz demostrar ao aluno o que aprendeu e de subsidiar o professor no processo pedagógico. Avaliar requer que o professor seja conhecedor de técnicas adequadas e possua critérios claros e objetivos. Pois só assim a avaliação será uma reflexão transformadora da ação.

São essas orientações que permitem à avaliação compor com todos os outros elementos do currículo levando os estudantes ao encontro do conhecimento. Assim, a avaliação na perspectiva formativa é uma ferramenta essencial na construção de uma nova escola para superar o fenômeno do fracasso escolar, na qual todo o processo de ensino e de aprendizagem deve ter por base a formação cidadã, a socialização, autonomia, responsabilidade, respeito, solidariedade, afetividade, interação. Desse modo, o planejamento e a avaliação levam em conta que o conhecimento é construído pelo estudante, por meio de suas vivências, em um processo de aprendizagem único, diferente para cada indivíduo.

De acordo com Vickery (2016), a Agência de Qualificações e Currículos, considera 10 princípios básicos da avaliação com foco nas aprendizagens do estudantes, quais sejam:


Versão Preliminar

1. faz parte do planejamento eficaz;
2. concentra-se em como as crianças aprendem;
3. é fundamental para a prática em sala de aula;
4. é essencial como habilidade profissional;
5. exerce impacto emocional;
6. afeta a motivação do aluno;
7. promove o comprometimento com os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação;
8. ajuda os alunos a saber como melhorar;
9. incentiva a autoavaliação; e
10. reconhece todos os sucessos alcançados. (p. 110)

Desse modo, o processo avaliativo, em um ambiente de aprendizagem, exige sobretudo um olhar sensível, construtivo e um planejamento que permita ao professor gerenciar adequadamente todas as ações propostas. Por isso, o planejamento deve ser considerado indissociável da avaliação formativa, uma vez que ela deve ser parte da rotina diária de uma sala de aula. Em outras palavras: é no planejamento que o professor define as estratégias, as ferramentas, os recursos, as habilidades, os objetos de conhecimento, os tempos e contextos das propostas didático-pedagógicas.

E é também nesse documento que antecipa e planeja de forma consciente o que vai avaliar, de que forma e em que momento registrando oportunidades em seu plano de aula; elaborando perguntas-chave para obter informações em pontos estratégicos durante a jornada de aprendizagem das crianças; anota respostas ou surpresas que acrescentem ao panorama da aprendizagem; registar suas percepções da aprendizagem dos estudantes, seja em um diário, em post-its. (Vickery, 2016) Para, diante desses tantos registros, modificar suas práticas em função daquilo que os estudantes ainda precisam aprender, em um movimento de retroalimentação constante.

Para articular o processo de ensino aprendizagem de modo significativo, portanto, é necessário conhecer a realidade do estudante; acolher as diferenças; trabalhar de forma colaborativa, dialogando e ouvindo a todos os envolvidos; analisar continuamente todo o processo, estimular os estudantes no alcance dos objetivos; considerar o estudante como sujeito de saberes e proporcionar sua participação com sugestões do que pode ser melhorado no ambiente escolar; propor experiências que possibilitem o desenvolvimento de diversas habilidades; estabelecer comunicação efetiva com as famílias; considerar o aspecto social no qual o aluno está inserido; garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem, tendo como meta a formação intelectual e a personalidade do educando. A escola e o professor devem assumir a postura ativa de mediadores e articuladores do processo de aprendizagem, promovendo o estudante como protagonista do processo.


Versão Preliminar

- **A cultura digital e os multiletramentos**

> "Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais." (Lemke)

Do que falamos quando falamos em cultura digital e multiletramentos, no contexto escolar?

A BNCC (2018) explicita, na competência geral 5, a necessidade de garantir, ao longo de toda a Educação Básica, que os estudantes sejam capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), com se observa abaixo:

> "Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." (p.9)

Do mesmo modo, as questões voltadas para a aprendizagem da cultura e tecnologias digitais também são apresentadas nas competências gerais:

> **Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo** físico, social, cultural e **digital**[2] para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Competência 1)
>
> **Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências,** incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e **resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas)** com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Competência 2)

Nesse sentido, nas três competências, não se trata de apenas ter acesso às tecnologias digitais disponíveis para que o estudante as use como um meio ou um suporte para aprender outros objetos de conhecimento. Mas, também que desenvolva diferentes tipos de habilidades para saber usá-las de forma crítica e responsável e, por meio delas, criar novos saberes. Ou seja, para que aprendam a construir novos conhecimentos com e sobre o uso dessas tecnologias digitais da informação e comunicação.

[2] Grifos inseridos para dar destaque ao que os estudantes devem aprender, inclusive sobre a cultura e tecnologias digitais).


Versão Preliminar

Dado que as competências gerais devem ser de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes, é importante que as TDICs sejam tratadas de forma transversal, nas escolas e salas aula, considerando a importância do uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais como práticas sociais presentes em todos os contextos de sociedades multiletradas. E isso tanto das etapas de Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Behar et. al. (2011) aponta que, na educação infantil, a presença e uso frequente das tecnologias digitais permitem que os estudantes entrem em contato com múltiplas linguagens, aprendendo a estabelecer relações e, com isso, aprendem a

> reestruturar suas significações anteriores, produzir boas diferenciações e construir outras/novas significações. De acordo com este paradigma, não basta utilizar os recursos informáticos, é preciso problematizá-los e produzir novas relações numa pedagogia reflexiva (p.6).

No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, permitem que os estudantes desenvolvam suas capacidades de criação, proatividade, autonomia e criticidade, na medida em que são levados a experimentar diferentes situações problema sobre as quais devem pensar, discutir, pesquisar, tomar decisões, elaborar soluções, comunicar usando as TDICs. Nesse sentido, aprendem sobre as próprias tecnologias digitais estudadas do mesmo modo que aprendem sobre outros objetos de conhecimento envolvidos na situação problema que precisam resolver, em um contexto de práticas sociais multiletradas da cultura digital.

É preciso aqui considerar o conceito de multiletramento que está totalmente relacionado à cultura digital, uma vez que trata da diversidade de mídias, de linguagens e de culturas. Segundo Rojo (2012),

> para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (p.13).

A visão dos multiletramentos apresentada pela autora, dessa forma, considera a escola deve formar pessoas capazes se inserirem nas sociedades globalizadas e multiletradas, aprendendo a analisar e debater sobre a multiplicidade de culturas e sobre os diferentes canais de comunicação existentes; participando de forma ativa, criativa, comunicativa, crítica e reflexiva, da esfera pública, no âmbito pessoal, profissional e coletivo.

Nesse sentido, o contexto amplificado da Cultura Digital, ao possibilitar novas formas de interação e atuação em rede, transcende a exploração das linguagens e possibilidades convencionalmente relacionadas à escola, um espaço que abrange um universo de possibilidades ao atuar em contexto digital. O processo pode estar


Versão Preliminar

direcionado à formação de usuários da tecnologia como uma ferramenta, como suporte e fonte de informação. Por isso, em um cenário de Cultura Digital, a ação estará orientada para a formação de sujeitos usuários, consumidores, produtores, autores e comunicadores; ou seja, qualquer ação deve ser tratada, nesse contexto, como uma questão cultural na qual a tecnologia não está desvinculada da natureza, da humanidade e da cultura.

Isso pode ser observado, por exemplo, nas habilidades da BNCC (2018), que são transversais a todo o segmento dos anos iniciais:

| | |
|---|---|
| (EF15LP08) | Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. |
| (EF15LP06) | Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. |
| (EF15LP07) | Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. |

Por serem abrangentes e envolverem diferentes saberes complementares, exigem um longo trabalho que deve, de fato, estar presente em todos os anos a fim que os estudantes aprendam a diferenciar diferentes tipos de mídias de comunicação e de produção de conteúdos digitais como, por exemplo, softwares de edição textual (Google Docs; editor de texto word); utilizá-los para produzir textos multissemióticos, utilizando diferentes linguagens (visual, sonora, escrita); reconhecer os recursos de revisão textual possíveis nesses editores etc. E, ainda, fazer tudo isso aprendendo a trabalhar de forma colaborativa, em grupos, tendo responsabilidades sobre o processo de sua aprendizagem.

Desse modo, é preciso considerar que a concepção de Cultura Digital, tal qual apresentada na Base, não envolve apenas um letramento digital de habilidades básicas, mas precisa estar inserida nas salas de aula de forma contextualizada e significativa, como parte das boas práticas didático-pedagógicas, de modo que as aprendizagens sejam ativas e ampliem as capacidades dos estudantes não apenas de saber usar uma dada tecnologia (manusear um celular ou utilizar um computador e navegar pela web, por exemplo), mas sobretudo saber como utilizar essa tecnologia para construir conhecimentos e potencializar suas capacidades como curadores de informação. E ainda para que possam criar, por meio dessas tecnologias, novas formas de usá-las para resolver problemas como estudantes ativos.


Versão Preliminar

Ainda sobre a potencialidade da Tecnologias Digitais, em contexto de Cultura Digital, Ansell (2016), em um estudo sobre "Aprendizagem ativas com as TICs" (2016), chama a atenção para o letramento digital como parte da formação dos estudantes, em um contexto no qual

> a busca por informações precisa ser ensinada como um processo ativo, já que nosso objetivo é ensinar cidadãos como letramento digital. O professor desempenhará um papel vital em ensinar, com sabedoria, as crianças a usar essa tecnologia dominante. As crianças devem ser ajudadas a reconhecer e a compreender as tendenciosidades potenciais e as implicações morais apresentadas pela tecnologia, de modo que as crianças dos 3º e 4º anos aprendam a identificar os fatos e as opiniões em sites da web. Como professores precisamos manter em dia nosso próprio letramento digital. (p. 129)

A sociedade atual requer, dessa forma, novos processos de ensino e de aprendizagens e que contemplem uma formação de sujeitos mais criativos e autônomos. Essa afirmação tensiona o entendimento sobre o papel da escola na relação com o conhecimento e promove a reflexão em relação ao potencial criador que deve ser considerado na ação pedagógica. (Boll, 2013) A escola, bem como as práticas sociais envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, devem estar comprometidas com o estímulo à reflexão e à crítica sobre o conteúdo disponível em múltiplos formatos, buscando incorporar as novas linguagens para uma formação que aproveite o potencial da Cultura Digital e oportunizando novos modos de promover a aprendizagem.

É importante ressaltar que não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais de forma complementar. Ou seja, do mesmo modo que os estudantes devem aprender a fazer pesquisas e curadoria de informações, em livros diversos impressos e digitais, podem aprender a utilizar os dados pesquisados para produzir novos textos, que podem ter diferentes formatos e utilizar diferentes meios e suportes. Por exemplo: produzir notícias e entrevistas, em podcasts; produzir resenha crítica em formato de vídeo-resenha; ou ainda recontar uma história, gravando suas falas ou encenando-as para que sejam filmadas e transmitidas para suas famílias em um evento envolvendo toda a comunidade escolar.

Além disso, a BNCC (2018) reitera que

> "é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a


Versão Preliminar

> escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.” (BNCC, p. 59)

Em suma, voltando à pergunta do início deste tópico, quando falamos em cultura digital e multiletramentos, no contexto escolar, estamos tratando da formação de indivíduos comunicadores, colaborativos, autores, interlocutores éticos e fluentes nas diversas linguagens, considerando a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial…) e a de culturas”. A Cultura Digital ultrapassa, portanto, uma formação meramente instrucional para o uso da tecnologia ou voltada apenas para o consumo da informação.

Sendo assim, é significativo observar que esta Proposta Curricular considera a relevância do uso pedagógico das mídias, no atendimento às demandas para a educação em contexto de Cultura Digital, a fim de garantir a formação de estudantes.


Versão Preliminar

# II. A Etapa da Educação Infantil

## 1. Processo de construção coletiva e colaborativa do Currículo da Educação Infantil

Os documentos orientadores da prática pedagógica na Educação Infantil Municipal de Hortolândia elaborados ao longo dos anos, revelam a trajetória percorrida pelos profissionais da educação, em um contexto histórico que dialoga com os avanços legais, teóricos e o crescimento da rede municipal de Educação em um movimento de debates sobre a prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos. Partindo deste pressuposto, não há como transcrever sobre o processo de construção do Currículo 2017 sem revisitar as ações formativas que o antecederam e que foram dando corpo às concepções que fundamentam este documento.

A história da rede de Educação Infantil coincide com a Educação Municipal, uma vez que a cidade ao se emancipar, atendia somente a essa etapa. Com a primeira administração municipal em 1993, iniciou-se o desafio de construir a sua identidade Educacional. Com o objetivo de estabelecer uma metodologia de trabalho e iniciar os processos formativos, instituiu-se um grupo denominado “Central de Estudos” que se reunia em um espaço da “EMEI Jardim Nova Hortolândia”. Mais tarde, em meados de 1996, esses encontros passaram a ser realizados em um espaço anexo à “EMEI Bambino” nos momentos de “Hora Atividade Coletiva Municipal", conduzidos por duas professoras. O propósito dos encontros era promover reflexões a partir da leitura de textos, livros, dinâmicas e trocas de experiências, aproximando a teoria à prática.

Aos poucos foi se constituindo um local destinado ao planejamento formativo, onde mais tarde seriam realizadas formações presenciais. Com a intenção de subsidiar a prática dos/das professores/as e oferecer a eles/as parâmetros para a atuação profissional, muitos materiais de apoio pedagógico foram elaborados em formato de apostilas. Em 1999, com a participação da então gerência de Divisão da Educação Infantil e da diretoria de Departamento da Educação Infantil, foi elaborado um dos primeiros importantes documentos norteadores intitulado “Proposta Pedagógica para a Educação Infantil", cujo propósito era favorecer a prática dos/das docentes.

As formações foram se ampliando, contemplando professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e profissionais que atuavam com bebês e crianças da creche, denominados neste período de recreacionistas. Para subsidiar o trabalho junto aos/as recreacionistas, as Oficinas Técnico Pedagógicas - OTPs elaboraram um conjunto de materiais que compunham procedimentos e práticas a serem desenvolvidas na escola e, posteriormente, supervisionadas no acompanhamento pedagógico.

Com a criação das Oficinas Técnico Pedagógicas - OTPs em 2000, a Secretaria de Educação buscou parceria com o Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores/as, oferecendo o curso “PCNs em Ação” que atendeu à Educação Infantil por meio de 08 coordenadoras que atuaram como multiplicadoras. O curso foi ofertado fora do horário de trabalho dos/as professores/as com opção diurna e noturna. Neste espaço, aconteciam os encontros dos/as coordenadores/as


Versão Preliminar

pedagógicos/as das unidades escolares, responsáveis pela multiplicação dos estudos voltados à prática da rede e suas necessidades.

Neste período, era comum que um/a coordenador/a pedagógico/a respondesse por mais de uma unidade escolar, havia escassez de profissionais habilitados em Pedagogia, uma vez que a formação exigida por lei para o ingresso como professor/a na educação infantil e séries iniciais era o Magistério em nível médio.

Em 2001, a proposta das OTPs foi ampliada com vários projetos destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, entre eles o Projeto Vida, Água, Brinquedoteca, Teatro, Leitura, entre outros. A nova estrutura representou um avanço na concepção de processo formativo, uma vez que por meio de encontros periódicos buscava-se estabelecer estratégias para a prática dos/as professores/as no contexto de cada temática.

Nos anos 2000 e 2001 foi desenvolvido o Projeto Kidsmart, em uma parceria entre a prefeitura da cidade, o Instituto Avisa lá e a empresa IBM. O projeto favoreceu importantes debates sobre a forma como concebemos a infância, como as crianças aprendem e o uso das tecnologias como ferramenta cultural. O projeto contava com encontros mensais de formação com todos os professores da rede que atuavam com crianças do jardim II, discutia-se e repensava-se a prática utilizando os cantinhos de atividades diversificadas como metodologia. Os encontros promoviam a socialização de experiências entre os/as professores/as e contavam com duas professoras referência que multiplicavam o projeto, isso contribuiu para significativa mudança na compreensão da prática pedagógica dos/as professores/as da Educação Infantil a partir da organização dos espaços e da inserção de computadores como “cantos de atividade”.

Com o intuito de apresentar as concepções de alfabetização, foi oferecido no período de 2000 a 2002 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em parceria com o MEC. Representantes das OTPS passaram por capacitação oferecida pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Fundamental e multiplicaram o curso aos profissionais da rede municipal. Embora voltado ao Ensino Fundamental, considerando a relevância e a rotatividade dos profissionais desta rede, o curso foi oferecido também aos/às professores/as da Educação Infantil. Os encontros discutiam práticas de leitura e escrita baseadas em estudos que evidenciavam as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, propondo aos/às professores/as novas reflexões, apresentadas na prática da sala de aula.

Em resposta aos avanços teóricos acerca da prática pedagógica na Educação Infantil, foi oferecido o PROEPRE- Programa de Educação Pré Escolar aos/às gestores/as das unidades escolares, em parceria com a UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas. O programa objetivava orientar a prática pedagógica de acordo com os princípios da teoria construtivista piagetiana que o fundamentava.

Outro grande movimento formativo, que ocorreu em 2002, foi o Programa de Formação de Professores em exercício (PROESF), oferecido em parceria com a UNICAMP e destinado à formação em Pedagogia para professores/as que já atuavam


Versão Preliminar

na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental dos 19 municípios que integram a Região Metropolitana de Campinas (RMC).

Ainda no mesmo ano, foram produzidos materiais, passo a passo, voltados ao desenvolvimento da motricidade, considerando as temáticas abordadas durante o ano com as crianças e a faixa etária atendida, seguidos de avaliação da aplicação da proposta.

Em 2003, os encontros formativos com os/as coordenadores/as pedagógicos/as nas OTPs começaram a acontecer semanalmente. Houve as primeiras formações voltadas aos/às professores/as e recreacionistas que atuavam nas creches, nas turmas de minigrupo e maternal.

Com a intensificação do acompanhamento pedagógico do trabalho dos/as professores/as nas escolas, pelos/as coordenadores/as das OTPs, e a necessidade de estabelecer critérios para "verificar" o processo de alfabetização dos/as alunos/as de forma ampla, foi adotada pela rede municipal a sondagem das hipóteses de escrita. Esta ação se estendeu à Educação Infantil que passou a realizar periodicamente o registro da hipótese de escrita e fases do desenvolvimento do desenho.

Ano a ano, o crescimento da demanda da rede municipal era evidente e para atendê-la foram inauguradas algumas unidades. Mesmo com os esforços do município para garantir vaga à todas as crianças, foi necessário firmar convênio com escolas particulares para atender as crianças em idade de 0 a 3 anos que não conseguiam ser atendidas nas escolas municipais. Preocupada com a qualidade do ensino oferecido às crianças, a Secretaria de Educação se comprometeu em oferecer formação aos/às profissionais que atuam nestas instituições.

A partir da criação do Centro de Formação dos Profissionais de Educação Paulo Freire em 2004, os espaços e tempos formativos foram ampliados significativamente, o que contribuiu para o avanço nas discussões sobre a prática pedagógica e os fazeres na Educação Infantil. Essas discussões acompanharam o estudo de referências teóricas e a elaboração de textos orientadores da prática, conforme os desafios e necessidades apresentadas pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as das Unidades Educacionais nos encontros formativos semanais.

Foi instituída em 2008 a revista periódica "Cirandar", que se destinava a promover e divulgar conteúdos teóricos que fundamentam o fazer cotidiano da Educação Infantil e dar voz às práticas significativas dos/as profissionais. As edições contemplavam artigos produzidos pelos/as próprios/as profissionais da rede, entrevistas, relatos, indicações de leitura, divulgação de ações das escolas, entre outros itens, articulados pela Secretaria de Educação por meio do Núcleo de Comunicação. Era comum a publicação de artigos produzidos pelo grupo de coordenadores/as da Educação Infantil a partir dos estudos teóricos promovidos nos encontros formativos.

O Protocolo Municipal de Atendimento à Infância de 0 a 3 anos de idade foi outro importante documento construído pelos profissionais da Educação Infantil, lançado em maio de 2012, com o lema "Por uma qualidade na infância". O Protocolo objetiva estabelecer orientações específicas das ações de cuidado junto aos educadores das creches do município. A partir da publicação do protocolo, os momentos de


Versão Preliminar

alimentação, descanso, banho, brincadeiras e recreação foram padronizados a partir de pressupostos pedagógicos que primavam pela integridade física, cognitiva e afetiva, segurança, saúde e bem-estar da criança no ambiente escolar, na busca por uma qualidade no atendimento à infância.

Um outro documento que marca a Educação Infantil da rede, lançado em 2012, é o Portfólio. Com o avanço nos estudos com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, a articulação das ações de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, juntamente com a reflexão sobre os registros avaliativos adotados pelas escolas, iniciou-se o processo de instituição do primeiro modelo de Portfólio. A proposta inicial foi motivada pelo desejo de acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem, de romper com modelos estáticos e padronizados, de respeitar a criança em sua integralidade e avaliar o percurso e as estratégias adotadas pelo/a professor/a.

Com a crescente expansão da rede municipal de ensino, o aumento no quadro de funcionários e a necessidade de um documento curricular que estabelecesse as diretrizes municipais para a Educação Infantil, foram promovidas amplas discussões nos anos seguintes, a fim de definir concepções e saberes inerentes a ação educativa. Com a participação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental foram elencados e articulados os objetivos, conteúdos e vivências para o que denominamos de primeira versão do Currículo Municipal (2014). Anexo a esta proposta foram reunidas as orientações sobre a rotina na Educação Infantil e registro avaliativo.

A proposta foi construída a partir dos documentos sugeridos e expedidos pelo MEC, como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI de 1999, organizada por faixa etária e baseada nas áreas do conhecimento, estabelecendo os conteúdos mínimos, as expectativas de aprendizagem e critérios de avaliação a serem observados ao final do ano letivo.

Todos esses processos formativos e as ações citadas traduzem um conjunto de concepções defendidas ao longo do recente percurso da Educação Infantil municipal e revelam, em um tempo sócio-histórico, o esforço dos profissionais em realizar um trabalho de qualidade a partir do contexto vivido.

Em 2016, o texto foi revisado, considerando as adequações necessárias apontadas pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as em relação às expectativas de aprendizagem e objetivos, bem como ajustes na linguagem para melhor compreensão. Em 2017, a nova versão foi apresentada seguida de formações práticas aos/às professores/as e educadores/as, com foco nas práticas pedagógicas e procedimentos apontados pelo documento.


Versão Preliminar

*- Revisão do documento, aprofundamento de conceitos e a readequação do currículo considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC-*

A homologação da BNCC, ao final do ano de 2017, como documento normativo de caráter mandatório em território nacional, mobilizou os profissionais da Educação Infantil a conhecer o documento, seus princípios, concepções e definições por ele apontados, já anunciados na DCNEI, em um esforço de aproximar e estabelecer diálogo com a proposta curricular municipal.

A implementação da BNCC e os estudos realizados no município suscitaram diversas reflexões sobre o que já trazia a DCNEI, o currículo de 2017 e as práticas de nossos/as professores/as e educadores/as.

Neste sentido, revisar um currículo reestruturado em um tempo tão recente e em processo de apropriação pelos profissionais da educação infantil não se constituiu em uma tarefa fácil. Não se trata meramente de adaptações relacionadas a termos e a nomenclaturas, mas mudanças e quebra de paradigmas que exigem um processo reflexivo e formativo sobre a intencionalidade da prática pedagógica.

Pensar em uma proposta curricular organizada por campos de experiências, revela um currículo que não está pautado em conteúdos rígidos previamente delimitados pelo/a professor/a, e educador/a. Mas, trata-se de colocar bebês e crianças no centro do processo educativo revelando sua potência como sujeitos de direitos, o que requer inverter a lógica historicamente instituída da centralidade das propostas no adulto.

Neste sentido, os campos de experiência traduzem a necessidade de superação de práticas ainda disciplinares, que isolam e fragmentam o conhecimento, ignorando as experiências e saberes produzidos por bebês e crianças. Embora o Currículo construído em 2017 aponte para a necessidade de uma proposta que trabalhe de forma integrada, lúdica e contextualizada, compreendendo a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, a organização curricular por áreas do conhecimento, estabelecida pelo RCNEI, tende a limitar a prática pedagógica na Educação Infantil a partir de conteúdos disciplinares.

Superar a organização curricular por áreas do conhecimento significa ampliar e dar voz às experiências de bebês e crianças, favorecendo a sua imersão nas diferentes linguagens como propõe a DCNEI. Esta reflexão foi iniciada com os/as coordenadores/as pedagógicos/as das unidades de Educação Infantil, por meio de discussões sobre a prática cotidiana e as possibilidades de reestruturação do currículo municipal.

Outra questão latente que tem emergido do cotidiano das instituições, ao longo dos anos, é o aprofundamento teórico sobre quem são os bebês e suas potencialidades, como sugere a BNCC. Como sujeitos de direitos, devem ser reconhecidos e respeitados pelo seu desenvolvimento e suas diferentes manifestações. As necessidades do bebê estão muito além do cuidado com a higiene e segurança, portanto reconhecer suas potencialidades, organizar com intencionalidade o tempo e o espaço e oferecer condições para que ele se desenvolva, é imprescindível.


Versão Preliminar

Em 2020, com a pandemia do Covid 19, o distanciamento social e o atendimento educacional inédito de forma remota, o fato de não estarmos presencialmente com bebês e crianças, a necessidade de manter o vínculo e se fazer presente no cotidiano, trouxe o desafio de repensar sobre o papel da Educação Infantil, questionar e (re)visitar essas práticas de modo a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.

Entre as questões que permearam as discussões nos encontros formativos com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, destacamos: A criança só aprende e se desenvolve nas instituições de Educação Infantil? Qual é o papel do professor/a e educador/a da infância? O que são propostas significativas para as crianças? O que implica uma organização curricular por campos de experiências? Como os bebês aprendem e se desenvolvem?

Embora muitos conceitos mereçam ser aprofundados, há que se valorizar a trajetória e o percurso construído pelos profissionais da Educação Infantil, reconhecendo os desafios e avanços nos debates das propostas curriculares que promovam a construção de uma educação ética e de qualidade.

Nessa perspectiva, respeitar o tempo e assegurar o direito da criança é um fator principal para o seu desenvolvimento e aprendizagem, tornando imprescindível refletir criticamente sobre uma rotina mecânica, descontextualizada e desarticulada.

As linguagens da infância devem se desenvolver dentro de um contexto significativo, sem a fragmentação e a valorização de uma linguagem em detrimento de outra. Desta forma, a criança nasce em um mundo letrado e gradualmente se familiariza com a linguagem escrita, reconhece a sua função social incorporando essa representação em seu cotidiano. A BNCC reforça que: “desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. 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” (BNCC, p.42).

Nas instituições de Educação Infantil, esse processo deve ocorrer de maneira lúdica, suscitando na criança a curiosidade, fazendo com que ela perceba que a escrita e a linguagem surgem de um contexto destacado nas práticas pedagógicas através dos eixos interações e brincadeiras.

Desta forma, o letramento apontado no currículo de 2017 é um conceito a ser ampliado na perspectiva das múltiplas linguagens e da inserção da criança da cultura escrita.

Destacamos que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem considerar o brincar pois como enfatiza Vygotsky (1987) esta “é uma atividade humana criadora, na qual, a imaginação, a fantasia e a realidade atuam como diferentes maneiras de interpretar o mundo”, pois brincando a criança aprende e se desenvolve.


Versão Preliminar

## 2. Fundamentos da Educação Infantil

- **Bases Legais**

A construção participativa de uma proposta curricular própria requer reflexões, discussões, apontamentos, além do conhecimento da legislação e documentos indutores das políticas de Educação Infantil, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que devem subsidiar a construção dos currículos dos municípios.

Nesse sentido, é importante traçar um breve histórico da Educação Infantil para entendermos melhor o percurso percorrido até o momento atual. Assim, começamos em 1988, com a promulgação da vigente Constituição brasileira que definiu um marco na forma como as crianças são vistas na sociedade desde o nascimento, passando de serem consideradas sujeitos de tutela para assumirem o status de sujeitos de direitos.

Com isso, a Carta Magna incorpora as concepções sobre a infância e seus direitos presentes nos debates internacionais se antecipando à Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), ratificada pelo Brasil, assinada em janeiro de 1990. Esta Convenção estabelece parâmetros de orientação e atuação política do Estado para efetivação dos princípios nela estabelecidos, visando ao desenvolvimento individual e social saudável da infância, por considerar ser este o período fundamental da formação do caráter e da personalidade humana.

Em 1990, dois anos após a promulgação da Constituição, tivemos a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA, que assegura às crianças e aos adolescentes direitos fundamentais. Destacamos o direito à educação como direito público e subjetivo, com atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade, enquanto dever do Estado.

Outra legislação que embasa as discussões em torno do currículo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9394/96), promulgada após quase uma década de discussão. Essa lei regulamenta o direito apontado na Constituição Brasileira de 1988, o que significa dizer que, desde os seus primeiros meses de vida a criança tem o direito de frequentar as Unidades Educacionais de Educação Infantil. Com sua promulgação, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, composta também pelos Ensinos Fundamental e Médio.

Isso não significa adotar práticas escolarizadas de outros níveis, ou tomar como modelo a organização e práticas pedagógicas da Escola de Ensino Fundamental e nem tampouco considerá-la como oportunidade para a compensação de carências das crianças pobres. Ao contrário, a LDBEN representa um marco para a **Educação Infantil**, ao colocá-la como a **primeira etapa da Educação Básica**.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil possui características e especificidades próprias e deve garantir a aquisição de habilidades por meio de vivências, brincadeiras e interações que serão necessárias para toda a vida. Essa etapa da educação propõe que a criança pequena tenha a oportunidade de se aproximar do mundo de uma forma mais ampla, onde suas vivências e expectativas são valorizadas e desenvolvidas dentro de um contexto de experiências construtivas.


Versão Preliminar

Após dez anos da implementação da LDBEN, uma primeira alteração provocou mudanças no atendimento da Educação Infantil. Trata-se da **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou **o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de 06 anos de idade.**

Em consequência dessa mudança, outra modificação da LDBEN se fez necessária, o que ocorreu em 04 de abril de 2013 pela **Lei 12.796/13,** que **alterou a idade de atendimento na Educação Infantil de 0 a 5 anos e tornou a pré-escola obrigatória para as crianças a partir de 4 anos**.

Outro documento que sustenta o trabalho com a Educação Infantil, incluindo os bebês, são as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),** publicadas em 1998 e revistas e ampliadas em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação. O processo de revisão resultou de uma ampla participação dos profissionais da educação e dos movimentos comunitários, de mulheres, de trabalhadores e da redemocratização do país. As DCNEI, que são mandatórias, determinam a elaboração das políticas públicas, a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para essa etapa. Reafirmam a concepção de criança enquanto "**sujeito histórico e de direitos**, que nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas 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." (MEC, 2009), e apresentam como **eixos do currículo as interações e a brincadeira.**

É importante lembrar que nesse período, outros documentos de orientação foram publicados pelo MEC orientando as práticas e as propostas pedagógicas. Entre eles, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), composto por três volumes e que dispunha os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os/as profissionais que atuavam na Educação Infantil. Como o próprio título anuncia, ele era uma referência para a prática pedagógica desenvolvida com os bebês e crianças até os 6 anos de idade. Já as DCNEI são mandatórias e precisam ser seguidas por todas as instituições de Educação Infantil do território nacional.

Também para contribuir com as práticas educativas e com a elaboração das políticas públicas da Educação Infantil, o MEC publica os ***Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006)***. O documento composto de três volumes contém referenciais de qualidade a serem utilizados pelos sistemas educacionais e pelas instituições de Educação Infantil (creches, pré-escolas), buscando a promoção da igualdade de oportunidades educacionais, sem desconsiderar as diferenças, diversidades, as múltiplas culturas e desigualdades presentes no país. Os ***Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009)*** são um instrumento de autoavaliação participativa da qualidade das instituições de educação infantil que permite um processo de participação de funcionários, docentes, famílias e comunidade. Igualmente importante foram *os* ***Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009)*** que oferecem subsídios para os /as professores e professoras e gestores/as públicos na elaboração de suas propostas pedagógicas.

Esses documentos foram os precursores e ofereceram subsídios para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017,


Versão Preliminar

em meio a um amplo processo de embates e debates, com a participação pública na elaboração das três versões (2015, 2016 e 2017). Este documento pretende ser um conjunto de orientações para auxiliar a organização dos currículos das instituições educacionais das redes públicas e privadas de ensino. As prerrogativas da Educação Infantil derivam das DCNEI, enfatizando os direitos dos bebês e crianças ao acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos. Foi inicialmente escrita por especialistas da área com divulgação pela internet para uma consulta pública a fim de que a sociedade pudesse dar sugestões.

Em maio de 2016 a segunda versão incorporou as sugestões apontadas e foi novamente publicada e discutida, com a realização de vários seminários regionais no país dos quais participaram professores, gestores em educação e estudantes.

Por fim, em 20 de dezembro de 2017 é homologada a BNCC, que insere a Educação Infantil no contexto da Educação Básica, aponta os direitos e objetivos de aprendizagem na Educação Infantil, apresenta os campos de experiências como forma de organização curricular desta etapa e salienta a importância de se planejar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a DCNEI e a BNCC são documentos que definem os princípios, os eixos estruturantes, os direitos e objetivos, bem como, a forma da organização curricular. O objetivo principal é promover e garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, social, físico, emocional e cultural dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Estes documentos são subsídios para fundamentar a qualidade da educação, ao estabelecer que todos são sujeitos de direitos, portadores de história e construtores das culturas infantis e têm o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, portanto devem ser o fundamento e parâmetro para a construção do currículo.

Dessa forma, a Proposta Curricular da Educação Infantil de Hortolândia deve ser um documento pautado nesses princípios, mas não enrijecido. Ele deve ser vivo, flexível, partindo de vivências concretas que se materializam no dia a dia por meio do processo contínuo de construção do conhecimento pautado nas experiências, no desenvolvimento e nas aprendizagens. Nesta perspectiva, o currículo deve orientar a organização dos espaços, dos tempos, dos materiais, das interações das experiências para garantia da efetivação dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência para que promovam o desenvolvimento e as aprendizagens essenciais que são propostas pela BNCC.

- **Princípios e Bases conceituais**

O currículo de Hortolândia parte da ideia de que a realidade educativa se revela na interação dos diferentes contextos que compõem as práticas e as concepções de criança e infância que a orientam. Assume a centralidade na criança, vista como um sujeito biológico, histórico e social, que necessita de um entorno (físico e humano) rico em possibilidades para experimentar, explorar, descobrir, aprender e se desenvolver plenamente. Essa mudança paradigmática busca superar visões sobre


Versão Preliminar

desenvolvimento infantil que historicamente estiveram presentes no Brasil, orientando práticas, tanto baseadas em uma perspectiva inatista com ênfase nos aspectos biológicos e genéticos, como aquelas orientadas por influência do ambiente, gerando a partir delas práticas espontaneístas ou compensatórias e antecipatórias.

Sabemos que a forma como concebemos a infância, a criança e o seu desenvolvimento interferem e define as escolhas pedagógicas e influencia a organização do cotidiano, por isso, a necessidade de reafirmar e consolidar as concepções que vêm norteando o trabalho educativo de Hortolândia. Isso significa considerar "que criança é essa", onde ela está localizada social e economicamente, qual o contexto - histórico, coletivo, familiar, cultural, entre outros - no qual está inserida. É preciso pensar que, como sujeito singular, a criança carrega sua individualidade, sua história e os conhecimentos adquiridos em suas vivências, a partir de processos específicos de aprendizagem e desenvolvimento, que precisam ser reconhecidos e valorizados pela unidade educacional, evitando comparações ou práticas direcionadas à preparação para o futuro, mas considerá-la como uma pessoa que já é no presente.

*- Comcepção de criança e Infância -*

- **Criança(s)**: A presente proposta curricular considera os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas agentes sociais, sujeitos de direitos, ativos e interativos, potentes, curiosos, criativos, que aprendem e se desenvolvem nas relações e interações com os pares, com os adultos e com os aspectos da cultura, sendo afetados por ela, mas também afetando-a e produzindo suas próprias culturas infantis. Cada bebê ou cada criança, quando chega à Unidade Educativa, traz consigo as marcas da sua identidade, individual e coletiva, que vai se consolidando nas relações com o ambiente. Cada criança é um sujeito singular, com características que a diferencia de outras crianças, que ao longo do seu desenvolvimento vai ser fortemente afetada pelo contexto sociocultural do qual faz parte, seja ela do campo ou da cidade, negra, branca ou indígena, menino ou menina, falante ou quieta, surda ou ouvinte, pessoa com deficiência, imigrante ou refugiada, entre outras. Essa ideia de uma criança real, concreta e contextualizada coloca para a educação infantil o desafio de pensar contextos educativos plurais que rompam com modelos padronizados a partir de uma criança idealizada e universal.

- **Infância(s)**: A infância é entendida como um conceito historicamente construído, que reflete os olhares que grupos sociais, em contextos culturais e políticos diversos foram atribuindo à criança e à sua educação, em função das modificações ocorridas na sociedade. Não é algo naturalmente dado, mas definido a partir da tomada de consciência da particularidade infantil, como distinta do adulto ou do jovem.

A emergência desse outro olhar sobre essa fase da vida e sobre os modos de bebês e crianças viverem suas infâncias, vem evidenciando a potência dos mais pequenos, suas especificidades, sua forma de ser e estar no mundo e de interferir na cultura, assim como, o direito de viverem intensamente aquilo que é próprio desse momento da


Versão Preliminar

vida, sem antecipações. Nesse sentido, a escola de educação infantil assume um papel fundamental ao reconhecer que a infância não é uma fase de preparação para a vida, e sim, uma etapa de vida, como qualquer outro período da existência humana que precisa ser vivida na intensidade dela mesma.

É importante considerar que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas acabaram de chegar a um mundo que precisa ser conhecido, explorado e apropriado por elas. Para isso, necessitam de adultos presentes, atentos e sensíveis que lhes possibilitem viverem experiências ricas e diversificadas, de forma lúdica e prazerosa. (Kuhlmann Jr., 2003).

Essas concepções que norteiam a construção do Currículo **com, para e da** Infância no município, exige pensar a organização de ambientes educativos de qualidade pautados nos princípios éticos, estéticos e políticos e nos eixos das brincadeiras e das interações, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Esta etapa da educação propõe que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas[3] tenham a oportunidade de se aproximarem do mundo de uma forma mais ampla, onde suas experiências e expectativas são valorizadas e desenvolvidas dentro de um contexto de experiências construtivas.

Levar em conta que bebês e crianças aprendem e se desenvolvem por meio de experiências do cotidiano, implica pensar as práticas educativas de forma humanizada, como uma tríade de elementos que interagem entre si: professor(a)/educador(a), bebês/crianças e conhecimento. E, para que essa relação humana se estabeleça, as diferentes experiências devem levar em conta os direitos dos bebês e das crianças pequenas de serem protagonistas no seu desenvolvimento.

*- Os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas: seus ritmos infantis, saberes e fazeres, suas relações com os seus pares, com os adultos e com o entorno. -*

Conceber um currículo com a centralidade nos bebês, nas crianças bem pequenas e nas crianças pequenas pressupõe conhecimento sobre quem são eles e elas, o que sabem, o que fazem e qual o papel do adulto nessa relação. A natureza biológica e histórica-social do ser humano permite à criança, desde o nascimento, agir, ser e estar no mundo com extraordinária capacidade de apropriação do meio, de forma cada vez mais autônoma. Para isso, ela dispõe de muitos recursos para descobrir, se comunicar, expressar suas emoções, seus desejos e necessidades utilizando-se de múltiplas linguagens, para além da oral ou escrita.

Estudos dos diferentes campos de conhecimento - a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia, a Neurociência, a Linguística, entre outros - apontam para a importância dos primeiros anos no desenvolvimento do ser humano ao longo da vida, quando podem dispor de condições externas adequadas, tais como a possibilidade de

[3] Este documento assume a definição proposta pela BNCC como forma de garantir as especificidades dos bebês (0-18 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Porém, para fluir a leitura, doravante adotará a denominação "bebês e crianças" para se referir à faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses de idade atendida pela Educação Infantil.


Versão Preliminar

exploração do entorno e uma relação saudável com adultos e outras crianças. São muitas as aprendizagens durante esses anos iniciais (conhecimento de si, do outro, do meio social e da natureza), no entanto, elas não ocorrem de forma linear, progressiva e homogênea, mas seguem um ritmo individual que é próprio de cada um.

Os bebês e as crianças são corpo e movimento; eles pensam com o corpo e na ação. Assim, o movimento não serve somente para que possam se deslocar ou pegar objetos, ele é fundamentalmente a forma de pensar, de aprender e de se comunicar. Os estudos de Emmi Pikler (Falk, 2004) chamam a atenção para o valor da atividade autônoma e dos movimentos livres para os bebês e as crianças e destacam o intenso e complexo percurso percorrido por eles, desde recém-nascidos, na conquista das suas posturas, tais como colocar-se de lado, rolar, rastejar, engatinhar, colocar-se de pé, andar, sem que o adulto tenha que ensiná-los. Segundo ela, antecipar aprendizagens é antecipar fracassos.

Por meio da exploração pela manipulação, os bebês e as crianças descobrem as características dos materiais, texturas, consistências, formas e as possibilidades de produzir fenômenos quando, por exemplo, pegam dois objetos, batem um no outro, os arrastam no chão, constatando suas propriedades.

A conquista de uma maior independência e autonomia possibilita deslocamentos pelo espaço, um maior controle sobre o entorno, possibilitando novas descobertas e experiências, como construir, destruir, separar, reunir, colecionar. A manipulação e a capacidade de ação indicam a importância desta atividade para a construção de imagens e de representações mentais.

No processo de desenvolvimento, toda aprendizagem será afetada pelas condições do meio, pela qualidade das interações com seus pares e os adultos com os quais se relaciona, seja na vida familiar, seja na escola ou nas relações cotidianas com os objetos e com a cultura. A motivação para explorar, experimentar e se apropriar dos fenômenos é fundamentalmente interna. Porém, dependem das condições externas mediadas pela presença respeitosa do adulto e o mundo de possibilidades disponibilizadas por ele.

A qualidade dos cuidados e a segurança afetiva garantirão o fortalecimento dos vínculos, a participação e cooperação nos diferentes momentos da vida cotidiana. Os bebês e as crianças percebem e esperam o reconhecimento dos(as) educadores(as)/ professores(as), são abertas e receptivas para colaborarem e responderem a eles, tomar decisões e fazer escolhas. Estão atentas ao que acontece, demonstram curiosidade por tudo o que as rodeia. O desenvolvimento da linguagem oral é outro aspecto importante que é potencializado em um ambiente adequado, que cria no bebê e na criança o desejo de se comunicar, amplia seu repertório, apresenta falas cada vez mais elaboradas e constrói narrativas. A linguagem oral permite transitar por tempos e espaços diversos, interagir com os pares e ampliar as experiências em grupos.

As interações vivenciadas desde o nascimento são marcantes para o desenvolvimento da fala. O educador(a)/professor(a) que alimenta, cuida e estabelece vínculos afetivos com um bebê ou uma criança não está apenas garantindo a sua sobrevivência, mas


Versão Preliminar

também fornecendo elementos de relevância para o desenvolvimento da inteligência infantil. Nas primeiras relações comunicativas e no diálogo tônico emocional, que ocorrem por meio de falas, emoções e afetos, constroem-se as possibilidades de acesso ao mundo da linguagem favorecido pelas brincadeiras e interações.

Na interação com os brinquedos, com os objetos e com os pares, a criança se percebe, reconhece a si e ao outro, imagina, fantasia, constrói narrativas, se comunica, enfim aprende a aprender. E é por meio das brincadeiras, em particular, no faz de conta, que as crianças reelaboram suas experiências pessoais e sociais, representam papéis, reinventam o mundo, produzindo cultura.

Professores(as)/educadores(as) garantem as brincadeiras e interações, quando em suas práticas cotidianas possibilitam o movimento livre, a escolha e a exploração de objetos e brinquedos adequados, variados e com propriedades diversas.

A intencionalidade do/a educador/a - professor/a se revela na escuta atenta e no olhar sensível às brincadeiras e produções infantis, que vão informar sobre os conhecimentos, os interesses e as hipóteses levantadas pelas crianças e a forma como resolvem os problemas. Essa escuta e o olhar sensível vão revelar as aprendizagens e a forma como superam os desafios que se colocam cotidianamente (sejam eles, motores, afetivos ou cognitivos), e que instigam a criança a ultrapassar seus limites.

Ao observar e assumir o lugar de investigador/a da sua própria prática, o/a professor/a, educador/a reconhece que nas manifestações lúdicas e nas interações, as crianças desenvolvem diversas capacidades como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação, incorporando esses saberes no seu planejamento. Nesse sentido, o profissional da Educação Infantil, em constante formação, tem a responsabilidade de observar, acompanhar as ações, mediando e criando estratégias e introduzindo novos elementos que instigam a curiosidade dos pequenos ou lançando uma pergunta que provoque o interesse, sem subverter a lógica e sem induzir a uma resposta esperada pelo adulto. Os bebês e as crianças aprendem nas interações privilegiadas nos momentos de cuidado e nas brincadeiras, muito mais do que com as atividades em folhas de papel, garantindo assim os direitos de aprendizagem, conforme previstos na BNCC e no currículo do Município de Hortolândia.

Favorecer as habilidades e competências, individuais e coletivas, exige conhecimento teórico e prático sobre como os bebês e crianças se desenvolvem e aprendem, a adequação e organização dos ambientes promotores de aprendizagens e desenvolvimento, aspectos esses a serem trabalhados na formação continuada de todos os profissionais que atuam nas escolas, assumindo o caráter indissociável do cuidar e educar.

*- A diversidade e a inclusão na Educação Infantil -*

Como já anunciamos anteriormente, os bebês e as crianças vivem suas infâncias influenciadas por diferentes contextos, uma vez que são constituídas socialmente, de forma histórica e cultural, o que permite afirmar que existem múltiplas infâncias e diversas maneiras de ser criança. Suas identidades são constituídas pelas diversidades raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade e condições socioeconômicas das quais fazem parte. Independentemente de suas especificidades, todas elas devem ser


Versão Preliminar

respeitadas e valorizadas nas suas diferenças e em seus direitos de viverem experiências de aprendizagens de acordo com suas possibilidades e sem nenhum tipo de discriminação.

Reconhecer e considerar que os bebês e as crianças experienciam essas diversas identidades nas relações estabelecidas cotidianamente nas escolas com seus pares, educadores/as, professores/as e demais funcionários/as e famílias, significa reconhecer o papel fundamental da educação no combate do racismo e sexismo e a todas as formas de discriminação.

Nessa perspectiva, o currículo que respeita a diversidade deve assumir que todos os bebês e todas as crianças, são sujeitos singulares, com características que as diferenciam de outras crianças, sendo fortemente afetados pelo contexto sociocultural do qual fazem parte.

Para que este direito seja garantido os profissionais devem oportunizar práticas pedagógicas significativas que contemplem as identidades individuais e coletivas tal como preveem os próprios campos de experiências apresentados na BNCC, pois é na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão construindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. 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.

É importante ressaltar, ainda, que quando pensamos em uma educação inclusiva para a diversidade é necessário possibilitar que todos os bebês e crianças possam ter experiências de aprendizagem de acordo com as suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando a todos eles e elas o pleno exercício dos direitos e liberdade fundamentais (MEC, 2007).

Dessa forma, os(as) professores(as), os (as) educadores(as) precisam trabalhar os conhecimentos que fazem parte das diversas culturas, da arte, do meio ambiente, da ciência e da tecnologia dentro das propostas desenvolvidas ao longo da Educação Infantil, tornando-as significativas e ricas para todos os bebês e crianças. Sendo assim, professores/as e educadores/as devem estar abertos, receptivos a estes conhecimentos. Vale destacar que a Escola Pública é laica, não tem religião e por isso, ela deve ser um espaço que acolha as diferentes manifestações culturais, étnicas, religiosas para que as crianças e adultos desenvolvam atitudes de alteridade, empatia, solidariedade, respeito e tolerância em relação às diferenças.

A promoção de uma educação comprometida com o acesso às oportunidades iguais no cuidado, educação e desenvolvimento integral dos bebês e crianças deve pautar suas práticas pedagógicas nos pressupostos legais e nas relações respeitosas e democráticas. Isso implica convivência em ambiente educacional igualitário, cujas ações concretas desenvolvem a autoestima de todos e todas e valorizam a diversidade cultural.


Versão Preliminar

Para isso é fundamental disponibilizar materiais adequados e de qualidade como livros, bonecas/os, brinquedos, filmes, revistas que contemplem diferentes etnias, favorecendo a construção de uma percepção positiva das diferenças, a valorização e respeito das características individuais dos corpos infantis. As práticas voltadas para as diversidades devem superar os estereótipos ainda vinculados a determinadas datas comemorativas. Isso envolve avaliar cuidadosamente a qualidade das propostas e a ética plural na elaboração de painéis, mostras de arte, música, brincadeiras e no repertório literário oferecido aos bebês e crianças.

- **Como se organiza o currículo com, para e da infância**

O currículo é definido pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) como: "um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (MEC/SEB,2010) e traz como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Essa definição de currículo, assim como os seus eixos, é incorporada à Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil (MEC/SEB/CNE, 2017) e estão expressos nos direitos de aprendizagens (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e na proposta de uma organização curricular por campos de experiências.

Segundo este documento, os direitos de aprendizagem, elementos fundamentais de uma proposta curricular organizada por campos de experiências, estão relacionados aos modos de ser da criança na Educação Infantil e estão ligados aos princípios éticos da autonomia e do respeito às diferentes culturas e identidades; estéticos da sensibilidade, da ludicidade e da criatividade; políticos do exercício da criticidade dos direitos das crianças e da prática democrática, apresentados nas DCNEI.

Assim, os **direitos de aprendizagem** e desenvolvimento se traduzem na organização do contexto da prática cotidiana com os bebês e as crianças, dos tempos/rotinas, espaços, materiais e suas materialidades, tornando-se imprescindíveis para o desenvolvimento da prática pedagógica no cotidiano das escolas. Eles estão expressos na BNCC como:

- **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


Versão Preliminar

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-se**, 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.

O direito do bebê e da criança de aprender na Educação Infantil é estruturante da sua cidadania e da sua identidade e essa prerrogativa se concretiza em um currículo flexível para que o adulto possa observar, escutar e ampliar as experiências da criança, respeitando-a. Desse modo, o educador(a)/professor(a) deve desenvolver estratégias para conhecer a criança e suas particularidades. Esse processo de conhecimento requer um diálogo com a família, desde o primeiro momento e a partir disso um diálogo permanente com a criança.

Com essas definições, a BNCC sugere o arranjo curricular por **campos de experiências** para acolher as situações concretas da vida cotidiana dos bebês e das crianças e seus saberes, entrelaçando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, possibilitando a concretização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A presente Proposta Curricular se apoia nas DCNEI e na organização por campos de experiências, como sugere a BNCC, visando superar o planejamento pedagógico pautado nas áreas de conhecimento ou em conteúdos de forma fragmentada. Nesse sentido, os campos de experiências sugerem uma didática que valoriza os saberes dos bebês, das crianças e da cultura ao qual estão inseridas e as possibilidades de articulação e ampliação de outros conhecimentos.

Isso é possível, por exemplo, quando a educadora/professora escuta as falas das crianças no parque, na sala de referência ou no refeitório, quando identifica situações que podem gerar diálogos em uma roda de conversa ou provocar o interesse por uma investigação, uma entrevista com alguém da comunidade, uma construção coletiva em pequenos grupos ou com toda a turma ou ainda em um projeto de investigação. Quando uma criança faz um bolo de areia e nomeia os ingredientes porque aprendeu com a mãe que faz bolos para vender, a professora pode sugerir à turma uma atividade de culinária como parte de seu planejamento. Ou quando a criança constrói um grande castelo com blocos e não tem que desmontar e guardar, a pedido da educadora/professora, porque é hora do parque. Ao contrário, ao retornar a criança instigada pela professora pode relatar a experiência vivida ao construir o castelo, trazendo uma narrativa de uma história compartilhada da qual a professora é escriba.


Versão Preliminar

Esse é um modo de circunscrever as zonas de conhecimento que adultos e crianças movimentam em suas jornadas de aprendizagem, não como um conjunto de objetivos pré determinados. Os campos de experiências convocam a uma didática que concebe o currículo não como uma lista de conteúdo ou atividades a serem trabalhados com os bebês e crianças, tampouco com a divisão por áreas de conhecimentos. (Fochi, 2020). Sua premissa é valorizar as práticas cotidianas da cultura a qual estão inseridos, como brincar, comer, falar, cantar, dançar, ler, se relacionar com as pessoas, os objetos e o meio ambiente e tantas outras.

É necessário pensar nas relações educativas colocando a criança no centro do planejamento e as práticas pedagógicas a partir do grupo real que se apresenta a nós, e não do que deseja o/a educador/a, professor/a. De acordo com Jorge Larrosa (2006), a experiência é o que nos atravessa, nos acontece. Dessa forma, ao colocar a criança como alvo da intencionalidade pedagógica, busca-se garantir que as crianças vivam experiências, para além das práticas de atividades desconexas e destituídas de significado.

Assim, o desafio é garantir a intencionalidade pedagógica considerando o espaço para o imprevisto que virá com a participação dos bebês e crianças ao anunciarem a novidade, o inusitado, com espanto e maravilhamento. As manifestações dos interesses, das necessidades e das hipóteses das crianças, diante do vivido na escola e fora dela, vão demandar dos profissionais práticas pedagógicas significativas que contemplem as identidades individuais e coletivas tal como preveem os **campos de experiências** apresentados na BNCC:

- **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.
- **Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos 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


Versão Preliminar

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.).

- **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.

- **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais 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 com 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 diferentes usos sociais da escrita, 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, mediador entre os textos e as crianças,


Versão Preliminar

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.

- **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 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.

Os campos de experiência estão organizados de forma a apoiar o/a professor/a, o/a educador/a no planejamento da sua prática, considerando a interrelação entre eles. Isso pressupõe considerar que os bebês e as crianças aprendem nas interações e brincadeiras e nas experiências com as múltiplas linguagens.

O currículo nesta perspectiva implica um processo de reflexão e construção coletiva que busca superar a ideia do planejamento a partir de listas de conteúdos a cumprir no percurso. Dessa forma, os debates e as tomadas de decisão irão revelar uma nova "forma de ensinar", a partir de como o bebê e a criança aprende considerando sua integralidade.

Para que a organização curricular por campos de experiências seja eficaz e não se restrinja a uma mudança meramente de nomenclatura, e sim de paradigma, é necessário que haja entre gestores/as, professores/as e educadores/as um processo de formação continuada permanente centrado nos direitos de aprendizagem da criança, no desenvolvimento infantil, na forma como os bebês e as crianças aprendem


Versão Preliminar

e na estruturação de novas metodologias, potencializadas pelas trocas de experiências e socialização de boas práticas.

**3. Relações Pedagógicas e Intencionalidade Educativa**

- **O papel do/a educador/a, professor/a como aquele/a que educa e cuida de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e sua especificidade**

O profissional que atua na Educação Infantil[4] é aquele que com intencionalidade educativa planeja, organiza tempos, espaços e coloca à disposição dos bebês e crianças, materiais que provocam a imaginação, instigam a curiosidade, proporcionam espanto e maravilhamento em suas descobertas, favorecendo a utilização de todas as formas de expressão e linguagens, considerando suas manifestações e vozes na elaboração do planejamento.

Tendo como base essa perspectiva, o/a professor/a e o/a educador/a deve direcionar as práticas pedagógicas pelo olhar da descoberta, do novo, dos desafios e no compartilhar dos bebês e das crianças em suas vivências diárias com o mundo real e imaginário. Nessas vivências, ela expressa o encanto da aprendizagem por meio das brincadeiras do parque, no passeio pelo jardim da escola, no convívio com os colegas. Na relação educativa, os/as educadores/as e professores/as desenvolvem uma função de mediação e de parceiros na aventura de descobrir o mundo. Ao participarem com as próprias crianças de suas pesquisas, as instiga a observar, a descrever, a pensar, a refletir, a narrar, a levantar hipóteses, a dar e pedir explicações em contextos cooperativos e diante de diferentes pontos de vista ou ideias.

Dessa forma, os adultos que atuam diretamente com os bebês e crianças tornam-se mediadores e incentivadores, proporcionam e estimulam a curiosidade, com um olhar sensível, promovem o momento da “escuta das diferentes vozes”, respeitam e ampliam as diferentes experiências, vivências, interações e brincadeiras.

O ideal é permitir que elas explorem e descubram as coisas de forma autônoma para que se desenvolva com liberdade, compreendendo que o contato físico e afetivo, em todo o período que elas permanecem na unidade, é vital para que criem vínculos, se sintam aceitas e acolhidas.

Esse exercício requer dos profissionais a disposição para preparar o ambiente de acordo com as necessidades e interesses de cada faixa etária, para propor experiências diversas, para conhecer a amplitude da nossa cultura, viver o universo brincante da Educação Infantil e estabelecer uma relação que favoreça aprendizagens contextualizadas. Criar momentos de ludicidade, jogos e brincadeiras diárias que possibilitem a expressão, a imaginação, os gestos, o corpo, a oralidade no faz de conta, nos momentos de história, nas tentativas de escrita, nas diferentes expressões artísticas, como nos desenhos, dramatizações e músicas oferecendo a oportunidade de expor os sentimentos pessoais e sua cultura.

[4] Os profissionais da Educação Infantil são todos os atores que compõem o processo educativo, responsáveis pelo desenvolvimento das crianças de acordo com a concepção de Educação do Município.


Versão Preliminar

Além disso, é necessário desenvolver uma escuta atenta e permanente que se tornará visível por meio da documentação pedagógica composta pelos vários registros, entre eles, as mini histórias, relatórios, portfólios, entre outros, que acompanham os processos vividos individualmente e do grupo.

*- O adulto de referência e a construção dos vínculos. -*

A presença comprometida, respeitosa e acolhedora do adulto na Educação Infantil é fundamental em todos os agrupamentos/turmas, em especial, para os bebês e crianças bem pequenas que estão vivendo as primeiras experiências em espaços coletivos, sem as famílias.

Desde o início da vida, a natureza social do ser humano requer interação com o entorno material e humano, condição para a constituição da sua identidade, de ajustamento e de apropriação do meio. Esse processo de constituição do sujeito é favorecido quando ocorre em um ambiente que acolhe, dá sustentação, segurança e possibilita a qualidade das interações que permitirão ao bebê construir vínculos e constituir-se como ser único, original, diferente do outro. Na relação, o adulto ocupa o papel do "outro significativo" que oferece segurança afetiva e proporciona um ambiente suficientemente bom, cuidadosamente pensado para oferecer as condições para a exploração ativa e cada vez mais autônoma.

É nesse cenário que a especificidade do trabalho do/a educador/a, professor/a com os bebês e crianças pequenas e a natureza singular da sua ação educativa se define. A organização dos tempos, dos espaços, os objetos, materiais e o diálogo tônico emocional nas diferentes situações do cotidiano, inclusive, e principalmente, nos momentos de cuidados, quando ambos, o bebê e o adulto de referência, estão voltados um para o outro que os vínculos se constroem e se fortalecem. São momentos de íntima e profunda relação de cumplicidade, cooperação e reciprocidade, com um outro adulto, que não se confunde com a relação da mãe com seu bebê (Falk, 2004).

A compreensão pela profissional de que os papéis de ambas são diferentes e que uma não substitui a outra, mobiliza as(os) profissionais e a instituição a construírem estratégias de aproximação das famílias, conscientes da importância da ação compartilhada no cuidado e educação. A clareza dessa diferença ajuda o/a educador/a a focar a sua ação na organização de um ambiente harmonioso, provido das condições necessárias para que se construa laços de confiança sólidos o bastante para nutrir os processos individuais e coletivos.

Assim, o adulto de referência, nas unidades educativas, é esse outro significativo que ajuda o bebê e a criança bem pequena a trilhar um percurso que é seu, é único, mas não ocorre desvinculado da relação com o outro e nem apartada do seu contexto social e cultural. Nesse encontro o bebê ou a criança, na sua imensa capacidade de se vincular, de interagir com seus pares, se movimentar, explorar o ambiente, descobre e aprende de forma cada vez mais autônoma, podendo se manifestar na sua totalidade.


Versão Preliminar

O adulto precisa estar atento aos pequenos gestos, aos toques suaves, aos olhares, demandando a presença empática sem ser invasiva, capaz de interpretar e responder aos sinais dos pequenos. (Szanto-Feder, 2014). A regularidade e continuidade com que acontecem os cuidados e a relação de cooperação entre adulto e criança colaboram para um clima saudável e permitem ao adulto dar-se conta de seu próprio equilíbrio tônico, seu estado emocional e suas tensões, que podem ser percebidas pelos bebês e crianças. A garantia de um ambiente harmonioso e tranquilo ajuda a neutralizar o excesso de tensões.

*- A ação compartilhada de cuidado e educação: relação escola e família. -*

A legislação brasileira (CF, ECA, LDBEN, DCNEI e a BNCC), ao assumir o direito da criança e da família à Educação Infantil, colocou nas pautas da educação a necessidade de pensar a ação complementar e compartilhada de cuidado e educação entre a escola e a família, com qualidade[5] e equidade. Atuar de forma complementar implica reconhecer, compreender e valorizar a diversidade dos contextos, culturais, étnicos, sociais em que estão inseridas as famílias, reconhecendo que não há um único modelo de família e nem uma única forma de educar e cuidar os bebês e crianças em espaços domésticos e privados. Muitas vezes, as expectativas da escola não correspondem às diferentes ideias, desejos e formas de atuar das famílias em responder às solicitações de colaboração e participação no acompanhamento escolar das crianças.

As transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo provocaram mudanças na sociedade e consequentemente nas famílias, nas suas diferentes composições e organizações que interferem na forma como interpretam o mundo e educam os filhos, gerando expectativas e desafios, inclusive em relação à escola. Conhecer para entender e compreender para respeitar é o único caminho possível para consolidar a parceria, cabendo à escola a iniciativa de abrir o canal de comunicação.

A escuta e o diálogo vão garantir o enfrentamento das possíveis tensões e conflitos, ressaltando o caráter participativo, processual e democrático que deve caracterizar essa relação. É preciso conhecer a rede de relações que compõem a vida dos pequenos, desnaturalizar o olhar, desconstruir modelos padronizados que tomados como referências podem gerar estereótipos e preconceitos que se manifestam em expressões como "família desestruturada, ausência de valores, descompromisso com a educação dos filhos etc." aumentando a distância entre as duas importantes instituições (escola e família).

A escola se constitui, assim, como um lugar de encontro pautado pela ética, lugar onde as diferentes vozes podem se manifestar, com a garantia que serão escutadas e

[5] A qualidade implícita nessa relação não está determinada a priori, ela não é um conceito externo e alheio aos indivíduos, mas seu significado é socialmente construído em um processo de negociação e de confronto de perspectivas diversas, família, escola, comunidade e poder público, a partir do profundo respeito pelos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, conforme alertam Dahlberg, Moss e Pence (2003).


Versão Preliminar

levadas a sério (Dahlberg, Moss e Pence, 2003), sem julgamentos ou juízo de valores. Ela tem um papel importante na superação dos desafios e suas ações devem incluir o conhecimento do território e das pessoas que o habitam, reconhecendo que o diálogo implica saber escutar, aceitar as famílias na sua forma de organização, sua cultura, seus valores, dispondo-se a construir junto. É preciso ter clareza de que o distanciamento, seja ele provocado pela falta de confiança ou pelo excesso dela, impede o diálogo e a busca de consenso sobre qual educação se almeja para as crianças. (Nascimento, 2004)

A confiança se constrói nas relações cotidianas, no fazer juntos, na empatia, assumindo os relacionamentos como parte do trabalho e das competências dos/as educadores/as, professores/as e da escola. Para isso, é necessário definir estratégias comuns, a partir do que as unem – o bebê e a criança. Reconhecer e valorizar a diversidade como um bem, sair da lógica defensiva e rotineira para pensar criativamente, abrindo-se para fazer emergir outras possibilidades.

O/a educador/a ou professor/a deve viabilizar o currículo desenvolvendo estratégias para conhecer a criança e suas particularidades, o que implica a aproximação com a família, desde o primeiro momento. O profissional precisa saber quem é a criança, o que ela faz, o que lhe interessa etc. Assim, cabe à escola definir em suas propostas pedagógicas, as estratégias de aproximação e construção de parcerias efetivas, incorporando ações para além das festas comemorativas definidas pelo calendário escolar ou reuniões pré agendadas, como por exemplo, que:

- As famílias conheçam e participem da elaboração da Proposta Pedagógica da escola.
- Participem e ajudem a definir quais datas são representativas da comunidade na qual estão inseridos os bebês e as crianças, suas famílias e a escola que merecem ser comemoradas.
- Conheçam a escola antecipadamente: visita inicial, encontros individuais e em pequenos grupos.
- Sintam-se representadas na escola e se reconheçam na literatura, na culinária, nos brinquedos e nas manifestações culturais, sejam em alguns objetos de decoração, na diversidade de famílias de bonecas ou jogos, nos livros que apresentam a pluralidade cultural dos territórios e diferentes tipos de família.
- Documentem projetos realizados com e pelas crianças, com exposição das suas produções nas paredes dos corredores e da sala.
- Estabeleçam formas de comunicação e escuta sistemática (boletim, facebook, canal do youtube, whatsapp, podcast, bilhetes ou caderno individual para compartilhar pequenos episódios sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, suas descobertas durante a semana na escola e, no final de semana, na família).
- Identifiquem e envolvam pessoas da comunidade (artistas, artesãos, músicos, contadores de história, a diversidade da culinária, profissionais de diferentes áreas, como veterinário, nutricionista, bombeiro, entre outros) de modo a valorizar a cultura local.
- Facilitem e incentivem a entrada da família para deixar a criança na sala com a educadora/professora.
- Famílias e profissionais possam ser acolhidos nas suas inseguranças e temores.


Versão Preliminar

- A família e a escola definam projetos conjuntos, valorizando a diversidade de saberes e de manifestações culturais da comunidade, reconhecendo que o processo de desenvolvimento e aprendizagem é dinâmico, constante e que os bebês, crianças e adultos (famílias e profissionais) aprendem nos diferentes contextos de vida.
- Conheçam, divulguem e participem da rede intersetorial de proteção à infância disponível no município, como por exemplo, CMDCA, Conselho Tutelar, UBS, CIER, CRAS, entre outras.
- Conheçam, divulguem, participem e consolidem a parceria entre a escola e os outros aparelhos culturais da cidade, como por exemplo, bibliotecas municipais, parque socioambiental, escola de arte, escola de música, parques, praças e centros poliesportivos.

Evidentemente, assumir a ação compartilhada de cuidado e educação do bebê e da criança entre a instituição de Educação Infantil e a família, implica superar desafios diversos que passam por concepções de criança, de Educação Infantil e a compreensão do papel da escola e do lugar da família nessa relação para além de um espaço de cuidados básicos. A visão da instituição como espaço potente, que promove o desenvolvimento e possibilita educar e cuidar integradamente, se constrói por meio das relações de diálogo e cooperação.

As ações de acolhimento e integração das famílias devem permear continuamente o processo pedagógico por meio de comunicação assertiva, projetos que sejam relevantes para a comunidade, encontros e rodas de conversa. Faz-se necessário ampliar a participação familiar no contexto escolar que por muitos anos se restringia ao processo de adaptação da criança ou eventos escolares. Escola e família quando atuam de forma complementar e em parceria ampliam o universo de experiências e oportunizam novas aprendizagens, potencializando o desenvolvimento dos bebês e crianças.

*- O protagonismo e a autoria do/a educador/a, professor/a na ação pedagógica. -*

Segundo Mello (2O15), o protagonismo dos/das educadores/as, professores/as está na forma como organiza as vivências e situações para que os bebês e as crianças sejam sujeitos e possam pensar juntos para aprender a pensar sozinhos, resolver problemas com o grupo para aprender a resolvê-los sozinhos, decidir, escolher, planejar, avaliar, tomar iniciativa e propor desafios.

Assim, os adultos ao exercerem o seu protagonismo não inviabilizam o dos bebês e crianças, pois o protagonismo desses está justamente em promover a autonomia e a participação dos pequenos, uma vez que o processo educativo se dá por meio das interações/relações entre ambos e as aprendizagens são resultados dessas relações.

Nessa perspectiva, o/a educador/a, professor/a assume o compromisso com o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, o que requer disposição e o desejo de aprender a todo momento, de saber observar, escutar, criar e desenvolver práticas


Versão Preliminar

inovadoras, considerando as diferenças. Ele/a é o/a mediador/a que compreende o bebê ou a criança como ser único, integral e protagonista de seu processo de aprendizagem, reconhece suas experiências e saberes articulando-os com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sem perder de vista a aprendizagem significativa para a vida dos pequenos. Assim é preciso reconhecer que educar e cuidar de bebês e crianças em ambientes coletivos não é uma atividade simples, ela é bastante complexa e, como tal, exige preparo e competência profissional. A formação dos/as educadores/as, dos/as professores/as deve ser contínua para abrir caminhos às novas abordagens.

- **Organização do cotidiano da Escola de Educação Infantil e a qualidade das interações**

A forma como as unidades educativas organizam os espaços, os tempos, os materiais e as práticas de cuidado e educação com os bebês e as crianças revela as concepções de infância, de criança e de educação que orientam o currículo.

A intencionalidade do/a professor/educador(a) se revela em um planejamento que oferece espaços com propostas ricas e situações de aprendizagem diversificadas capazes de ampliar as possibilidades dos bebês e das crianças exercitarem a liberdade, a iniciativa e a livre escolha. Promove as interações entre as crianças-adultos e crianças-crianças e destes com brinquedos e brincadeiras, promovendo propostas contextualizadas que respeitem a diversidade cultural e possibilitem às crianças a construção das culturas infantis. É na intencionalidade do planejamento desses ambientes, que o seu protagonismo e o dos bebês e das crianças se encontram e dão sentido à ação educativa.

Nessa perspectiva, é fundamental levar em conta os seguintes aspectos:

*- O acolhimento e o processo de adaptação. -*

A inserção de bebês e crianças na unidade educativa exige atenção especial para que possam se apropriar do espaço e estabelecer vínculos significativos com outros adultos que não sejam a sua família. Esse processo de inserção não pode ser uma preocupação ou iniciativa individual, mas uma construção coletiva e bidirecional cujo processo envolve entrar em contato com os nossos receios, as nossas inseguranças e também os nossos preconceitos. Nesse sentido é necessário:

- Definir e organizar um ambiente agradável e intimista em que o bebê ou a criança, a mãe ou outro familiar e a educadora/professora possam criar os primeiros contatos e estabelecer as primeiras relações e a construção do vínculo.
- Planejar os ambientes (salas de referência, espaços de leitura, brinquedoteca, banheiro, horta, parque, bosque, refeitório etc) e os demais espaços pedagógicos da escola de forma agradável e estimulante para que sintam o desejo de estarem ali.
- Ouvir as famílias e refletir com a equipe da escola, formas de acolher os bebês, as crianças e as famílias quando do ingresso nas escolas ou nas transições entre os diferentes


Versão Preliminar

agrupamentos/turmas, procurando conciliar as necessidades de todos os envolvidos e as condições estruturais existentes.

- Criar uma escala para a chegada e permanência, iniciando parte do grupo dos bebês e das crianças em um período e a outra parte em outro.
- Proporcionar momentos em que as famílias possam com seus bebês e suas crianças visitar a escola e manter contato prévio com a educadora/professora.
- Criar estratégias para conhecer melhor os bebês, as crianças e suas famílias, os aspectos da sua cultura, suas preferências, a forma como é cuidada em casa para fazer a transição sem causar sofrimento ou tristeza.
- Permitir a entrada das famílias na escola e nas salas de referência no início e/ou no final da jornada do dia.
- Encaminhar uma carta ou um cartão para as novas crianças pelo correio ou por outros meios;
- Usar palavras de conforto e segurança.

*- Os tempos/rotinas (individual, pequenos grupos, grande grupo). -*

A educação infantil é uma etapa que permite a consolidação e as vivências entre múltiplos saberes e linguagens, oferecendo à criança espaços e tempos organizados e centrados na infância, de modo que as práticas sejam ressignificadas de acordo com os diferentes contextos culturais. Os espaços e tempos devem compor a dinâmica institucional para que a criança se sinta segura e se reconheça no ambiente que deve ser flexível o bastante para comportar o imprevisto, mas não o improviso. Isso pressupõe um deslocamento do trabalho do/a educador/a e professor/a não mais como centro do processo educativo, mas como um parceiro mais experiente nas trocas e construção de saberes.

Nesse sentido, as relações pedagógicas e educativas na Educação Infantil devem ampliar a visão de mundo da criança através de ambientes planejados, agradáveis e instigantes, que permitam a curiosidade, a confiança, a convivência e a participação. Garantir tempo para que as atividades aconteçam e possam ter continuidade, sem interrupções ou fragmentações que podem ser evitadas. O tempo tem que ser organizado de forma que o cotidiano vivido pela criança seja fluído/contínuo e suficiente para realizar as atividades sem pressa, sejam elas em grupo ou individual, livres ou orientadas.

Nessa perspectiva, a rotina deve garantir e integrar os encontros entre as crianças e delas com os/as seus/as professores/as, educadores/as nos diferentes momentos dia, nas brincadeiras, na valorização da literatura, nas investigações, explorações e nas diferentes manifestações artísticas.

A rotina na educação infantil estrutura o cotidiano. No entanto, há que se considerar a necessidade de equilíbrio entre o tempo do adulto e o tempo da criança. Para os bebês e as crianças, o tempo é o da oportunidade, da curiosidade e da descoberta, muitas vezes, não compatível com o tempo cronológico que regula a vida institucional. Dessa


Versão Preliminar

forma, há que considerar na rotina as experiências planejadas, iniciadas e geridas pelas próprias crianças, em situações que se configuram como tempo de livre escolha pelo brincar ou vivência de interesse das crianças, além dos momentos de atividades iniciadas pelo/a educador/a e professor/a, os projetos de trabalho, as experiências etc..

Organizar a rotina implica considerar os cuidados (troca, alimentação, banho e descanso) como momentos privilegiados de atenção pessoal e de interações entre o bebê, a criança e o adulto, afim de garantir a possibilidade dos movimentos livres e autônomos em um ambiente seguro, estável e rico que permita a exploração, experimentação e descobertas. Estas são condições que dão qualidade para o bem-estar e para o desenvolvimento pleno de bebês e das crianças.

É importante reconhecer que esses momentos de cuidado se inserem nos campos de experiências, onde a atenção pessoal, as brincadeiras, as interações, o movimento, o diálogo tônico emocional e suas manifestações expressivas ganham sentido e significado para bebês e crianças. Estes necessitam de tempos e espaços para se expressarem, por isso, a rotina precisa estar comprometida com as necessidades, os interesses e os ritmos dos bebês e crianças. Nesse sentido, é preciso rever as organizações atuais pensadas a partir da ótica institucional, nas quais os tempos do relógio se sobrepõem aos ritmos dos bebês e das crianças. Esse é um desafio a ser levado em conta nos espaços de formação dos/as professores/as e educadores/as do município.

**Para os bebês e as crianças bem pequenas** a gestão do tempo deve considerar as brincadeiras e interações, os cuidados nos momentos da alimentação, troca, banho e sono organizando:

- **Brincadeiras e interações**: organizar um ambiente seguro, com objetos pertinentes, com qualidade e quantidade adequadas para que o bebê e a criança bem pequenos possam se movimentar em liberdade, brincar, explorar os materiais e interagir. Os que já se deslocam devem usufruir de todo o espaço
- **Momentos de cuidados:** que levam em conta os ritmos de bebês e crianças de modo a garantir um atendimento o mais individualizado possível, assim como a atenção do adulto ao tocar com delicadeza ou falar suavemente com os pequenos.
- **A troca e o banho**: sempre que necessário propor o banho em momentos diferentes do dia (manhã e tarde), considerando as características individuais dos bebês e das crianças bem pequenas.
- **Alimentação**: pensar na possibilidade de organizar esse momento de forma a garantir um atendimento tranquilo que rompa com a ideia de que os bebês e/ou crianças bem pequenas têm que estar no refeitório e comer todos ao mesmo tempo. Isso é possível quando a equipe de profissionais da escola discute e encontra alternativas para uso de outros espaços ou mesmo a forma de organização alternada dos grupos.
- **Sono ou descanso**: As necessidades e o ritmo de sono/repouso variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influências do clima, da idade, da condição de saúde e se estabelecem também em relação às demandas da vida social. As crianças que acordam muito cedo, às vezes estão sonolentas e precisam dormir. Essa necessidade deve ser


Versão Preliminar

respeitada para que o bebê ou a criança se sinta mais segura. O uso de um objeto ou brinquedo (boneco, paninho, travesseiro preferido, chupeta e/ou cobertor) devem ser respeitados e retirados gradativamente.

A preparação de um ambiente tranquilo e relaxante faz parte da intencionalidade do adulto e pode incluir uma música ambiente suave, instrumental ou clássica, uma história lida ou contada pela educadora/professora. Ao organizar o ambiente é importante:

- Observar a ventilação e iluminação;
- Retirar os calçados;
- Verificar se há necessidade de troca de fraldas;
- Retirar objetos ou roupas que apertem, verificar se há excesso ou falta de roupas, considerando a temperatura ambiente;
- Colocar sempre o bebê e a criança de barriga para cima. (Hortolândia,2017)

Os/as educadores/as devem atentar-se para as crianças que não querem e ou não sentem necessidade do sono, oferecendo a possibilidade de se envolverem com algo tranquilo, como se recostar no canto de leitura com acesso a livros, a jogos, quebra-cabeça ou similares. A criança não deve ser obrigada a dormir.

**Para as crianças pequenas**

- **Momentos de cuidados pessoais**: como por exemplo, lavar as mãos, escovar os dentes, troca de roupas, uso do banheiro, entre outros.
- **Alimentação**: possibilitar que a criança conheça, experimente e escolha os alimentos e a quantidade desejada; atentando-se às especificidades, restrições e recusas. Proporcionar o uso social de pratos e talheres.
- **Sono:** garantir o descanso sempre que se fizer necessário à criança.
- **Momentos de livre escolha**: planejados pelas crianças em espaços organizados pelos adultos, tanto na área interna quanto externa. Ex: escolha dos cantos, dos amigos etc.
- **Momentos em pequenos grupos**: experiências com diferentes linguagens (vivências com arte, exploração de materiais, jogos, projetos).
- **Momentos em grande grupo**: planejados pela professora e/ou sugerido pelas crianças. Ex: leitura e/ou contação de história; música, entre outros.

Na Educação Infantil a organização equilibrada dos tempos e espaços garante o fluxo cotidiano de forma orgânica e atende as dimensões biológica, psicológica e cultural dos bebês e crianças. Para isso, faz-se necessário que toda equipe escolar busque articular no âmbito educacional uma rotina centrada na criança a partir dessas dimensões, em que o tempo institucional “trabalhe” a favor e seja organizado considerando as especificidades de cada faixa etária.


Versão Preliminar

A flexibilidade da rotina garante a participação das crianças na organização de atividades iniciadas por elas o que garante maior autonomia, sensação de pertencimento e respeito. Para a criança é muito importante ter a clareza dos acontecimentos ao longo do dia para que ela possa se organizar internamente no espaço e tempo.

*- Os espaços internos e externos -*

Hoje há um consenso na Educação Infantil de que o espaço também é um educador, um elemento fundamental na promoção das aprendizagens e desenvolvimento dos bebês e das crianças, pois a forma como ele está organizado poderá facilitar ou impedir determinadas aprendizagens. As escolhas pedagógicas revelam as concepções que estão implícitas na definição dos materiais e como estão presentes nos ambientes, levando-se em consideração que o espaço não é um elemento neutro.

Os espaços externos e internos devem ser preparados e organizados para que as crianças se sintam estimuladas a explorá-los, proporcionando vivências, sejam elas em pequenos grupos, grandes grupos ou individualmente, direcionadas, livres e/ou supervisionadas. É necessário investir em brinquedos e outros recursos que servirão de suporte para o desenvolvimento global da criança.

Um ambiente ricamente organizado permite à criança se relacionar com diferentes objetos e materiais (largo alcance ou industrializados)[6], amplia suas descobertas, convida às brincadeiras e favorece o desenvolvimento de atividades alternadas, as atitudes de cooperação entre as crianças instigando a socialização. Nesse aspecto, os espaços cotidianos da escola como o parque, a casinha, o tanque de areia ou água, o pátio, gramado, a horta, jardim, solário, quiosque, refeitório, banheiros e salas de referências devem garantir o protagonismo infantil.

Nas brincadeiras livres, o/a educador/a- professor/a atento, por meio da observação, escuta e registro é capaz de identificar e acompanhar aspectos do desenvolvimento da criança e suas aprendizagens, suas descobertas, assim como aspectos da sua história e da sua cultura.

Para isso, o adulto (professora/educadora) responsável por organizar os espaços reconhece que todos eles são educativos e devem ser valorizados, impregnando-os de criatividade, de manifestações de afeto, de apreciação da infância e de socialização. Os ambientes internos e externos devem conter áreas de interesse, onde as crianças se reúnam movidas pelos seus próprios desejos de se relacionar com colegas de diferentes idades.

Os espaços quando intencionalmente planejados deixam de ser apenas um elemento físico para se tornar um lugar, um ambiente de cuidado, descoberta, alegria, imaginação, encantamento, enfim um lugar onde as crianças podem viver plenamente

[6] Compreende-se por materiais de largo alcance aqueles presentes no cotidiano que possibilitam diferentes brincadeiras, experiências e transformações de significado, por exemplo, objetos da natureza (folhas, gravetos, pedras, sementes etc), utensílios da casa, de diferentes origens (caixas de papelão, blocos e pedaços de madeira, tecidos etc). Os materiais industrializados são os brinquedos disponíveis no mercado.


Versão Preliminar

suas infâncias. Um ambiente educativo de qualidade é aquele que garante segurança, não oferece perigo, traz conforto de modo a possibilitar que os bebês e as crianças possam se arriscar e repetir inúmeras vezes os seus movimentos.

Ao organizar os diferentes ambientes, é necessário considerar os seguintes aspectos:

**Ambientes internos:** arejados, com luz natural, com janelas e boa ventilação.

**Para os bebês e crianças bem pequenas** é importante que o arranjo das salas garanta que as crianças se movimentem livremente e de forma autônoma, como rolar, rastejar, engatinhar, ensaiar os primeiros passos, andar; explorar diferentes materiais, ter acesso a espaço seguro e tranquilo para o sono, troca e a alimentação. O piso deve ser firme para garantir a estabilidade e favorecer seus movimentos e deslocamentos, evitando colchões, edredom e suportes emborrachados.
**Para os maiores**, além de mobiliário adequado, as salas de referência das crianças dos diferentes agrupamentos/turmas podem ser organizadas por cantos ou áreas de interesse (da arte, da literatura, do faz de conta, do movimento, da construção, do descanso), com possibilidade de circulação e de organização de pequenos grupos, grande grupo ou mesmo de estar só em alguns momentos, se assim o desejar.

Os corredores e áreas de acesso também são potenciais espaços lúdicos de trânsito de bebês, crianças e adultos quando pensados para os pequenos. As paredes podem conter alguns elementos da cultura local, esteticamente organizados, além das produções e projetos realizados e documentados por adultos e crianças. Ao utilizarem as paredes e murais, as escolhas devem ser representativas e significativas para aquela comunidade educativa, considerando a altura do olhar da criança e o acesso das famílias e visitantes, com o cuidado de não poluir visualmente o espaço. Plantas ajudam a equilibrar e harmonizar o ambiente, integrando o interior e o exterior.

**Ambiente externo:** as instituições que possuem área ao ar livre, ensolarada e sombreada devem garantir às crianças, o contato com a natureza (horta, jardim e pomar, área de acesso à água, areia, terra e demais elementos), brinquedos de parque. Assim como na parte interna, o externo também pode ter diferentes propostas ou arranjos espaciais, permanentes ou não, tais como a casinha, um lugar tranquilo para leitura ou rodas de conversa, tanque de areia devidamente protegido, entre outras possíveis. Para as unidades que não disponibilizam de espaços externos é importante que busquem as possibilidades alternativas, como praças e outros recursos da comunidade.

*- Os materiais e suas materialidades. -*

- No planejamento das ações cotidianas é fundamental a seleção dos materiais de modo a garantir condições para que os bebês e as crianças se desenvolvam de forma criativa e prazerosa. A escolha dos materiais faz parte da intencionalidade educativa e deve incluir tanto objetos da vida cotidiana e da natureza, quanto materiais não estruturados ou de largo alcance e também os brinquedos


Versão Preliminar

comercializados, previamente avaliados em relação à adequação, à segurança e ausência de componentes nocivos à saúde. Dessa forma é importante:

- Oferecer materiais como papelão, pedaços de madeira de tamanhos e formas diferentes, objetos e utensílios da casa, elementos coletados na natureza (folhas, gravetos, pedras, sementes etc.) que enriquecem e dão materialidade à imaginação dos pequenos.
- Apresentar os materiais, dispostos de maneira visível, acessível e organizados de forma estética e sensível.
- Utilizar mobiliários, objetos e materiais adequados, instigantes e diversificados como por exemplo:

  **- Para os berçários**: ter almofadões ou mobiliário que permitam aos bebês fazer pequenas escaladas, caixas vazadas, espelho, pequenos nichos para que possam entrar, se esconder, brinquedos e objetos com texturas diferentes, leves, seguros e de fácil manuseio e higienização etc.

  **- Para os demais agrupamentos/turmas**, é possível organizar diferentes contextos:

  - **Área de leitura**: é possível delimitá-la com um pequeno tapete, almofadas e teto rebaixado com tecidos, fitas suspensas no teto, por exemplo, além de livros infantis, literatura de qualidade, cestos de gibis ou revistas etc.
  - **Faz de conta**: bonecas, brinquedos, fantasias, acessórios (chapéu, colares, óculos, echarpes, tecidos, utensílios de casa etc.),
  - **Arte**: papéis com formatos e texturas diferentes, diferentes riscantes (canetas hidrográficas, pincéis, giz de cera etc.) tintas naturais, argila, fitas, contas, sementes, tecidos. Também pode conter máquina fotográfica, projetor para experiência com luz e sombra etc.
  - **Construção**: blocos de madeira e outros materiais diferentes tamanhos, texturas, formatos, caixas etc.
  - **Tecnologias**: computadores, máquina fotográfica, gravador, projetor, lupas, binóculos etc.
  - **Área de escrita**: computador, papéis variados, lápis, canetas hidrocor.
  - **Outras áreas**: de acordo com os interesses e projetos que estão sendo desenvolvidos pelas crianças e professores /as, educadores/as.

Os ambientes devem ser organizados e de forma acolhedora, com brinquedos armazenados adequadamente, em nichos e estantes com caixas organizadoras, transparentes e etiquetadas, com mobiliários da altura da criança para facilitar o acesso de forma autônoma. Considerando a especificidade da faixa etária, os materiais, espaços e contextos que favoreçam a experimentação e a descoberta.


Versão Preliminar

Quando os bebês e as crianças atuam nos espaços, organizados pelas/os professores/as, educadores/as, e estabelecem relações entre si, com os materiais, fazem suas construções e deslocamentos, apresentam suas competências e suas fragilidades, que por meio de uma atenção cuidadosa por parte dos/as profissionais, pode-se perceber a necessidade de ampliação ou de flexibilização das propostas e reorganização do ambiente.

- **Planejamento das ações cotidianas: as múltiplas linguagens articuladas pelos direitos de aprendizagens e os campos de experiências**

A organização curricular defendida implica um planejamento não vinculado a um conjunto de aulas ou atividades a serem desenvolvidas de forma estanques ou relacionadas a determinadas datas comemorativas, mas deve possibilitar ao/a professor/a ou educador/a um mapeamento da gestão do tempo, da organização dos espaços e da oferta dos materiais que provoquem a imaginação, a curiosidade, promovam a autonomia e desafiam o raciocínio.

Nessa perspectiva, os conteúdos não estão determinados a priori, eles emergem das situações, relações e interações cotidianas favorecidas pelo adulto e pela curiosidade das crianças tendo **os direitos de aprendizagem** e **os campos de experiências** como orientadores da ação pedagógica, pois eles permitem evocar diferentes elementos simbólicos da cultura, vivenciar situações da vida prática, expressar-se de diferentes formas, seja por meio da linguagem corporal, poética, musical, literária, gráfica, visual e tecnológica.

Essas experiências são garantidas quando o/a professor/a, educador/a reconhecem que os bebês e as crianças se expressam por meio do movimento, dos gestos, dos sorrisos, dos choros, das brincadeiras, músicas, danças, teatro, contação de histórias, dentre outras.

A comunicação verbal e não verbal é um aspecto inerente ao trabalho educativo com bebês e crianças e deve ocorrer em todas as situações do cotidiano. O currículo de Hortolândia incentiva o diálogo em diferentes situações incluindo a Roda da Conversa, porque entende como um momento da criança falar, escutar, trocar saberes, e do/a professor/a observar e compreender as reações, hipóteses e as expressões de cada criança, demonstrando empatia e interesse pela sua fala, dando oportunidade de expor seus sentimentos, retroalimentando o seu planejamento.

É a escuta sensível e a observação atenta, que permitem ao educador/a ou professor/a identificar, reconhecer e valorizar os saberes, as hipóteses e as propostas das crianças, criando situações de aprendizagens significativas, em uma relação de troca e reciprocidade na qual os bebês e as crianças junto com o adulto e seus pares se comunicam, organizam seu pensamento, ampliam a leitura do mundo.

Nesse contexto cultural mais amplo, a integração da criança à cultura escrita ocorre de forma natural e significativa, o que possibilita perceber seu uso e função social, sentindo-se instigada a também usar essa linguagem. Para que isso ocorra, o/a


Versão Preliminar

professor/a, o/a educador/a deve proporcionar experiências em que a criança tenha acesso aos vários gêneros textuais e vivencie práticas de uso da escrita, como por exemplo, escrever bilhetes para a família na presença da criança, ler e fazer uma receita com as crianças, fazer uma lista das brincadeiras preferidas da turma, ler uma reportagem sobre determinado tema que estejam investigando, construir uma história coletiva tendo o/a professor/a como escriba, entre outras situações. (Hortolândia,2017)

- **Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**

Como os balizadores da prática docente, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem estar centrados nos bebês, nas crianças bem pequenas e nas crianças pequenas, nos seus processos, considerando os ritmos e necessidades das especificidades etárias e superando práticas antecipatórias e de aceleração. Para orientar o trabalho do/a professor/a, educador/a, a BNCC organiza os objetivos de aprendizagem em três grupos, por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças.

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "O EU, O OUTRO E O NÓS"**
**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

| **Bebês**<br>**(zero a 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas**<br>**(1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
|---|---|---|
| Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. | Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. | Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. |
| Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. | Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. | Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. |
| Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos. | Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. | Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. |
| Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando | Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê- | Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos |


Versão Preliminar

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|---|---|---|
| gestos, balbucios, palavras. | los e fazendo-se compreender. | diversos. |
| Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. | Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. | Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. |
| Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social. | Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. | Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. |
| | Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. | Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. |

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS"**
**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|---|---|---|
| Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. | Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. | Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música |
| Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. | 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. | Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. |
| Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e | Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e | Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades |


Versão Preliminar

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|---|---|---|
| animais. | seguindo orientações | artísticas como dança, teatro e música. |
| Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. | Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. | Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência. |
| Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. | Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. | Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. |

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"**
**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|---|---|---|
| Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. | Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. | Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. |
| Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. | Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. | Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. |
| Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. | Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. | Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. |


Versão Preliminar

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO"**
**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

| **Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
|---|---|---|
| Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive | Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. | 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. |
| Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas. | Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. | Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. |
| Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas). | Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). | Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas |
| Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor. | Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. | Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história. |
| Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar. | Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas, etc. | Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. |
| Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão | Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. | Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. |
| Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, | Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais. | Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica |


Versão Preliminar

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|---|---|---|
| gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.) | | e/ou de leitura. |
| Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.) | 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, notícias etc.). | 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.) |
| Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita. | Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. | Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. |

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES"**
**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|---|---|---|
| Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). | Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). | Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. |
| Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico. | Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). | Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. |
| Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas. | Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. | Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. |


Versão Preliminar

| **Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
|---|---|---|
| Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos. | Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). | Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes |
| Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. | Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.). | Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. |
| Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.). | Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). | Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. |
| | Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. | Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. |
| | 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.). | Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. |

É importante lembrar que os objetivos de aprendizagem não devem ser usados simplesmente como conteúdos a serem desenvolvidos com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Eles não são categorias fechadas a serem utilizadas para avaliar as crianças em suas aprendizagens ou desenvolvimento, mas devem inspirar os profissionais da educação infantil na construção de estratégias educativas que dialoguem com as realidades dos bebês, das crianças bem pequenas, das crianças pequenas e das comunidades em que se situa a unidade escolar.


Versão Preliminar

- **Documentação Pedagógica**

Elemento fundamental como parte do planejamento do/a educador/a, professor/a, a documentação pedagógica fornece informações para a continuidade do processo educativo e acompanhamento dos percursos das crianças. É uma estratégia documental estreitamente ligada a uma concepção de educação investigativa, assentada nos preceitos da educação democrática e participativa que permite à eles/as acompanhar os processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, refletir sobre seu próprio papel e narrar o cotidiano. Essa concepção tem a escola como um lugar de reflexão e equidade e que traz o bebê e a criança na centralidade do processo educativo.

Ela se efetiva por meio da sistematização dos registros realizados durante todo o processo educativo e busca uma reflexão permanente sobre as situações e experiências vividas pelos bebês e crianças nas interações que eles e elas estabelecem entre si, com os(as) educadores(as), professores(as), com os materiais e nos ambientes com os quais cotidianamente interagem e que lhes possibilitam múltiplas aprendizagens.

A documentação pedagógica se vale de várias formas de registros como as falas das crianças, relatórios individuais e de grupo, fotos, filmagens, gravações das falas das crianças, as suas próprias produções (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras), etapas de um projeto, relatos das famílias, mini histórias[7] que precisam sempre estarem pontuadas no momento histórico vivido, na concepção de criança e na visão que temos do trabalho pedagógico.

O que os bebês e as crianças da educação infantil ao ensino fundamental fazem, pensam e expressam por meio de diferentes linguagens, são importantes fontes de conhecimento e investigação para que o/a educador/a, professor/a possa identificar e compreender as hipóteses das crianças e suas aprendizagens. A documentação revela o processo de construção de conhecimento, os saberes e fazeres mobilizados por eles, assim como as intenções e as ações pedagógicas, possibilitando aos profissionais refletirem e transformarem a ação educativa.

Nesse sentido, a documentação pedagógica e o planejamento são elementos que estão articulados e não se separam, porque ao observar, escutar, refletir e documentar o profissional aprofunda e investiga a maneira de aprender das crianças, replaneja a sua ação criando contextos adequados, que alimentam a curiosidade e o interesse do bebê ou da criança à formulação de novas hipóteses. Entretanto, cabe lembrar que o simples ato de registrar não gera documentação pedagógica, sendo assim nem todo registro produzido pode ser definido como tal, mas toda documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade, bem embasados e que de fato narram os processos vividos por cada criança.

A documentação pressupõe um processo coletivo de reflexão que se inicia com o registro do/a educador/a, do/a professor/a, compartilhado com as crianças e com

[7] Curtas narrativas de episódios do cotidiano, acompanhados por sequência de imagens ou não, que revelam as aprendizagens dos bebês e crianças.


Versão Preliminar

outros adultos, incluindo as famílias e é (re)significado a partir desses diferentes olhares. A análise coletiva, o confronto e as indagações sobre os conteúdos dos registros favorecem o desenvolvimento de competências individuais e coletivas dos profissionais, na medida em que possibilitam questionar as 'verdades' já constituídas, para assumirem a posição de construtores de teoria sobre a criança e com ela, suas aprendizagens e o seu processo de construção do conhecimento.

É importante destacar que a documentação pedagógica está sempre vinculada às concepções de criança/infância e ao contexto e momento histórico, servindo também para democratização da gestão pedagógica, ao ouvir e dar visibilidade às várias vozes dos protagonistas do processo educativo: bebês, e crianças, professores(as)/educadores(as), e famílias, focando às experiências vividas e saberes aprendidos na escola. Para sua elaboração, Valverde (2015), aponta algumas questões que podem instigar o olhar do(a) professor(a)/educador(a):

- Quais os interesses apresentados pelos bebês e crianças?
- Que tipos de teorias meninos e meninas elaboram?
- Como posso instigar/desafiar essas teorias?
- Como propiciar que os bebês e as crianças possam ampliar suas experiências com as diferentes linguagens garantindo situações significativas de conhecimento, superando atividades desconexas e apartadas da vida?
- Como os bebês e as crianças constroem suas culturas de pares e com os adultos?
- Como os bebês e crianças demonstram na relação entre si e com os adultos as suas preferências e os seus sentimentos?
- O que as crianças e suas famílias pensam sobre a Educação Infantil?

A essas perguntas podem ser acrescentadas outras que surgirem no momento de sua experiência educativa, ajudando a desafiar e ampliar os conhecimentos dos bebês e das crianças. Todas elas são norteadoras da intencionalidade do/a educador, professor/a e se concretizam quando observa como os bebês e crianças se envolvem em atividades de manipulação, na seleção de objetos similares para formar coleções, nas narrativas durante as brincadeiras, nas histórias etc. As teorias elaboradas pelos meninos e meninas, se manifestam quando formulam explicações ou levantam hipóteses sobre a origem da vida, sobre o tempo, sobre os diferentes fenômenos da natureza e seu entorno, entre outras questões que lhe chamem a atenção. A partir dessa escuta e observação, o/a professor/a, educador/a amplia as experiências das crianças ao apresentar fatos, acontecimentos e relatos significativos, ao iniciar investigações junto com elas sobre um tema de interesse surgido na turma. É importante que em todo esse processo o/a educador, professor/a não se antecipe oferecendo respostas prontas e imediatas, mas provoque-os com outras perguntas. Essa atitude e os registros elaborados comporão a documentação pedagógica.

É importante que os profissionais da escola façam uso dos registros para estudo e discussão em equipe. Momentos de formação especializada acerca da documentação pedagógica devem ser proporcionados para que os profissionais aperfeiçoem essa ação.


Versão Preliminar

Sugere-se a utilização de novos suportes além do registro escrito, considerando a ampliação do uso de equipamentos que auxiliem esse processo para a elaboração de fotos, vídeos, relatórios de desenvolvimento, registros diários, descrições etc, colaborando para o registro e a observação como percurso contínuo.

## 4. Avaliação na e da Educação Infantil

A avaliação educacional abrange diferentes âmbitos: a aprendizagem, as instituições e as políticas educacionais. Didonet(2013) destaca dois campos que compõem a avaliação, um se refere aos processos de ensino aprendizagem e o outro à proposta institucional.

Para o autor, a avaliação **na** educação infantil é aquela focada no processo educativo que ocorre internamente na escola. Ela é desenvolvida pelos/as educadores/as e professores/as que interagem diretamente com os bebês, e crianças no cotidiano, é composta pelos registros, observação e documentação pedagógica que historiciza o processo vivido no dia a dia, o percurso das aprendizagens dos bebês e das crianças, negando qualquer forma de avaliação que faça comparações ou meça o desenvolvimento e aprendizagens com finalidades classificatórias ou de medida.

Já a avaliação **da** Educação Infantil visa responder em que medida ela atende sua finalidade, seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade enquanto uma instituição de Educação Infantil, que pode ser realizada por um conjunto de profissionais do sistema de ensino, pelas famílias, pela comunidade, entre outros.

Neste documento nos deteremos a explicitar aspectos referentes à avaliação **na** Educação Infantil.

- **Avaliação como acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas.**

Conforme preconizam as DCNEI (2010) "(..) as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação".

Partindo desse pressuposto, consideramos que a avaliação é um processo contínuo e que busca identificar as potencialidades, interesses e necessidades dos bebês e crianças, a avaliação **na** educação infantil será sempre dos bebês e crianças em relação a si mesmos e não comparativamente aos demais.

Essa concepção de avaliação se concretiza por meio de uma sistematização de registros significativos, dos fazeres vividos pelos bebês e crianças, que estão contemplados na documentação pedagógica e visa registrar a história dos caminhos individuais e o do grupo, dando visibilidade aos que já foram percorridos e aos que


Versão Preliminar

estão percorrendo em suas inter-relações na busca do conhecimento do mundo e suas formas de expressão, assim fortalece a ideia da não retenção das crianças na Educação Infantil e valoriza a promoção das aprendizagens.

A avaliação nessa perspectiva, dá luz às aprendizagens dos bebês e crianças, possibilitando os registros de uma observação atenta que está preocupada em entender os processos vivenciados por eles. Os registros objetivam permitir a reflexão e o encaminhamento das práticas pedagógicas, com vistas à continuidade do seu percurso de aprendizagem, assim como nas transições vividas pelos bebês e crianças no interior da instituição creche/ pré-escola e na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

- **Os diferentes registros avaliativos**

O Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº 20/O9, enfatiza a importância dos registros avaliativos serem realizados de forma "sistemática, crítica e criativa" tanto pelos/as educadores(as)/professores(as) como pelas crianças. Tais registros se efetivam por uma sistematização que permita a reflexão permanente sobre as formas de pensar e agir dos bebês e crianças. São compostos de várias formas como: relatórios descritivos individuais e do grupo, fotos, filmagens, gravações em áudio, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras), portfólios individuais e do grupo.

Os registros escritos envolvem um processo complexo por meio do qual aprimoramos o nosso olhar, aprofundamos conhecimentos, refletimos e avaliamos o que fazemos para replanejarmos nossas estratégias e ações (MEC, 2002). Além de revelador de processos, o registro também tem a funcionalidade de comunicação entre equipes e familiares a respeito do desenvolvimento da criança e expressa pensamentos, ideias e práticas que ficarão gravados na história escolar das crianças.

Para cumprir essas finalidades, o registro deve conter elementos que permitam socializar as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos e produzidos pelos professores(as)/educadores(as) e crianças, suas dúvidas e sínteses; elaborar questões para discussão coletiva; refletir sobre sua prática pedagógica e ação junto às crianças projetando novas possibilidades de aprendizagens; buscar explicações e soluções para os desafios do cotidiano; tornar visíveis as aprendizagens e comunicá-las. (Hortolândia, 2017).

O Portfólio é até o presente momento o instrumento avaliativo adotado pela rede municipal de Hortolândia. É um documento que visa retratar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, acompanha a trajetória ao longo do ano, serve de ponto de partida para o/a professor/a, educador/a do ano seguinte e em todas as transições na Educação Infantil, sobretudo na articulação e transição para o Ensino Fundamental. Ele é composto com os registros do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, incluindo o relatório individual que registra a trajetória percorrida e algumas atividades significativas.


Versão Preliminar

Segundo Fochi (2021), os portfólios também podem conter as “mini histórias”, que em forma de crônicas comunicam episodicamente o cotidiano e as aprendizagens, permitem olhar para o ordinário e perceber o extraordinário. São breves relatos visuais e textuais que narram sobre os percursos de aprendizagem vividos pelos bebês e crianças no cotidiano da escola.

Ao propor a organização do portfólio é importante que o/a professor/a, o/a educador/a tenha em mente que:

- a documentação deve revelar o percurso, as aprendizagens construídas pela criança e/ou pelo grupo;
- a observação, escuta e fala dos bebês e crianças, suas hipóteses e suas impressões/reflexões;
- as produções e/ou evidências que demonstrem o processo;
- as reflexões do/a professor/a, do/a educador/a sobre as escolhas, as definições, os conflitos cognitivos e as aprendizagens dos bebês e crianças.

Concebidos desta forma, os portfólios são considerados o elo significativo entre as experiências vivenciadas pelos bebês, crianças e o planejamento do/a educador/a e do/a professor/a, cuja articulação entre ambos vai garantir a continuidade das ações pedagógicas e orienta as intervenções educacionais. Pressupõe pensar um planejamento “para” e “com” as crianças, considerando o seu desenvolvimento, a realidade local, as possibilidades da escola, o momento histórico e a dinâmica das relações ali estabelecidas de forma coerente com as concepções definidas neste documento. (Hortolândia,2017)

## 5. A articulação pedagógica da Educação Infantil com o Ensino Fundamental

A aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é uma exigência a ser considerada na continuidade do percurso escolar das crianças, uma vez que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É importante que se tenha claro a especificidade de cada etapa, sem expectativas em relação à antecipação da alfabetização, considerando este momento como uma das transições vividas pelas crianças e que podem ser potencializadas por aquilo que unem as duas etapas: a concepção de criança/infância, as interações, a autonomia, a ludicidade, a brincadeira, a imaginação, a fantasia e a arte.

Esse momento de transição, como todos os outros, envolve aspectos afetivos que devem ser considerados no acolhimento, reconhecendo que a criança possui uma história e vivências que serão ampliadas com outras experiências, novos aprendizados com os amigos e novos/as professores/as. O diálogo entre os/as professores/as das duas etapas ajuda a compreender que a criança aprende com o movimento, com o corpo, com a música, com a dança, e outras formas de expressão desde o berçário.

Para que o acolhimento seja efetivo, ele deve ser encarado com sensibilidade e como uma responsabilidade da escola, envolvendo todos os profissionais: os gestores, os


Versão Preliminar

docentes e demais funcionários para que as crianças se sintam seguras em todos os ambientes e momentos que ali permanecerem.

Garantir a parceria com a família apresentando as estratégias de transição, organizando um ambiente adequado para que as interações e as brincadeiras aconteçam, garantindo a liberdade para criança expressar sua individualidade e uma postura acolhedora por parte do(a) professor(a) podem garantir a segurança necessária à adaptação.

Outro aspecto a ser considerado é a própria disposição física da sala de aula e do mobiliário incluindo a possibilidade de rearranjos diferentes para organização em pequenos grupos e trabalhos em parceria entre as crianças, assim como cantos de interesse (leitura, de jogos etc.), para que as crianças com ritmos diferentes possam ter seus tempos de espera evitados. Saber escutar e proporcionar momentos lúdicos é muito importante, pois através disso a criança demonstra seu conhecimento construído na Educação Infantil.

É fundamental que o/a professor/a tenha acesso aos portfólios anteriores da criança para conhecer seus desafios e potencialidades. Assim, a “passagem” mais harmoniosa das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, se efetivará por meio do diálogo, de uma ação conjunta, entre as escolas (EMEI e EMEF), os(as) professores(as), especialmente os responsáveis pelas salas de Jardim II e 1ºano. Para boa transição das crianças, conversas e trocas de materiais entre os(as) professores(as) das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais são muito importantes para facilitar a inserção das crianças na nova etapa da sua vida escolar.


Versão Preliminar

# III. A etapa do Ensino fundamental

## 1. Fundamentos estruturantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais

- **Bases Legais**

Assim como já apontado na etapa de Educação Infantil, a construção da Proposta Curricular do Município de Hortolândia apresenta-se em consonância com as determinações da Constituição Federal de 1988, que define a educação como direito fundamental:

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

Além disso, a Carta Magna também reconhece a necessidade de que sejam "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira nº 9394/96, por sua vez, absorve as determinações da Carta Magna e regulamenta o que deve ser garantido em todos os sistemas e redes educacionais (pública e privada) do país, da Educação Básica ao Ensino Superior. Especialmente no que diz respeito ao Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito nas redes públicas de ensino, a LDB determina que seja de oito anos, depois ampliado para nove anos como se verá a seguir.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei 10.172/2001, estabelece, posteriormente, metas para um período de 10 anos, dentre elas a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, mantendo a sua obrigatoriedade. E, no ano de 2005, com a Lei no 11.114, passa ser obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, mantendo a duração de oito anos. No mesmo ano, foi homologado o Parecer CNE/CEB nº 6/2005 do Conselho Nacional de Educação, ampliando o Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, a partir dos seis anos de idade, em um processo gradativo de implementação até 2010.

Após muitas discussões sobre as especificidades do que deveria ser e abarcar o primeiro ano escolar do Ensino Fundamental, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação, em uma trabalho colaborativo, organizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC, 2010) para o Ensino Fundamental de nove anos, ratificando o direito de todas as crianças de estarem inseridas nas escolas, sendo necessário o investimento em um ambiente educativo com foco na alfabetização e no


Versão Preliminar

letramento, na aquisição de conhecimentos de outras áreas e no desenvolvimento de diversas formas de expressão.

O Ensino Fundamental, então, passa a ser a maior etapa da Educação Básica, com os estudantes iniciando-a aos seis anos de idade a criança, no primeiro ano, e terminando-a esta etapa de escolarização aos 14 anos. Assim, é importante considerar as particularidades e aprendizagens próprias das etapas e faixas etárias atendidas, bem como dos momentos de sua transição, ratificando a importância de serem atendidas em seus aspéctos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros; e impondo desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, que favoreçam a superação das rupturas, as quais ocorrem entre as etapas da Educação Básica e entre as duas etapas do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

Em 2014, a Lei no 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que ratifica a necessidade da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade e a equidade na Educação Básica em todas as etapas e modalidades, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa construção é tida como imprescindível, pois orienta

> estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (2017/18), respondendo a essas demandas legais da educação brasileira, é construída e se estrutura a partir de dois aspectos fundantes: 1) a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: os direitos, competências e diretrizes são comuns; os currículos são diversos. 2) o foco dos currículos: os conteúdos curriculares devem estar serviço do desenvolvimento de competências, apresentando as aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Os conhecimentos estruturados nos currículos devem, portanto, garantir o que é básico-comum ao mesmo tempo em que apresenta de modo contextualizado, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Parecer CNE/CEB no 7/2010).

Nos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/18), portanto, as competências gerais, entendidas 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, traçam a medida do que deve ser o foco de todas as etapas da educação básica, considerando o compromisso com a


Versão Preliminar

formação integral e o desenvolvimento humano global dos estudantes, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

- **Pressupostos pedagógicos estruturantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais**

De acordo com a BNCC (2018), os anos iniciais (do 1º ao 5º ano escolar) configuram a primeira etapa do segmento Ensino Fundamental e tem como uma das premissas básicas a progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o trabalho com as experiências anteriores e valorizando as situações lúdicas de aprendizagem. É preciso, por isso, construir uma compreensão mais aprofundada sobre o desenvolvimento da criança, durante esse período escolar, a fim de inseri-la em um contexto educacional fértil de descobertas e que estimule múltiplas aprendizagens:

> Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BNCC, 2018, p. 58)

E isso ocorre justamente porque a criança encontra-se em um estágio de seu desenvolvimento cognitivo (entre 6 e 10 anos) que lhe permite construir de forma mais elaborada conceitos em relação a si mesma, sendo capaz de ter maior controle emocional; conviver com o outro e interagir socialmente; avaliar e fazer escolhas; compreender as normas e regras de convívio social.

O investimento em seu desenvolvimento integral deve ser traçado, pois, de modo a garantir que as crianças ampliem sua autonomia intelectual, sua capacidade oral e seus processos de percepção, compreensão e representação, uma vez que são consideradas fundamentais para a aquisição do sistema de escrita alfabética e dos signos matemáticos, dos registros artísticos, midiáticos e científicos, bem como as formas de representação do tempo e espaço.

“Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento


Versão Preliminar

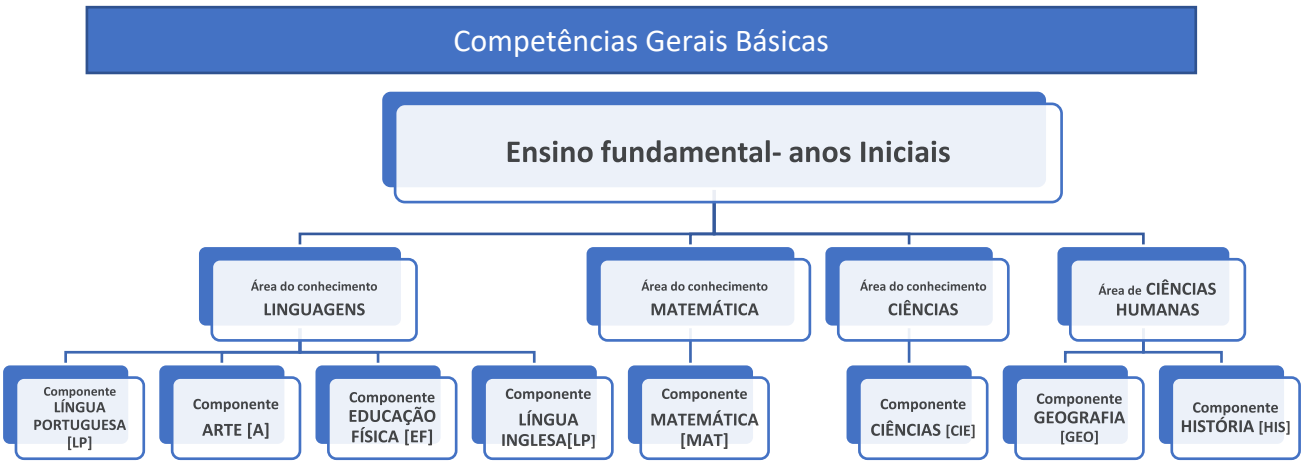
de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos". (BNCC, 2018, p. 59)

Nesse sentido, amplia-se a tarefa e o compromisso da escola e da educação de modo de geral e determina-se novas diretrizes para a elaboração dos currículos e o planejamento das ações didático-pedagógicas. A pergunta "o que é preciso ensinar?" deixa de ser o cerne das preocupações da escola e cede lugar para outras perguntas, como: O que as crianças têm o direito de aprender? O que esperamos que os estudantes aprendam? O que eles devem ser capazes de fazer com aquilo que aprendem? Como eles resolvem conflitos? Como pensam sobre a sociedade em que vivem e como atuam nessa sociedade?

Essas questões passam a ser centrais na elaboração de um currículo que tem como compromisso a inserção no centro dos processos de ensino e aprendizagem a fim de garantir seu desenvolvimento integral. A BNCC (2018) reforça uma concepção de aprendizagem que está inserida no mundo da cultura e das práticas sociais da linguagem, rompendo com a ideia cristalizada de que a aprendizagem escolar deve acontecer "distintamente das práticas do mundo social, isto é, do espaço, do tempo e da vida social, pois tem como objetivo travar identificações prematuras com um grupo social. Aprender a ler, a escrever e a armazenar conhecimentos dentro do espaço escolar" não deve acontecer "numa situação que separa o ensino das operações nas quais se está investindo, de modo tal que ele só serve para aprender sem outro fim diferente dele mesmo". (Canêdo, 2009, p.439)

Para garantir essa aprendizagem inserida na cultura e nas práticas sociais, a BNCC do Ensino Fundamental, apresenta os direitos de aprendizagem organizados por áreas de conhecimento e componentes curriculares, permitindo uma maior integração entre os saberes, ainda que suas especificidades continuem garantidas.

Nesse sentido, mantendo a composição apresentada pela Base, a Proposta Curricular de Hortolândia assume a seguinte estrutura para o segmento Ensino Fundamental Anos Iniciais:




Desse modo, é preciso considerar que cada área do conhecimento apresenta competências da área, assim como cada componente apresenta competências


Versão Preliminar

específicas que, no conjunto, contribuem para o desenvolvimento das competências gerais. Ainda que esta Proposta Curricular respeite as várias possibilidades de arranjos e organização dos conhecimentos, ainda é importante ressaltar que os componentes de cada área a se organizam por unidades, que abarcam conjuntos de objetos de conhecimento, os quais por sua vez se relacionam com um número variável de habilidades. Isso pode ser observado no exemplo a seguir:

ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE MATEMÁTICA

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 1º | Números | Contagem de rotina.<br>Contagem ascendente e descendente. Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações | (EF01MA01) 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. | As relações numéricas com quantidades do mundo real e das medidas e o uso de números em estimativas simples podem ajudar as crianças a desenvolver ideias flexíveis e intuitivas sobre os números mais desejados.<br>Uso dos números na rotina diária que é construída coletivamente; quadro de números até 100; calendário convencional; fita numerada; localização do número em diferentes situações e objetos e discussão sobre seu uso em cada um desses contextos. |

É importante ressaltar que apenas no componente Língua Portuguesa a organização dos objetos de conhecimento dá-se em função de Campos de Atuação Social e Práticas de Linguagem, os quais são tratados com profundidade no capítulo “IV. As áreas do conhecimento e seus componentes”.

ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o | No campo da vida pública, estão contemplados os textos jornalísticos e, também, as regras e regulamentos que ajudam a organizar a vida em comunidade. As práticas de linguagem desenvolvidas a partir desses textos são prioritariamente de leitura, uma vez que são textos que podem não |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | tema/assunto do texto. | fazer parte do cotidiano de muitos estudantes e eles precisam, a princípio, conhecê-los. Promover situações de leitura compartilhada em que professor e estudantes disponham do mesmo texto e possam ler colaborativamente, explorando o assunto, a estrutura organizacional, os recursos da linguagem é fundamental para que reconheçam as regularidades desses gêneros discursivos e possam mobilizar esses conhecimentos em situações de produção oral, escrita ou multimodal desses textos, individualmente ou em duplas. Também é possível ler e estudar textos desse campo de atuação nas aulas de diferentes áreas e componentes curriculares já que os assuntos podem ser o mais abrangente possível. |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF12LP10) 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 campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita compartilhada | (EF12LP11) 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. | |



Versão Preliminar

## IV. As áreas do conhecimento e seus componentes

Neste currículo, objetos de conhecimento, conceitos e procedimentos estão vinculados às habilidades de cada componente curricular e de cada área de conhecimento a fim de evidenciar não apenas o que deve ser garantido como direito de aprendizagem, mas também como isso pode ser feito, considerando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para que tanto, na apresentação de cada área e componente, são feitas sugestões de estratégias metodológicas como os objetos de conhecimento dos componentes podem ser trabalhados, integrando os saberes dos estudantes.

E ainda apresenta orientações para elaboração de instrumentos de efetivação da integração curricular (por exemplo, planejamento nas/ entre Áreas de conhecimento; formação de professores; avaliação formativa integrada etc.).

### 1. A área de Linguagens

*- A concepção de linguagem e de interação que marcam a identidade da área -*

As atividades humanas, sejam elas quais forem, realizam-se nas práticas sociais, por meio de diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, sonora, digital), integrando os sujeitos, que são multidimensionais e, por isso, são eles próprios um sistema de símbolos, signos, significados. Nesse sentido, suas dimensões física, emocional, intelectual, cultural só podem ser expressas se considerarmos esse conjunto de diferentes linguagens que atuam juntas, misturadas, diluídas nas mais diversas manifestações desse sujeito. Em outras palavras, não há como pensá-lo por caixinhas desconectadas do todo. O sujeito é sujeito justamente por sua dimensão plural, na qual todas as linguagens atuam para constituí-lo e integrá-lo. As diferentes linguagens permeiam a existência humana, instalando o homem em seu mundo; estão em tudo, em todos os lugares, em todas as situações, em todas as interações humanas.

Isso significa dizer que as pessoas não se expressam apenas com palavras, como não se expressam apenas com movimentos corporais ou por meio de imagens e sons diversos. Elas se expressam usando todas essas linguagens, as quais são construções humanas. As pessoas observadas em seus movimentos, gestos, expressões, falas significam suas realidades e a si próprias de forma dinâmica e interativa; o que significa dizer que nenhuma de suas ações é representada por uma única linguagem: o verbal e o não verbal (estático e/ou em movimento) são necessários para compor essas diferentes representações.

De acordo com a BNCC (2018), a área de Linguagens é composta pelos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, sendo esse último indicado apenas nos Anos finais do Ensino Fundamental. O Currículo de Hortolândia, no entanto, assume como parte integrante também nos anos iniciais o componente de Língua Inglesa. “A finalidade é 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


Versão Preliminar

sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil".(p.63)

"Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação, e compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos." Nesse sentido, não se trata do estudo das linguagens como recortes descolados de seus contextos de uso e de práticas. Mas, de dar um tratamento às linguagens como matéria do pensamento e também como elemento da comunicação social: "não há sociedade sem linguagem, tal como não há sociedade sem comunicação. Tudo o que se produz como linguagem tem lugar na troca social para ser comunicado." (KRISTEVA, p. 17). As linguagens devem ser, portanto, objetos de estudo, reflexão, sendo pensadas e significadas dentro do contexto escolar como um sistema semiótico, que permite ao sujeito compreender diferentes formas de manifestação e expressão, expandindo suas capacidades comunicativas, reflexivas e de significação.

A área de Linguagens, no contexto da Educação integral, assume um caráter transversal, uma vez que transita por todas as áreas, permitindo aos sujeitos comunicar, expressar, registrar e legitimar seus conhecimentos, aprendizagens, descobertas, pensamentos e reflexões. Ao tratar as diferentes linguagens como objeto de conhecimento, a área potencializa a atuação dos estudantes no mundo, tornando-os protagonistas dos projetos escolares e, sobretudo, de seus projetos de vida, integrando-os em toda sua complexidade, por meio de textos, verbais, não verbais, multissemióticos.

Nesse sentido, para garantir aos estudantes uma educação integral, que considere seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais, é preciso considerar a perspectiva de que as linguagens constituem os sujeitos como seres sociais, históricos, multidimensionais, permitindo que eles criem e recriem sua existência e o mundo onde vivem, por meio dos textos e das representações. Uma vez que a linguagem ensina a definição de homem, "é no movimento do diálogo que a educação pode ser entendida como um processo de humanização do homem. Ligando gestos, imagens e falas, abrindo rumos e direções, a linguagem inaugura e especifica os espaços de produtividade do sentido. Nesse lugar praticado, constitutivo de, e constituído por sujeitos, o falante se reconhece existindo: atuando sobre o mundo, atuando sobre o outro e sobre si mesmo." (DIETZSCH, 1999, p. 7).

A formação integral, portanto, considera a existência do ser humano no mundo simbólico. E isso significa dizer que as coisas, as sensações, a experiência inominável de existir sem a linguagem, passam a ter nome e ser partilhadas por um código comum a todos os homens. As linguagens, verbal, visual, sonora, corporal, integram os sujeitos em sua completude, com todas as suas facetas e permitem que eles se expressem, dialoguem, partilhem (informações, experiências, ideias, sentimentos), resolvam problemas, cooperem, produzam sentidos diversos para sua vida pessoal e a vida em sociedade.

A área de Linguagens deve corresponder, portanto, às expectativas da educação integral na medida em que articula o tratamento das linguagens e o desenvolvimento


Versão Preliminar

de competências a fim de propiciar aos estudantes situações de aprendizagem problematizadoras e pautadas nas tomadas de decisões; no assumir posições conscientes e reflexivas, permeadas por valores éticos e pelo respeito ao estado de direito.

O trabalho com as linguagens, por meio de diferentes práticas sociais, como forma de construir o olhar do jovem sobre o mundo, qualifica sua atuação, participação e produção; enfim, forma-o para que seja capaz de participar plenamente de diferentes práticas socioculturais, em diferentes contextos e campos de atuação humana, por meio dessas linguagens.

Esses pressupostos integradores dos componentes e articulados às competências gerais da Educação Básica ainda precisam estar articulados às competências específicas da área de Linguagens, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental.

| **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS 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.<br><br>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 a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.<br><br>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.<br><br>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.<br><br>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, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.<br><br>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. |


Versão Preliminar

- **Língua Portuguesa**

*- Aspectos estruturantes do componente curricular -*

Na realidade, toda palavra comporta duas faces.
Ela é determinada tanto pelo fato de que procede
de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.
Ela constitui justamente o produto da interação do locutor
e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.
Mikhael Bakhtine

Os documentos escritos nos últimos anos trouxeram para o componente de Língua Portuguesa uma mudança quanto a compreensão das práticas de linguagem que são transformadas e mediadas pelas tecnologias.

A linguagem não é estática, sendo definida por dicionários ou regras gramaticais. Portanto, a definimos neste currículo como um movimento dialógico, interativo e dinâmico entre os sujeitos. Aprendemos a falar falando com indivíduos mais experientes. O mesmo acontece com a leitura e a escrita. Numa perspectiva Bakhtiniana, conhecemos a língua materna pelas relações estabelecidas entre locutores e interlocutores, pelos enunciados que ouvimos e reproduzimos. A linguagem acontece na prática social e encampa o propósito de formar o estudante leitor/escritor, ouvinte/falante, competente para participar, ativa e criticamente, das diferentes práticas sociais.

Enquanto professores, num processo formativo junto aos estudantes, compreendendo esse cenário e se apropriando, no uso cotidiano, destas práticas de linguagem contemporânea, ampliamos as referências culturais e atribuímos significado no processo de aprendizagem da língua materna.

Primordialmente, a centralidade e unidade de trabalho deste componente será o texto e o uso da língua. Como procedimento pedagógico, o texto, será objeto de ensino de maneira significativa e não somente por meio de exercícios de compreensão, mas as suas características, seu contexto de produção e de forma contextualizada. Geraldi (2011, pág. 41) diz que "uma resposta ao "para que ensinamos" envolve uma concepção de linguagem e uma metodologia" quando se trata do texto.

Ainda com a finalidade de atender à demanda de um estudante que se desenvolve enquanto indivíduo e cidadão e que persegue o **uso da língua**, cabe à área de Língua Portuguesa ancorar o ensino e a aprendizagem naqueles **textos** que lhe são **significativos**, bem como à sua comunidade, e que circulam no cotidiano em diferentes **campos de atuação**, considerando o estudo do **gênero textual** não como um fim em si mesmo, mas como um meio apropriado para agir em sociedade, uma ferramenta.

De acordo com essa perspectiva, a **Língua** é entendida como sistema constituído por signos linguísticos, enquanto da **Linguagem**, atividade interativa – humana, social, histórica, política e cultural – se servem falantes e ouvintes, escritores e leitores para interagir com o outro, segundo intenções, objetivos e circunstâncias. Em outras


Versão Preliminar

palavras, compreende-se a Linguagem como toda forma de comunicação, verbal e não-verbal e a Língua como um sistema que integra a dimensão mais ampla da linguagem.

Ensinar Língua Portuguesa, hoje, deve, portanto, considerar a importância atribuída à **Linguagem Verbal**. Mas não só. Há também que levar em consideração a multiplicidade de **Linguagens não Verbais e multimodais**, inclusive as dos textos digitais.

É importante que as práticas de linguagem contribuam para a ampliação dos letramentos. Existem práticas sociais em que o estudante já se inseriu, mas, atualmente, temos novos tipos de textos, como por exemplo, os textos multissemióticos e multimidiáticos. Por essa razão, quando se considera a variedade de linguagens intimamente ligadas à heterogeneidade das práticas sociais, torna-se necessário falar em vários **Letramentos (Rojo, 2010)**:

- **Múltiplos** – que levam em conta a variedade de gêneros escritos e orais, presentes em diferentes esferas de atividade humana (jornalística, literária, científica, escolar etc.). Contemplam, dessa forma, não só uma multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade, mas também a multiculturalidade, ou seja, as culturas locais que vivem essas práticas de maneiras diferentes.
- **Multissemióticos** – que ampliam os letramentos para o campo de linguagens não verbais e mistas, priorizando o diálogo entre elas, em atividades que podem/devem ser interdisciplinares.
- **Digital** – que inclui múltiplas mídias digitais, contemplando gêneros como o twitter, o e-mail, o videoclipe, o videopoema, além de outros ambientes virtuais, como fóruns, chats e blogs.
- **Crítico e protagonista** – vinculado ao tratamento da informação, contribui para a formação da criticidade e ética por parte do aprendiz, sujeito em formação e cidadão do mundo. Deve, assim, torná-lo capaz de construir sentidos e significações, de desvelar finalidades, intenções e ideologias, de se posicionar perante o que lê/escreve/fala/escuta e de defender seus pontos de vista, construindo, enfim, habilidades de apreciação e réplica.

O **conflito cognitivo** é fundamental nesta concepção de ensino e de aprendizagem. A partir de situações-problema, da ativação de conhecimentos prévios e das novas necessidades criadas com o desequilíbrio situacional, o aprendiz se mobilizará e se desenvolverá na direção de buscar respostas que possibilitem a construção de novos conhecimentos.

Uma possibilidade de organização do trabalho metodológico com a língua são as Modalidades Organizativas de Aprendizagem, pois elas “articulam as várias áreas do conhecimento, considerando o ser humano um ser de linguagem, uma vez que o constitui em seu contexto.” (NERY, 2009, pág. 110). Além disso, as Modalidades Organizativas de Aprendizagem auxiliam na organização do tempo didático, do espaço e possibilita um processo de aprendizagem significativo aos sujeitos.


Versão Preliminar

Nery (2009) pontua quatro modalidades organizativas para as atividades que auxiliam na gestão do planejamento e da aula, sobretudo com foco na organização do tempo pedagógico: atividade permanente, sequência didática, projetos e atividades pontuais.

- A **atividade permanente** refere-se a "um trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal, que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular." (NERY, 2009, pág. 112). Um exemplo de atividade permanente que já faz parte do planejamento dos professores no Município de Hortolândia é a leitura diária pelo professor. A leitura diária permite ao estudante conhecer diferentes gêneros discursivos, observando o comportamento leitor, principalmente quando o professor faz leitura diária de literatura. Outras possibilidades com a atividade permanente é a visita a sala de leitura que pode ocorrer semanalmente e atividades como o jornal mural, sacola de leitura, entre outras.
- A **sequência didática** "pressupõe um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se uma modalidade de aprendizagem mais orgânica." (Nery, 2009, pág.114). As sequências didáticas se diferenciam dos projetos, pois não conjecturam um produto final. São excelentes para ensinar os diversos tipos de textos. O professor mostra a capa do texto a ser lido, levanta hipóteses, discute a ilustração, apresenta o autor, discute as características do tipo de texto, ao longo da leitura, faz boas perguntas aos alunos para a compreensão do texto e após a leitura propõe atividades sobre o enredo, por meio das habilidades a serem desenvolvidas. Dolz e Schneuwly (2004), também sugerem um trabalho com sequência didática. Como primeira atividade, o professor solicita ao estudante uma produção a partir de um gênero, cujo objetivo é compreender o que os alunos consolidaram sobre o gênero solicitado. Ao analisar as produções, são planejadas uma sequência de atividades para trabalhar com os discentes as dificuldades encontradas nas produções dos estudantes e após a realização desta sequência, uma nova produção é aplicada para avaliar o avanço que tiveram.
- Os **projetos** são "uma organização de trabalho pedagógico que prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento de tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia." (NERY, 2009, pág. 119). Nos projetos, os estudantes têm participação ativa, envolvendo-se na elaboração das etapas, usando as quatro atividades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.
- As **atividades pontuais** são atividades que não possuem frequência definida e não se articulam as demais atividades das sequências didáticas e dos projetos. Podem ter como foco a manutenção de


Versão Preliminar

determinados objetos de conhecimento e/ou habilidades ou até mesmo algo relativo à comunidade, um evento ou data comemorativa.

Partindo dos pressupostos anteriores, o ensino de Língua Portuguesa considera também fundamental utilizar o conceito de **zona de desenvolvimento proximal** (ZDP), implicando em um agir por parte do professor que tire o estudante da zona real de conhecimento, para que, amparado pela mediação, o aluno possa mergulhar num universo de possibilidades e, dessa forma, conquistar novas aprendizagens. É importante o professor ir além das dificuldades dos alunos, uma vez que cada indivíduo avança em seu próprio ritmo e se o estudante consegue realizar uma atividade com ajuda, faltará pouco para realizá-la sozinho. O agrupamento produtivo é uma boa estratégia para o trabalho com a zona de desenvolvimento proximal, pois alunos que estão em momentos diferentes do processo de aprendizagem e que possuem saberes diferentes acerca de um determinado objeto de conhecimento aprendem uns com os outros, na interação.

Coerente com esta visão de aprendiz e aprendizagem, é necessária e imprescindível a **ressignificação do papel do professor**. A figura do professor não é vista mais como "o dono do conhecimento e da verdade a serem passados para o estudante", não como mestre explicador e centralizador que cerceia o aprendiz, mas como "mediador do processo de construção de novos saberes". Ou, dito de outra forma, como **mestre emancipador**, aquele que respeita as inteligências dos aprendizes, conferindo-lhes autonomia. Além disso, mestre que age como provocador, incita, estimula, desafia seus alunos, exerce sobre eles tentações, ocasiona a falta e o vazio. Atiça-lhes o desejo, aguça e exorta vontades, de maneira a que assumam sua liberdade e, voluntariamente, vão atrás de "explicações".

Assim, para transformar a informação em apropriação, construção e aplicação competente, consciente e crítica de conhecimento, o processo de ensino e de aprendizagem tem de ser contínuo e envolver não só o educando, mas também o educador, uma vez que ambos habitam o mesmo mar informativo e o conhecimento provisório. Ambos têm de ser aprendizes e compartilhar o seu não saber e curiosidades, uma vez que, para mobilizar a aprendizagem dos estudantes, é essencial que o professor também mobilize e amplie seus saberes, leituras e estratégias de atuação/mediação/ensino.

Se o cotidiano escolar deve responder às necessidades dos estudantes, há ainda que considerar a relevância da **Formação do Professor**, transformando-o num **Educador** reflexivo-crítico. O percurso da formação deve, portanto, afinar-lhe o "sensível olhar pensante", aguçar-lhe o desejo de refletir sobre a prática, alimentá-lo com conhecimentos teóricos – enfim, estimular, apoiar e garantir, cada vez mais, sua emancipação, autonomia e autoria, fortalecendo seu **processo identitário**.

*- A Alfabetização e o Letramento: -*

A Base Nacional Comum Curricular (2018) propõe que o estudante esteja alfabetizado ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Porém, o processo de letramento antecede a alfabetização e continua até o final da vida humana. Os estudantes vivenciam o


Versão Preliminar

processo de letramento muito antes de entrarem na escola e, durante os dois primeiros anos do ensino fundamental, esses processos ocorrem de forma simultânea.

Soares (1998, p. 39) diz que "aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de decodificar a língua e sua propriedade." Como resultado, a alfabetização e o letramento não são conceitos unificados, mas que caminham juntos, indissociavelmente. Vejamos:

> Trocando em miúdos: **alfabetização** se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência escrita. **Letramento**, por sua vez é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de textos, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre outros. (MONTEIRO, 2009, pág. 30)

O alfabetizar letrando deve ser o foco da ação pedagógica. Precisamos ainda, ressaltar que a apropriação do sistema de escrita, consiste em compreender um sistema notacional e suas regularidades e não apenas na tarefa de decorar um código. Somente ensinar e decorar as letras do alfabeto, repetir as correspondências de som-grafia, seja memorizando na escrita ou em voz alta não garantem a apropriação deste sistema. É fato que a criança necessita conhecer as letras, as sílabas, porém, ensinar o sistema de escrita alfabético, requer que os estudantes vivenciem práticas sociais, nas quais incorporam os conhecimentos sobre a linguagem e a língua escrita.

Moraes (2012, p. 09), mostra que "dominar o alfabeto é um processo complexo, pois requer compreender as propriedades do sistema de escrita (SEA)." É importante que o estudante compreenda que escrevemos com um conjunto de símbolos e um conjunto de "regras" que definem como os símbolos, no caso da escrita, as letras, funcionam para registrar ou notar o que se quer comunicar. (BRASIL, 2009). Ferreiro (1992, p. 12) complementa "a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação."

Os documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC- (2012, p.10), especificamente a unidade 03, do ano 1, traz as propriedades do sistema de escrita alfabética que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado, utilizando como fonte Moraes (2012):

1- Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;

2- as letras tem formato fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p,q,b,d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p,*p,P)*;

3- a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;

4- uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.


Versão Preliminar

5- nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;

6- as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.

7- as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;

8- as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;

9- além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;

10- as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV,CCV, CVV, CVC, V, VCC, CCVCC, etc..) mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Tendo em vista esse sistema notacional e complexo, atividades de escrita espontânea, em que o estudante escreva do jeito que acha, é uma forma de acompanhamento da construção escrita.

No município de Hortolândia, a cada bimestre, realiza-se sistematicamente esse acompanhamento a partir da sondagem escrita. A sondagem é uma atividade que auxilia no diagnóstico da hipótese da escrita. É importante a escolha do campo semântico (mesma área de conhecimento ou assunto), seguidas de um ditado: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. Este momento deve ser realizado individualmente e após a escrita de cada palavra, o estudante necessita ler, pois a leitura é que auxilia na identificação da hipótese de escrita.

**Hipótese pré-silábica**: o estudante ainda não percebe que a escrita é uma forma de representar o que ele diz/escuta e pensa. Pode usar letras, marcas gráficas figurativas e não-figurativas para representar suas escritas. Faz a leitura global, sempre deslizando o dedo sobre toda a palavra. É a leitura “corrida”. É muito comum nesta hipótese o realismo nominal, ou seja, concebem a palavra, por exemplo, conforme o objeto.

**Hipótese Silábica sem Valor Sonoro**: o estudante descobre que a escrita é uma forma de representação e que as letras possibilitam essa representação. Mas entende que uma letra é suficiente para representar uma sílaba oral. As letras utilizadas geralmente não são as que pertencem à palavra, podem ser letras do próprio nome, por exemplo. A leitura é silabada, ao ler ele indica cada uma das letras representativas da sílaba oral..

**Hipótese Silábica com Valor Sonoro**: o estudante compreende que as letras possuem uma relação grafo-fonêmica e elaboram a hipótese de que cada letra corresponde a uma sílaba falada. O que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, em geral representada pela vogal. A leitura é silabada.

**Hipótese Silábica-Alfabética**: o estudante trabalha simultaneamente com duas hipóteses: a silábica e a alfabética. Ora escreve atribuindo uma letra a cada sílaba, ora


Versão Preliminar

representa as unidades sonoras, os fonemas. **Leitura:** Estabelece uma vinculação mais coerente entre leitura e escrita. Passa a fazer uma leitura termo a termo (não global).

**Hipótese Alfabética**: o estudante representa cada fonema com uma letra. Nessa hipótese, a escrita ainda contém erros ortográficos, faltando-lhe dominar as convenções ortográficas, mas já entende a lógica e o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

*- Um olhar para a avaliação durante o processo de alfabetização -*

A aquisição da escrita é um processo complexo, sedimentado na interação entre os aprendizes e com os adultos, também, sempre situado em um espaço organizado e transformado pela própria linguagem. Isso significa que a descoberta e a compreensão do sistema de escrita estão intimamente ligados às experiências construídas na linguagem e por meio dela, e não ao aprendizado mecânico e fragmentado do código linguístico convencional.

Nessa perspectiva processual, a avaliação ganha novos olhares e passa a ser uma etapa fundamental do processo de alfabetização. É por meio dela que o professor enxerga a individualidade de seus estudantes e as relações estabelecidas com a escrita, além de visualizar o desempenho do grupo mediado por suas ações.

A identificação das hipóteses de escrita possibilita uma avaliação diagnóstica em que o docente constata o que os estudantes já sabem e o que precisam saber. Esta sondagem não pode acontecer apenas para a coleta de dados, mas deve ser mola propulsora para o planejamento da ação pedagógica do professor.

A consciência fonológica diz respeito ao conjunto de habilidades relativas à compreensão das relações entre sons e representações gráficas e também deve ser contemplada no planejamento que deve favorecer o desenvolvimento das habilidades de apropriação do sistema de escrita. Ela permite refletir sobre as correspondências grafofonêmicas, conforme o esclarece o trecho abaixo:

> As habilidades de consciência fonológica se diferenciam não só quanto ao tipo de operação que o sujeito realiza em sua mente (separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora, etc.), mas também quanto ao tipo de segmento sonoro envolvido (rimas, fonemas, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como a sequência final das palavras janela e panela). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio e fim) em que as "partes sonoras" ocorrem no interior das palavras." (BRASIL, 2009, pág. 21).

Propõe-se aqui não uma redução da consciência fonológica em fonemas ou famílias silábicas que são copiadas no caderno, repetidas em voz alta, mas, o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica que os estudantes necessitam desenvolver conforme se apropriam do sistema de escrita alfabética. Somente a consciência fonológica também não leva o estudante a dominar o sistema de escrita alfabético


Versão Preliminar

(SEA), mas ela possibilita ao estudante aprofundar suas reflexões sobre a escrita como forma de representação do pensamento.

Outro aspecto relevante sobre a avaliação no contexto escolar está centrado na importância do registro das etapas que compõem o processo de aquisição da escrita. É indispensável que o professor organize e preserve as atividades de escrita (processuais e diagnósticas) desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ano. Esse registro deve representar o processo, mostrando como os estudantes avançam em suas hipóteses e, consequentemente, no processo de alfabetização.

Reafirma-se que no trabalho das classes de alfabetização as Modalidades Organizativas de Aprendizagem, o letramento e o texto devem fazer parte do processo de ensinar.

A rotina não deve ser improvisada, mas flexível, com foco na diversidade de atividades, nos direitos de aprendizagem, e nos eixos: oralidade, análise linguística/Semiótica, leitura/ escuta e produção de textos.

*- Sobre o desenvolvimento da Oralidade -*

"A coordenadora entra em uma sala de 1º ano, no período da tarde e diz:

- Sejam bem-vindos! Estávamos com saudades! Descansaram? O semestre começou e vamos aprender muito!
- A aluna pergunta:
- Quem é o semestre?
- A coordenadora diz que não entendeu. E a aluna é objetiva em sua pergunta:
- Quem ele é?"

Esse fragmento é real e aconteceu em uma escola do município de Hortolândia. Está registrado no caderno de uma coordenadora pedagógica. Iniciar com este recorte mostra a importância da oralidade na compreensão dos enunciados produzidos pelos falantes. Infelizmente, esse eixo é pouco planejado e desenvolvido na escola. Organizamos superficialmente um trabalho pautado na oralidade. O estudante já aprendeu a falar, mas será que ele é competente nas situações comunicativas que envolvem a oralidade, sabendo adequar a linguagem ao contexto em que está inserido? Será que desenvolveu essa habilidade socialmente construída?

Numa roda de conversa, numa apresentação de trabalho, na explicação de um conceito, entre tantas outras situações, utilizamos a oralidade, entretanto preciso adequá-la para cada situação.

> As situações de comunicação, quando levadas à reflexão em sala de aula, fazem com que os alunos possam perceber as variações da língua, sua relação com o contexto social e com os objetivos comunicativos que temos. Desta forma, o trabalho com linguagem também precisa ser planejado e organizado assim como os demais eixos. É importante levar em consideração os


Versão Preliminar

> usos que fazemos da oralidade na sociedade, promovendo atividades sistematizadas para este fim. (Brasil, pág. 11, 2012).

O trabalho com este gênero é importante na escola, pois estão presentes na sociedade. É um direito de aprendizagem dos estudantes. Quando um estudante pronuncia uma palavra de forma incorreta, não conjuga corretamente o verbo ou utiliza linguagem coloquial, qual a reação dos professores? Como corrigimos? Falar somente ao estudante que é necessário uma linguagem formal, não o auxiliará na construção de uma linguagem para as situações comunicativas, é importante uma finalidade didática em sala de aula.

Junior (2017) aponta que "a oralidade pode contribuir em grande escala para o conhecimento linguístico e o senso crítico dos alunos, por meio dos gêneros orais." A oralidade é um modo de uso da língua e não se dissocia da escrita e é mais abrangente que a capacidade de falar, coforme explicitado a seguir:

> Expressando-se oralmente, a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. Deste modo, o desenvolvimento da oralidade significa para ela uma habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias. (CHAER & GUIMARÃES, 2012, *Apud* Junior, 2017)

O trabalho com a oralidade visa, de acordo com Dolz e Schneuwly (2014, p.150), se "desenvolver por meio das interações, identificando a variedade de usos desta linguagem, orientando o sujeito sobre os contextos de uso deste gênero, familiarizando com esta modalidade."

O trabalho com os gêneros orais é uma oportunidade de ampliação do repertório dos estudantes. Textos tipicamente orais como piadas, exposição acadêmica, conferência, debates, aula, conversas telefônicas, entre outros, podem fazer parte do planejamento do professor levando em consideração a idade e o ano em que o estudante está matriculado. Por exemplo, a exposição acadêmica, para alunos do 1º ano, é possível quando o estudante aprende sobre um objeto que seja do seu interesse e apresente aos colegas de classe curiosidades e características deste objeto.

Na rede municipal, é comum o trabalho com a roda da conversa. Esse é um momento privilegiado de acolhimento, escuta, inclusão, encorajamento e motivação dos estudantes. Contudo, é preciso que os estudantes se expressem a partir de diversos contextos sociais e não somente saber falar. Reitera-se a importância da oralidade como uma situação comunicativa e não como uma reprodução da fala. Portanto, é importante que a roda da conversa também seja planejada e tenha intencionalidade em seu trabalho.


Versão Preliminar

Dolz e Schnewly (2004, p. 177 *apud* Gonçalves, Batista e Diel, 2017) orientam um trabalho quanto aos Gêneros Orais públicos: entrevistas, debates, seminários, relatos de experiência entre outros sendo compreendidos e dominados pelos estudantes:

> (...) os gêneros orais públicos constituem objetos autônomos para o ensino do oral. Eles são autônomos no sentido de que oral é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação somente com os outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino e aprendizagem.

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacional (1998) quanto a Base Nacional Comum Curricular (2018), enfatizam a necessidade deste trabalho na escola levando em consideração:

- Intencionalidade no processo de ensino dos textos orais;
- Situações didáticas de sistematização da fala, escuta e reflexão sobre a língua;
- Produção e interpretação de textos orais;
- Observação de diferentes usos de reflexão sobre os recursos que a língua oferece.

Corrobora-se que os estudantes já sabem falar e o papel da escola, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, pag. 175, *apud* Gonçalves, Batista e Diel, 2017) é proporcionar que os estudantes "ultrapassem as formas de produção oral cotidianas, para os confrontar com outras formas institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores." A partir dos conhecimentos que os alunos apresentam, a escola pode possibilitar acesso ao uso mais formalizado do gênero e não a correção da fala.

*- O eixo da Leitura/Escuta -*

> Ler devia ser proibido. Ler faz muito mal às pessoas: acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo insosso e ordinário em que vivem. A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma. Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Sim, a leitura devia ser proibida. Ler pode tornar o homem perigosamente mais humano. Guiomar de Grammon


Versão Preliminar

A epígrafe que inicia esse texto mostra o quanto a leitura é importante e necessária para o ser humano. Pela leitura viajamos o mundo, conhecemos outras culturas, compreendemos o passado, refletimos o presente, formamos opiniões. A leitura permite ao sujeito desenvolver o pensamento crítico, tornando-o atuante na sociedade.

A leitura, assim como a escrita, é desenvolvida na escola, pois é um importante instrumento ao indivíduo fora dela. No município de Hortolândia há algum tempo observa-se a consolidação de diversas práticas de leitura para os estudantes e pelos estudantes.

A leitura realizada pelo professor no início da aula possibilita aos estudantes uma experiência com a produção de sentidos dos textos, que favorece inclusive o processo de produção de texto. O professor nesse momento é o mediador e "auxiliará os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes, durante e após o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios com os que podem reconhecer no texto." (BRASIL, 2012). É esta leitura que desperta no aluno o gosto e o desejo por ler.

Ler e contar histórias são processos diferentes. Contar histórias é um importante ato na sala de aula, traz encantamento. Mas, folhear o livro, ler seus escritos permite que os estudantes aprendam aspectos do texto que envolvem a escrita, como por exemplo, os elementos coesivos.

A leitura feita pelo professor precisa ser provocativa aos estudantes com foco no desenvolvimento de estratégias em todos os anos. O planejamento e a escolha do livro são primordiais nesse processo, pois na escolha do livro a ser lido para a sala, o docente apresenta critérios de apreciação utilizados e oferece referências de textos.

No momento da leitura pelo professor é significativo o desenvolvimento dos recursos que os leitores utilizam para produzir sentido, obtendo, avaliando e utilizando a informação. É possível este trabalho a partir do planejamento deste momento: Antes da leitura: apresentar a capa, o autor, questionar os alunos sobre o que imaginam que acontecerá nessa história? Onde aparece o título escrito? Durante a leitura: elencar boas questões para os alunos responderem e pensarem sobre o texto. Ao final da leitura: fazer uma retomada da leitura, trazendo as hipóteses que os alunos levantaram no início, as partes importantes da leitura.

Teceu-se nesse início a importância do ato de ler e da leitura do professor, mas, afinal o que é ler? Diversos linguistas discutem o que é a leitura, baseamos esta definição em três autores. Brakling (2008, pág.02) diz que "ler é interpretar os possíveis sentidos dos textos lidos a partir do conjunto de referências semânticas constituídos por cada um." Rojo (2004, pág.03), reforça que a "a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos...". Colomer & Campos (2002, pág. 31) relata que "ler é ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e conhecimento do leitor."

A leitura não é a decodificação ou decifração de símbolos de forma mecânica ou repetitiva, mas uma prática social, utilizando significados construídos pelos sujeitos.


Versão Preliminar

Lerner (2002, pág. 18) reitera que é necessário fazer da escola uma comunidade de leitores, que resolvem seus problemas encontrando informações para compreender melhor o mundo, buscando argumentos para defenderem seus posicionamentos.

Faz-se uso da leitura em diferentes momentos para diferentes finalidades. Quando estamos em um consultório médico aguardando na sala de espera, a finalidade da leitura é passar o tempo. Quando necessitamos estudar um assunto, consultamos o índice ou lemos o resumo de um artigo pesquisado para obter informações pertinentes ao tema de interesse. Para cada finalidade de leitura temos um procedimento, que segundo Rojo (2004):

> **"**são um conjunto amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita, e de cima para baixo no ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; usar caneta marca texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou trabalho. As capacidades de leitura, que podem ser entendidas como habilidades, em algumas perspectivas teóricas e outras como competências, são: capacidades de decodificação, capacidades de compreensão, capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto." (ROJO, 2004, pag. 2-7)

A capacidade de decodificação é importante no ato de ler, porém não deve ser vista como a primeira capacidade a ser trabalhada. Existem outras capacidades que necessitamos desenvolver com os estudantes, pois a leitura é um ato de compreensão, envolve o conhecimento de mundo, o desenvolvimento de um comportamento leitor.

Nesse sentido, a escola deve promover práticas de leitura a partir de várias modalidades de leitura: leitura colaborativa, leitura silenciosa, em voz alta, roda de leitores etc., tornando-o um leitor proficiente e ensinando os alunos a mobilizar seus conhecimentos nas práticas sociais de leitura.

As discussões que envolvem o componente curricular de Língua Portuguesa não se finalizam neste texto, pois um trabalho formativo e também de revisão deve ocorrer. Porém, que este texto traga, a você professor (a), algumas reflexões, afirmações e provocações para que o ensino da língua seja significativo aos estudantes da rede municipal de Hortolândia.

*- Um olhar para a avaliação das habilidades de leitura/escuta e oralidade -*

Reiteramos que o desenvolvimento da linguagem ocorre, simultaneamente, em três eixos: escrita, oralidade e leitura. Por isso, além de escrever textos – convencionalmente ou não – a criança deve participar de situações formais de ensino de leitura e oralidade, em diferentes contextos, para desenvolver as quatro competências linguísticas básicas apontadas nos documentos oficiais.

Isso significa dizer que a oralidade e a leitura devem ser ensinadas e avaliadas com base em contextos formais que respeitem as especificidades de conceitos, objetivos e estratégias de cada um desses eixos. Por exemplo, para um objetivo específico:


Versão Preliminar

localizar informações, realizar ações, formular opiniões etc. Nesse sentido, o processo de aprendizagem e avaliação da leitura pressupõe que a criança saiba coordenar estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Inicialmente, essa aprendizagem se dá pela participação do aluno em situações onde se leia para atingir alguma finalidade específica, em colaboração com os colegas, sob a orientação e com a ajuda do professor.

Esse processo formal de ensino da leitura deve contemplar situações de avaliação em que o professor possa verificar a autonomia adquirida pelas crianças na seleção e aplicação de diferentes estratégias de leitura. Esta autonomia pode ser constatada à medida que o professor percebe que a criança é capaz de não somente localizar informações explícitas no texto, mas também de relacioná-las, reformulá-las, confrontá-las e aplicá-las em outras situações de uso da linguagem.

No caso da oralidade, é preciso considerar que seu desenvolvimento compreende a ampliação das competências do falar e do ouvir que a criança já possui antes mesmo de entrar na escola. Afinal, na primeira infância, ela participou de diversas situações comunicativas que possibilitaram o aprendizado da linguagem oral. No entanto, é na escola que essas competências serão formalmente ampliadas dentro de um processo de tomada de consciência. Por meio desse processo, a criança aprende que a linguagem permite a interação com o outro (seu interlocutor) e com o mundo. Portanto, a criança precisa aprender a fazer escolhas linguísticas adequadas às situações comunicativas das quais participa e a utilizar a linguagem com autonomia para estabelecer os vínculos com o outro e com o mundo, de acordo com as necessidades que ela tenha.

Por exemplo, se o contexto comunicativo pressupõe que a criança reconte oralmente uma história lida ou ouvida anteriormente, será necessário que ela mantenha a ordem cronológica dos fatos no momento da narração. Ela vai considerar essa condição fundamental para que seu interlocutor compreenda a história que está sendo narrada. Uma situação de reconto, por exemplo, permite ao professor avaliar se a criança é capaz de utilizar a linguagem para construir o encadeamento adequado dos fatos.

A situação mencionada ilustra uma das possibilidades de trabalho com a oralidade. Na escola, porém, a criança participará de inúmeras outras situações comunicativas e, por meio delas, desenvolverá ou ampliará sua capacidade de ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder a perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas. É importante observar que, à medida que o professor propicia essas situações de intercâmbio oral, promove momentos de avaliação que permitem verificar se o estudante é capaz de mobilizar recursos orais adequados aos contextos de comunicação em que está inserida.


Versão Preliminar

*- Análise Linguística/Semiótica e a produção de textos -*

> Ao construir nosso discurso, sempre nos antecede a totalidade do nosso enunciado, tanto na forma de um esquema genérico determinado, como na forma de uma intenção discursiva individual. Não partimos de palavras soltas, não seguimos de uma palavra a outra, mas atuamos como se fôssemos preenchendo um todo com palavras necessárias. (Bakhtin,1952/53)

O eixo de análise linguística/semiótica atravessa todo o componente curricular inclusive no processo de alfabetização e letramento. A Base Nacional Comum Curricular apresenta esse eixo como área dos conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, língua e a norma padrão. (BNCC, 2017).

Discorrer sobre a análise linguística é tratar, sobretudo, da produção de texto e reafirmar mais uma vez: o texto é a centralidade deste componente. Quanto maior for o domínio sobre os textos, quanto mais textos conhecermos, maior a facilidade de compreensão e produção de texto teremos. (BRAKLING, 2003).

Na história da Língua Portuguesa, o processo de ensino era dividido em leitura, produção de textos e gramática. O foco deste processo era a gramática como um conjunto de regras da língua que devem ser seguidas para ler e escrever corretamente. Atualmente, o conjunto das regras não devem ter um fim em si mesmas, mas devem permitir que os estudantes ampliem "suas capacidades de uso da língua (em leitura e produção) em práticas situadas em linguagem". (BRASIL, 2017).

A produção de texto é uma prática de linguagem, aprende-se a estruturar enunciados que são gêneros que organizam tanto a fala quanto a escrita. Nesse sentido, é necessário que o sujeito saiba lidar com a informação e saiba agir utilizando a informação construindo uma competência escritora. (BRAKLING, 2003).

Os sujeitos se comunicam por um gênero textual: a venda de um produto ocorre pelo anúncio, posso deixar uma informação por um bilhete, comunicar uma ocasião por um convite, escolher o que comer por um cardápio entre tantas outras situações.

Brakling (2003, pág. 02), diz que os textos são produzidos em diferentes circunstâncias que correspondem:

> a. **finalidades** diferentes: manifestar nossa forma de pensar a respeito de determinada matéria lida; divulgar determinados serviços buscando seduzir possíveis clientes; convencer a respeito de determinadas interpretações de dados; obter notícias sobre um ente querido; informar sobre sua qualificação profissional;
>
> b. **interlocutores** diversos: leitores de um determinado veículo da mídia impressa (jornal, revista); transeuntes de determinados locais (vias de circulação, estação de metrô, por exemplo); leitores de determinada revista acadêmico-científica ou de determinado tipo de livro; um parente próximo ou um amigo; um possível contratante;


Versão Preliminar

c. **lugares de circulação** determinados: mídia impressa; academia; família ou círculo de amizades; determinada empresa (esfera profissional); vias públicas de grande circulação de veículos e pessoas;

d. **gêneros discursivos** específicos: carta de leitores; anúncio; folheto de propaganda; outdoor; artigo acadêmico-científico; carta pessoal; currículo.

Para a produção de um texto levamos em consideração o contexto no qual se produz. Solicitar uma produção de texto aos alunos apenas para correção do professor não os tornará escritores proficientes. Para quem escreve, a esfera de circulação, o repertório verbal, devem ser cogitados no planejamento das atividades que envolvem a produção de textos.

É na escola que organizamos esse trabalho e na sala de aula o aproximamos das práticas reais de produção, permitindo aos alunos:

- compreender a natureza da linguagem;
- compreender, conhecer e participar de práticas de linguagem que se realizam em instâncias públicas de comunicação, que sejam relevantes para o exercício da cidadania;
- compreender as características dos gêneros do discurso que circulam em instâncias públicas de linguagem, que sejam relevantes para o exercício da cidadania;
- compreender que o discurso produzido será tão mais eficaz quanto mais adequado for às características da situação de comunicação e do gênero do discurso;
- conhecer e ajustar o seu discurso às características do contexto de produção e circulação previstos;
- utilizar procedimentos de escrita, articulando-os, de modo a tornar o texto mais eficaz;
- utilizar os conhecimentos linguísticos — textuais, gramaticais, notacionais — pra escrever textos eficazes. (BRAKLING, 2003)

Nesse sentido o professor deve ter o conhecimento de diversos tipos de textos para apoiar os alunos no momento da produção, não escolarizando os textos que circulam na sociedade. O planejamento das situações de produção de texto basear-se-ão nas Modalidades Organizativas de Aprendizagem.

A análise linguística, o letramento, as práticas de leitura, situações de análise de textos bem escritos, a qualidade da linguagem utilizada para escrever, os agrupamentos produtivos, o conhecimento das características do gênero, o tempo para escrever, carecem fazer parte das propostas de ensino.

A prática de produção textual não pode ser tortuosa, para professores e estudantes. Os professores devolvem o texto corrigido, com anotações e os estudantes continuam a cometer os mesmos erros. Os estudantes não são meros receptores que lêem as


Versão Preliminar

anotações dos professores e corrigem, necessitam participar deste processo ativamente, como sujeitos da aprendizagem.

> (...) a significação (linguística) de um discurso e adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc... e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso. (BAKTHIN, apud MENEGOLO, 2005, pág. 74)

Geraldi (2011, pág 65) considera que o trabalho com a análise linguística deve partir do texto do estudante, selecionando apenas um problema que o texto apresenta para discutir, seja de estrutura ou gramática. Não adianta em uma aula querer apresentar e discutir todos os problemas que o texto apresenta. "O princípio da prática com a correção dos textos deve ser: partir do erro para a autocorreção".

A produção coletiva, a reescrita de um texto do estudante são bons disparadores para realizar o que Geraldi (2011) relata. A partir da produção coletiva reflete-se sobre os aspectos linguísticos. Pode-se utilizar a mesma produção para tratar vários aspectos da língua, porém um de cada vez.

A revisão e reescrita dos textos oferece ao aluno refletir sobre a língua e a sua sistematização. O autor olha para a materialidade da sua produção escrita, revê, reescreve, reflete. Quanto mais se revisa o texto, mais o autor percebe a sua modificação, conforme explicitado abaixo:

> (...) partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento, estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e, consequentemente, aprender a variedade padrão e inteirar-se dela. (SERCUNDES, 1997, *apud* MENEGOLO, 2005, pág. 75).

Uma sugestão para a prática de revisão e reescrita de textos é construir com os estudantes propostas de revisão em que os auxilia a compreender se as ideias estão claras, se o texto é compreensível, se é necessário substituir palavras ou expressões, construir novos parágrafos ou inverter sequências, verificar a concordância, coesão, lembrando que deve-se focar em um problema de cada vez.

Cuidado para não fazer da revisão e da resscrita do texto um momento de só passar o texto a limpo, utilize essa oportunidade para que o sujeito, autor do texto, possa compreender e dispor de uma atitude responsiva.

*- Um olhar para avaliação dos saberes acerca da língua e da notação escrita -*

Para análise das produções de texto dos estudantes, sugere-se um exemplo de rubricas que indicam níveis de adequação do texto, que tem por objetivo, auxiliar o docente na identificação dos conhecimentos utilizados pelos discentes durante a


Versão Preliminar

produção. Essa análise, assim como na avaliação diagnóstica, não deve ter como foco apenas a coleta de dados, mas a qualificação da produção de texto, do plano até a reescrita, passando sobretudo pela revisão.

Níveis de Produção de texto:

- **Nível 01**: Escreve com dificuldade na organização das ideias, texto breve, produzido em um único bloco; texto com pouca ou nenhuma segmentação entre as palavras; ainda não se observa o emprego de sinais de pontuação.
- **Nível 02**: Escreve ainda que com dificuldades na organização de ideias; sem preocupação em utilizar parágrafos; fazendo segmentação frequente entre as palavras; fazendo uso de alguns sinais de pontuação; inicia uma preocupação ortográfica; faz tentativas de uso da letra maiúscula no começo das frases e/ou em nomes próprios nos momentos de utilização da letra cursiva.
- **Nível 03**: Texto coerente e já se observa a presença dos primeiros elementos de coesão (pronomes, advérbios...); organização do texto em parágrafos, nem sempre de forma correta; utilização de sinais de pontuação, mesmo com falhas no emprego destes; apresenta certa preocupação com a ortografia; utilização de letras maiúsculas com regularidade: busca atender ao gênero textual solicitado.
- **Nível 04**: Texto coerente, apresentando alguns elementos conectivos (coesão); faz uso da paragrafação; utilização, na maioria das vezes, dos sinais de pontuação adequados; poucos erros ortográficos; emprego adequado das maiúsculas; o texto atende ao gênero textual solicitado.
- **Nível 05:** Texto coerente e coeso; paragrafação correta; emprego correto dos sinais de pontuação; pouquíssimo ou nenhum erro ortográfico; emprego adequado das maiúsculas; o texto atende ao gênero textual solicitado.

| **Pontuação** | **Descritores** |
|---|---|
| 1,0 | O texto atende à proposta solicitada (tema)? Usa título? |
| 1,0 | O texto atende ao gênero proposto? |
| 0,5 | Segmenta as palavras. |
| 0,5 | O texto é legível? |
| 2,0 | O texto é coerente? (organização das ideias). |
| 1,0 | O texto apresenta paragrafação? |
| 1,0 | O texto apresenta pontuação adequada? |
| 1,0 | O texto apresenta ortografia e acentuação adequadas? |


Versão Preliminar

| | |
|---|---|
| 0,5 | Há utilização adequada de letras maiúsculas e minúsculas? |
| 0,5 | Há concordância nominal e verbal? |
| 1,0 | O texto apresenta elementos de coesão? (pronomes, advérbios). |

| **PONTUAÇÃO E NÍVEIS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
|---|---|
| **1,0 ATÉ 2,5** | Nível 1 |
| **3,0 até 5,0** | Nível 2 |
| **5,5 até 6,5** | Nível 3 |
| **7,0 até 8,5** | Nível 4 |
| **9,0 até 10** | Nível 5 |

É importante refletir sobre a produção de texto, que dependendo da proposta pode haver variação do nível. Uma reescrita de texto é diferente da escrita de um texto de autoria. Desta forma, para cada sondagem de produção de texto é importante analisar a proposta.

*- Questões de intertextualidade como conceito integrador -*

As práticas de linguagem – de leitura, oralidade e produção textual oral, escrita e multimodal – é, simultaneamente objeto de conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa e meio para a construção de saberes nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares. Isso significa dizer que, ao passo que o estudante desenvolve habilidades de leitura, de oralidade e de produção de textos, tendo os gêneros discursivos como objeto de conhecimento, aplica essas habilidades para aprender conceitos e desenvolver outras habilidades em Ciências, História, Geografia e até mesmo em Matemática.

Além disso, é importante destacar que os campos de atuação constituem um dos aspectos estruturantes da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Os campos de atuação são as esferas de circulação dos textos na sociedade, ou seja, os contextos de usos reais da linguagem com diferentes finalidades e interlocutores. De acordo com a BNCC são quatro os campos de atuação social a partir dos quais delimitam-se os gêneros discursivos e as práticas de linguagem essenciais para que os estudantes possam construir os conhecimentos e desenvolver as habilidades previstas: **campo de atuação da vida cotidiana**, **campo de atuação da vida pública**, **campo das práticas de estudo e pesquisa** e **campo artístico literário.**


Versão Preliminar

Considerando que em cada campo são indicados os gêneros discursivos e as práticas de linguagem desenvolvidas a partir desses textos, é possível estabelecer relações de intertextualidade e de interdisciplinaridade com as diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares. Isso porque os textos e as habilidades de leitura, de oralidade e de produção textual previstas para cada ano ou a cada dois/três anos são mais importantes do que as temáticas abordadas. Em outras palavras, quando ensina-se a ler verbete de enciclopédia, por exemplo, o mais importante não é se o texto define sistema solar ou animais aquáticos, mas que o estudante compreenda os recursos da linguagem científica própria desses textos, a organização em parágrafos, indicados por recuos que contribui para que o leitor compreenda o conceito explicada à medida que avança na leitura do texto, a função das tabelas, dos gráficos, quando acompanham esses textos para sintetizar e relacionar informações.

Nesse sentido, os gêneros discursivos e as práticas de linguagem que constituem o campo das práticas de estudo e pesquisa podem, por exemplo, favorecer um planejamento integrado com a área das ciências da natureza ou com a área das ciências humanas que, ao tratar de temas e conceitos relacionados ao mundo natural e social, podem contemplar a leitura e a produção textual de verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, fichas técnicas, artigos de divulgação científica, resumos, diagramas, esquemas e mapas conceituais, favorecendo a aplicação de habilidades de leitura e de compreensão e/ou de produção escrita, oral e multimodal desses textos.

Já no campo da vida pública, são previstas práticas de linguagem a partir de gêneros discursivos como a carta aberta, as notícias, reportagens, regulamentos, leis entre outros textos que podem ser articulados, por exemplo à área das ciências humanas, nos componentes curriculares História e Geografia e, também, à área das ciências da natureza, uma vez que tratam de assuntos atuais relacionados ao homem, à sociedade, à cultura entre outros temas abordados nessas áreas/componentes.

A própria concepção da área das linguagens possibilita articulações entre o componente língua portuguesa e os demais componentes que compõem a área – Artes, Educação Física e Língua estrangeiras. No caso das Artes, por exemplo, é possível propor uma abordagem integradora a partir do patrimônio cultural da humanidade, dos gêneros literários, em prosa e em verso, dos textos dramáticos, dos poemas, inclusive dos poemas concretos ou cyberpoemas.

Assim também a Língua Portuguesa se articula à Educação Física na perspectiva de movimento e de expressão por meio da linguagem corporal, do trabalho com os jogos e as brincadeiras que compreendem práticas de leitura de textos instrucionais, por exemplo, de vídeos informativos, de cartazes, de campanhas publicitárias e de conscientização relacionadas ao bem-estar e ao autocuidado.

Em suma, entende-se a língua e a linguagem como objetos de estudo do componente curricular Língua Portuguesa e como rotas para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades nas diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares. Isso porque a aquisição da leitura e da escrita possibilita ao estudante participar de contextos cada vez mais complexos de comunicação o que lhes possibilita ampliar suas capacidades de letramentos e seus saberes.


Versão Preliminar

Essa concepção de língua e linguagem pode ser contemplada, de forma mais ampla, no conjunto de competências específicas do componente, indicadas no quadro a seguir:

| **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL** |
|---|
| • 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.<br>• 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.<br>• 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.<br>• Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.<br>• 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.<br>• 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.<br>• Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos,valores e ideologias.<br>• Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).<br>• 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.<br>• 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. |


Versão Preliminar

*- O organizador curricular -*

Para apresentação do quadro curricular do componente Língua Portuguesa, mantendo como eixos estruturantes os campos de atuação social e as práticas de linguagem, optou-se por apresentar as habilidades com as indicações alfanuméricas da BNCC como referência. A justificativa é que, além do Currículo de Hortolândia garantir todos os direitos de aprendizagem tal qual apresentados na Base, ainda permite que o leitor observe mais facilmente a relação entre as habilidades e a progressão de aprendizagem dentro de cada ano escolar e de um ano para outro. Além disso, o quadro curricular ainda apresenta objetos de conhecimento, habilidades e sugestões metodológicas. É importante ressaltar que essas sugestões podem inspirar e ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico no que tange o processo de ensino, sem a intenção de formatar e engessar o fazer do professor. Por isso, o desenvolvimento das habilidades, nesse contexto, deve levar em consideração a realidade do educando, contemplando nas estratégias didáticas o lúdico, o levantamento do conhecimento prévio, os recursos disponíveis na comunidade, a fim de tornar o estudante protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. O planejamento docente deve ser permeado por uma intencionalidade didática e ter como pressuposto as habilidades.


Versão Preliminar

**ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Protocolos de leitura | (EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. | No início do processo de alfabetização, um dos primeiros e principais conhecimentos construídos pelos estudantes está relacionado à noção de representação. Eles precisam aprender que o que se diz e que se fala pode ser representado. Por isso, começam a arriscar tentativas de representação – as chamadas garatujas – ou imitações das escritas dos adultos. Traçam bolinhas ou rabiscos horizontais e verticais para dizer que estão desenhando e/ou escrevendo. A princípio, desenho e escrita podem ser, para os alunos, formas idênticas de representação, ou seja, construídas com os mesmos traços, símbolos.<br><br>Nesse sentido, o ambiente alfabetizador é fundamental, assim como o trabalho com as palavras estáveis e as diferentes formas de representação, sobretudo nas primeiras vivências com a linguagem. Crachás com nomes e fotos, listas de palavras estáveis, dos nomes da turma, das palavras da rotina, calendários, painel dos aniversariantes do mês, entre outros textos que ajudam a organizar o dia a dia na escola e que fazem parte do cotidiano dos alunos dentro e fora da escola aos poucos aproximam os alunos dos diferentes textos escritos e não verbais, ajudando-os a compreender que há diferentes formas de representar a linguagem e que as letras se diferenciam de outros sinais gráficos. A partir desse conhecimento é que começam a elaborar hipóteses e |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Escrita (compartilhada e autônoma) | Correspondência fonema-grafema | (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. | |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Escrita (compartilhada e autônoma) | Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita | (EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças. | |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil | (EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. | |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Construção do sistema alfabético | (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. | |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. | avançar nas formas de representação e, consequentemente na escrita.<br>Além disso, podem ser envolvidas em situações de escrita com letras móveis pois sempre que são convidadas a escrever com esse recurso relacionam a escrita aos símbolos que lhes são disponibilizados entendendo que para escrever não há entre as opções números, traços e outros sinais gráficos. Essas atividades contribuem para que identifiquem as letras entre outras formas de representação.<br>Explorar nomes em situações de brincadeiras com cantigas, parlendas entre outros textos poéticos, participar de jogos e brincadeiras com foco nos nomes próprios e palavras estáveis também são estratégias eficientes para desenvolver essa habilidade.<br>A consciência fonológica nesta etapa da alfabetização também deve ser planejada a partir do trabalho com a aliteração e as rimas. Uma possibilidade de atividade de exploração da aliteração é o jogo “Troca Letras”, da caixa de jogos do Pacto Nacional de Alfabetização, em que a troca de uma letra inicial modifica o sentido. Jogos orais, como contar uma história e trocar uma letra para percepção dos alunos também ajudam. Por exemplo: o professor vai contar uma história em que aparece um menino e na leitura troca a palavra menino por “benino”. Os estudantes necessitam perceber essa troca e conversar com o professor. |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. | |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. | |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil | (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. | |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação | (EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. | |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas | (EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco. | |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE | Análise linguística/semiótica | Construção do sistema alfabético | (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | ATUAÇÃO | (Alfabetização) | | entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. | Nas classes de alfabetização um desafio é a produção de texto, mesmo com alunos que não escrevem convencionalmente. A produção de texto coletiva auxilia na compreensão do gênero textual e desenvolve habilidades e comportamentos escritores. Uma produção de texto envolve muito mais que a escrita convencional, é preciso lançar mão dos conhecimentos do texto, estruturar as ideias, compô-las de modo sequencial e com coerência para depois registrar. O escritor planeja a sua escrita para depois escrever de fato. |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Pontuação | (EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação. | |
| 1º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação | (EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia). | |
| 1º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. | Para ampliar o repertório de gêneros discursivos dos estudantes, sobretudo dos textos comuns no cotidiano dentro e fora da escola, é preciso ler com eles e para eles. Promover leituras diárias, feitas por você e, também, ao longo das sequências de atividades, feitas pelos alunos segundo suas hipóteses, por meio das quais eles possam perceber as regularidades dos gêneros, apropriando-se dos seus modelos, inclusive para escrevê-los é fundamental para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita previstas para ano e para o segmento.<br>É importante destacar que são práticas de leitura diferentes e que precisam ser concomitantes no seu planejamento.<br>No caso das atividades sequenciadas, elas contemplam os diferentes gêneros textuais, de acordo com os diversos |
| 1º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | (EF01LP17) 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 | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto. | campos de atuação e articulam-se a outras práticas de linguagem de produção oral, escrita, análise linguística e semiótica, por meio das quais os estudantes construirão conhecimentos e desenvolverão habilidades de diferentes naturezas e níveis de complexidade. É o caso, por exemplo, dos contos ou de outras narrativas ficcionais que podem ser objetos de estudo ao longo de um período de 2 ou 3 meses articulando-se a outros textos em atividades de leitura, escrita, leitura em voz alta, oralidade, alfabetização, mais fáceis como escrever a lista das personagens da história e com o objetivo de revisar as escritas com foco nas hipóteses e no sistema ou mais complexas, para que os alunos aprendam, por exemplo, o que são os parágrafos e como eles organizam os textos escritos ou a função dos marcadores temporais nesses textos.<br><br>No caso da leitura diária ou permanente, feita pelo professor para os alunos e com os alunos, o objetivo principal é ler para conhecer diferentes textos, ler explorando-os, ler comentando-os em relação ao assunto, à finalidade, às suas especificidades quando comparados a outros textos. Ou seja, não se trata de, necessariamente, desenvolver uma sequência de atividades a partir de um gênero, mas de selecionar diversos gêneros que semanalmente ou diariamente podem ser lidos e explorados para que sejam conhecidos e reconhecidos pelos alunos como textos que circulam, sobretudo, fora da escola. Para essas leituras você pode utilizar: convites, receitas, cardápios, folhetos, manuais de |
| 1º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | (EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | |
| 1º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Oralidade | Produção de texto oral | (EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas. | |
| 1º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição do texto | (EF01LP20) 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. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | instruções, cartas, convites, agendas, listas de compras etc.<br><br>Você pode determinar uma frequência em seu planejamento, como por exemplo, duas ou três vezes na semana, e escolher textos de gêneros diversos para explorar ao longo de algumas aulas – 3 ou 4, por exemplo. É importante que você selecione textos diferentes do mesmo gênero. Por exemplo, ao escolher o cardápio, que separe 3 ou 4 cardápios diferentes e que os traga em aulas diferentes para lê-los e explorá-los de modo que os estudantes percebam o que há de diferente e, principalmente, o que há em comum entre eles. É dessa forma que se apropriam dos gêneros, compreendendo suas generalidades, ou seja, o que se mantém em todos os textos do mesmo gênero, mesmo que sejam textos diferentes.<br><br>Você pode organizar um cesto ou caixa para que deixe esses textos disponíveis aos estudantes na sala de aula. |
| 1º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita compartilhada | (EF01LP21) 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. | Neste campo de atuação social estão previstas práticas de linguagem em torno dos gêneros discursivos que organizam a vida na comunidade, desde a comunidade escolar até esferas mais amplas dessa organização como o bairro, a cidade, o estado e o país.<br><br>Faz-se necessário, portanto, convidar o estudante a refletir sobre o que é a convivência e o que é necessário para que se estabeleça uma convivência harmônica na sala de aula, por exemplo. |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | É possível ler com os estudantes o regimento escolar, escrever as regras para uma boa convivência na escola, os direitos e os deveres dos estudantes.<br>É possível ler e conversar sobre os direitos das crianças e dos adolescentes estabelecidos pelo ECA, entre outros textos que possibilitem pensar e discutir aspectos relacionados à esfera pública, inclusive em parceria, quando possível, com a área das ciências humanas. Leis que regulamentam a exploração do meio ambiente, leis de proteção aos animais, aos idosos, entre outras que podem ser compreendidas e debatidas entre os estudantes, já que estão na interface entre seus cotidianos e a vida pública. |
| 1º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Produção de textos | (EF01LP22) 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. | Neste campo, estão previstas as práticas de linguagem em torno dos textos expositivos-informativos, de cunho científico. Os verbetes de enciclopédia, artigos de divulgação científica para público infantil, entrevistas, fichas técnicas, estão entre os gêneros discursivos essenciais para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.<br>São textos mais complexos, cuja linguagem distancia-se um pouco da utilizada na comunicação cotidiana e até mesmo nos gêneros discursivos do campo da vida cotidiano. Essa linguagem também é diferente da utilizada nos textos artísticos-literários, marcados pela subjetividade e pela polissemia. É preciso, portanto, que os estudantes desenvolvam habilidades mais específicas e, progressivamente, mais complexas para ler, |
| 1º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Oralidade | Planejamento de texto oral Exposição oral | (EF01LP23) 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 | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | compreender e produzir, oralmente e por escrito, esses textos. Os diagramas, os esquemas, as tabelas, os infográficos entre outras representações visuais e gêneros multimodais também compõem esse campo de atuação e favorecem o desenvolvimento das habilidades relacionadas à localização de informações, identificação de ideias, síntese e reformulação do assunto do texto, compreensão global.<br><br>Faz-se necessário, portanto, que os professores leiam textos desses gêneros discursivos para os estudantes e com os estudantes, de maneira compartilhada/colaborativa, para que aprendam a ler esses textos. Que os estudantes sejam ensinados a grifar/marcar informações e ideias principais nos textos, diferenciando-as das secundárias e reformulando-as e reescrevendo-as, numa ficha técnica, numa lista ou diagrama, por exemplo.<br><br>Destaca-se a possibilidade de articulação dessas práticas de leitura e de produção textual com as áreas das ciências humanas e/ou naturais, uma vez que esses gêneros discursivos são meios para a construção de saberes relativos a essas áreas. |
| 1º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita | (EF01LP24) 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. | |
| 1º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | (EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, | Além das situações de leitura que envolvem os diferentes gêneros de textos ao longo das sequências didáticas, é essencial que o professor leia, diariamente, literatura para as crianças e com as crianças. Poesias, contos, micro contos, cordel, obras de arte e outros textos em versos, prosa ou imagéticos devem ser inseridos na rotina das |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | tempo e espaço). | crianças como objetos de leitura cujo objetivo principal é promover a fruição.<br><br>Entre as tantas finalidades da leitura – ler para aprender, ler para buscar uma informação – a de ler para sentir prazer é, sem dúvida, umas das que mais contribui para a formação do leitor. Isso porque é tarefa da escola iniciar as crianças na leitura, despertar nelas o desejo de ler e garantir a elas o acesso a um acervo de qualidade por meio do qual ela amplie seus conhecimentos nas diferentes áreas do saber.<br><br>Nesse contexto, a literatura passa a ser o espaço no qual a escola promove experiências e constrói aprendizagens. Afinal, é na literatura que se cumpre a finalidade de ler para sentir prazer e por meio dela que aprendemos a sentir prazer ao ler um texto.<br><br>A literatura, por ser essencialmente verossímil, permite a criança transitar entre o universo real e o imaginário. Nos textos literários, a criança visita lugares, constrói cenários, experimenta papéis, cria e resolve problemas diversos, ampliando conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento.<br><br>Além disso, por tratar dos sentimentos, comportamentos, aflições e frustrações humanas, a literatura favorece a experiência da criança com o texto, criando e fortalecendo vínculos entre o leitor e o objeto lido. E quanto mais íntimo é o leitor do texto, mais condições ele tem de pensar e agir a partir do que lê. |
| 1º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Formas de composição de narrativas | (EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1º, 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Decodificação/Fluência de leitura | (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. | Ao final do 2º ano, espera-se que os estudantes sejam capazes de ler palavras novas com precisão na decodificação e palavras conhecidas com fluência. Essa habilidade está relacionada à consolidação da alfabetização e é fundamental que sejam promovidas práticas de leitura diversas para que ela seja, de fato, desenvolvida. Leitura autônoma, pelo estudante, de listas de palavras, legendas, textos poéticos da cultura popular, receitas, regras de jogos e brincadeiras entre outros textos cuja complexidade e quantidade de escrita sejam adequadas ao estudante recém-alfabetizado. Leitura compartilhada ou colaborativa de notícias, cartas, verbetes de enciclopédia para público infantil entre outros textos maiores e mais complexos que possam ser lidos com a mediação do professor, para que os estudantes tenham um modelo de leitor competente e proficiente e possam ampliar suas habilidades de leitura, apropriando-se do ritmo, da entonação, da pronúncia correta das palavras ao passo que se aproxima da leitura convencional e proficiente de textos escritos.<br><br>No caso da cópia de pequenos textos, a prática possibilita que os estudantes ganhem ritmo e fluência ao escrever. Eles podem fazer cópias dos títulos dos textos lidos – contos, notícias, entre outros – e, também, cópias dos textos poéticos, como cantigas, parlendas, trava-línguas, em situações em que essas cópias tenham a finalidade de registrar determinada atividade. |
| 1º, 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação de leitor | (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. | |
| 1º, 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Escrita (compartilhada e autônoma) | Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão | (EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF12LP04) 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. | Ao passo que os estudantes avançam no processo de alfabetização, as práticas de leitura e de escrita tornam-se, também, mais complexas uma vez que os saberes acerca da língua, da linguagem e dos textos são ampliados. O campo da vida cotidiana ainda é bastante relevante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e os textos vão se tornando mais complexos do 1º para o 2º ano, conforme indicado nas habilidades. Ainda que muitos dos gêneros discursivos sejam semelhantes para esse campo no 1º e nos 2º anos, é possível variar as estratégias de leitura e de produção de modo que os estudantes ganhem cada vez mais autonomia. No 1º ano, por exemplo, os estudantes podem escrever a lista de ingredientes de uma receita culinária, com autonomia, e o modo de preparo em colaboração com o professor-escriba, que registra o texto produzido oralmente pelos estudantes. Já no 2º ano, podem, também, produzir receitas culinárias e, nesse caso, com autonomia, individualmente ou em colaboração com os colegas. Desse modo, ampliam-se as capacidades de letramento dos estudantes e os saberes acerca dos textos e da linguagem e assegura-se a autonomia à medida que consolidam a escrita e a leitura convencionais. |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita compartilhada | (EF12LP05) 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. | |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Oralidade | Produção de texto oral | (EF12LP06) 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 | |



Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição do texto | (EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, 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. | |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF12LP08) 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 campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | No campo da vida pública, estão contemplados os textos jornalísticos e, também, as regras e regulamentos que ajudam a organizar a vida em comunidade. As práticas de linguagem desenvolvidas a partir desses textos são prioritariamente de leitura, uma vez que são textos que podem não fazer parte do cotidiano de muitos estudantes e eles precisam, a princípio, conhecê-los. Promover situações de leitura compartilhada em que professor e estudantes disponham do mesmo texto e possam ler colaborativamente, explorando o assunto, a estrutura organizacional, os recursos da linguagem é fundamental para que reconheçam as regularidades desses gêneros discursivos e possam mobilizar esses conhecimentos em situações de produção oral, escrita ou multimodal desses textos, individualmente ou em duplas. Também é possível ler e estudar textos desse campo de atuação nas aulas de diferentes áreas e componentes curriculares já que os |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | comunicativa e o tema/assunto do texto. | assuntos podem ser o mais abrangente possível. |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF12LP10) 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 campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita compartilhada | (EF12LP11) 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. | |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita compartilhada | (EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Oralidade | Produção de texto oral | (EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição do texto | (EF12LP14) 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. | |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição do texto | (EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários. | |
| 1º, 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição do texto | (EF12LP16) 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. | |



Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1º, 2º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF12LP17) 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. | Ao final do 2º ano, é imprescindível que os estudantes sejam capazes de ler e compreender, com autonomia, enunciados de tarefas escolares que são, dentre os gêneros discursivos desse campo, os que possuem menor complexidade e quantidade em termos de escrita. Os demais gêneros discursivos do campo, podem ser lidos em situações de leitura compartilhada, nas quais o professor faz a mediação entre os estudantes e o texto para que, aos poucos, eles ganhem autonomia nesse processo. Nas diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares, estudantes podem ler enunciados de tarefas e conversar para compreender o que devem executar a partir dessa leitura. |
| 1º, 2º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Apreciação estética/Estilo | (EF12LP18) 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. | Além das situações de leitura que envolvem os diferentes gêneros de textos ao longo das sequências didáticas, é essencial que o professor leia, diariamente, literatura para as crianças e com as crianças. Poesias, contos, micro contos, cordel, obras de arte e outros textos em versos, prosa ou imagéticos devem ser inseridos na rotina das crianças como objetos de leitura cujo objetivo principal é promover a fruição.<br><br>Entre as tantas finalidades da leitura – ler para aprender, ler para buscar uma informação – a de ler para sentir prazer é, sem dúvida, umas das que mais contribui para a formação do leitor. Isso porque é tarefa da escola iniciar as crianças na leitura, despertar nelas o desejo de ler e garantir a elas o acesso a um acervo de qualidade por meio do qual ela amplie seus conhecimentos nas |
| 1º, 2º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Formas de composição de textos poéticos | (EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | diferentes áreas do saber.<br><br>Nesse contexto, a literatura passa a ser o espaço no qual a escola promove experiências e constrói aprendizagens. Afinal, é na literatura que se cumpre a finalidade de ler para sentir prazer e por meio dela que aprendemos a sentir prazer ao ler um texto.<br><br>A literatura, por ser essencialmente verossímil, permite à criança transitar entre o universo real e o imaginário. Nos textos literários, a criança visita lugares, constrói cenários, experimenta papéis, cria e resolve problemas diversos, ampliando conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento.<br><br>Além disso, por tratar dos sentimentos, comportamentos, aflições e frustrações humanas, a literatura favorece a experiência da criança com o texto, criando e fortalecendo vínculos entre o leitor e o objeto lido. E quanto mais íntimo é o leitor do texto, mais condições ele tem de pensar e agir a partir do que lê.<br><br>Vale dizer, que a seleção dos textos literários que serão lidos, diariamente, com as crianças, precisa seguir alguns critérios, para que, de fato, contribua para a formação do leitor. A seguir, elencamos alguns desses critérios:<br><br>• respeitar as especificidades da faixa etária, para que a criança possa interagir com ele e construir sentido na leitura;<br><br>• ter qualidade literária, ou seja, a linguagem, o conteúdo, a estética das imagens precisam ser |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | coerentes com o universo literário;<br>• ser acessível, pois de nada adianta ter uma biblioteca com excelentes livros os quais os estudantes não possam manipular, ler, compartilhar com os amigos e a família. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Reconstrução das condições de produção e recepção de textos | (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. | Para potencializar o processamento dos textos em suas aulas, independente do gênero textual e do texto com que você esteja trabalhando, considere as seguintes etapas essenciais:<br>• Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes: antecipações, hipóteses, perguntas:<br>• acerca do gênero textual: forma de composição, pistas sobre o autor, suporte no qual foi publicado, função social, possíveis interlocutores.<br>• acerca do assunto: sobre o que pode tratar o texto e por quê? Que relações podem ser estabelecidas entre as suposições acerca do assunto e das outras pistas sobre o texto?<br>• acerca dos recursos linguísticos percebidos na superfície do texto: há tabelas, gráficos, imagens, outros recursos gráficos? Quais? Que pistas oferecem sobre o texto? Como o texto se organiza no papel ou na tela (no caso de textos impressos)? |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Estratégia de leitura | (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | hipóteses realizadas. | • Ler o texto individualmente (os alunos), registrando as informações ou ideias mais importantes para responder a uma pergunta previamente formulada por você ou coletivamente, a partir das antecipações feitas no item 1. A pergunta deve ter relação com o gênero textual e ser essencial para compreender o texto. Por exemplo, no caso de narrativas ficcionais, podem marcar no texto as personagens principais e suas características, no caso de notícias podem identificar o fato e onde e quando aconteceu.<br>• O cantinho da curiosidade em que há tantas possibilidades de trabalho também é um excelente disparador para o trabalho com a leitura. Essa proposta pode ser realizada semanalmente ou quinzenalmente como atividade permanente e é interessante partir da curiosidade dos estudantes.<br>• Ler compartilhadamente o texto:<br>  • Confirmando, rejeitando ou reelaborando as hipóteses e antecipações feitas no item 1;<br>  • Identificando palavras cujos sentidos são desconhecidos para tentar compreendê-las pelo contexto ou para pesquisar seus significados,<br>  • Localizando informações, identificando ideias, inclusive diferenciando as principais das secundárias, sobretudo em textos informativos expositivos<br>  • Elaborando diagramas, esquemas e mapas |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Estratégia de leitura | (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. | |



Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | conceituais para sintetizar as informações/ideias mais relevantes para compreender o texto,<br>• Elaborando resumos,<br>• Formulando textos que explicitem com palavras próprias o assunto do texto lido,<br>• Identificando o enredo, quando se trata de narrativas, bem como os outros elementos essenciais desses textos – personagens, espaço e tempo,<br>• Identificando a opinião do autor e os argumentos empregados para sustentá-la em textos argumentativos,<br>• Buscando novas informações para relacioná-las ao texto,<br>• Posicionando-se sobre o que leu, emitindo opinião, sentimentos e emoções despertadas pela leitura.<br>• Produzir registros escritos ou textos em outras modalidades da linguagem<br>• para sistematizar a compreensão global do texto,<br>• para verificar as compreensões construídas durante a leitura,<br>• para estabelecer relações entre textos, do mesmo gênero e/ou de gêneros diferentes que |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | possam ser articulados pelo assunto ou por aspecto em comum. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Estratégia de leitura | (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. | A habilidade de ler e compreender textos não-verbais ou textos multimodais que articulam linguagem verbal e não-verbal requer a construção de conhecimentos específicos acerca desses textos.<br>Isso significa que os estudantes precisam aprender a ler imagens, identificando os elementos que as compõem, relacionando-os para construir sentido, percebendo diferentes traços, formas, linhas, cores, planos e elaborando hipóteses acerca dos efeitos de sentido que essas variações geram nos textos.<br>No caso das narrativas não-verbais ou que conjugam a imagem e o texto escrito, a habilidade demanda o planejamento de situações de leitura com foco na análise dos textos, nas quais os alunos possam:<br>• Ler imagens em narrativas visuais, com mediação do educador, para que, gradativamente, o estudante possa ser capaz de relacionar linguagem verbal e não verbal.<br>• Identificar diferentes tipos de balão, letras e onomatopeias, expressões visuais, entre outras informações expressas nas imagens.<br>• Ter acesso a um acervo diversificado de gibis, revistas e livros de histórias em quadrinhos, tirinhas, por meio de mini bibliotecas itinerantes, a fim de tornar a |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | leitura acessível para os alunos.<br>• Realizar atividades diversas como escrever textos nos balões vazios das tirinhas, considerando os elementos não-verbais de cada quadrinho, a expressão das personagens etc. E, posteriormente, comparar a própria produção e a versão original do texto. Ou, ainda, reescrever narrativas em prosa em quadrinhos, definindo as falas das personagens e ilustrando as cenas para compor a história.<br>• Recriar, por meio da linguagem não-verbal, narrativas ficcionais em prosa.<br>• Recontar, oralmente e/ou por escrito, narrativas não-verbais em quadrinhos.<br>Produzir, em parceria com Arte, almanaques, gibis, revistas em quadrinhos com textos produzidos pelos alunos e divulgá-los na escola e na comunidade. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Planejamento de texto | (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, | Essas habilidades dizem respeito às etapas do processo de produção de textos, orais, escritos e multimodais, que devem ser contempladas no planejamento do professor ao longo dos anos iniciais. Desde os textos mais simples, do campo da vida cotidiana, até os textos mais complexos dos campos da vida pública e das práticas de estudo e pesquisa, incluindo também os literários, em versos e em prosa, todo o processo de produção deve respeitar essas etapas, quais sejam: o plano do texto, a escrita, a revisão, a reescrita e a edição. O plano do texto é o momento destinado ao planejamento do texto, de modo que os |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. | estudantes possam pensar sobre ele antes mesmo de produzi-lo. Definir como o texto será organizado, quais as informações/ideias/elementos são essenciais, palavras, expressões e outros recursos da linguagem próprios do gênero discursivo, entre outros. Depois, de posse do plano, os estudantes escrevem a primeira versão, aplicando os conhecimentos que possuem acerca da língua, da linguagem e do gênero discursivo o qual está produzindo. Em seguida, o professor precisa recolher as produções para corrigi-las. Essa correção não tem como objetivo principal classificar o estudante ou apenas atribuir-lhe uma nota. Essa correção visa identificar os principais problemas do texto, seja nos conhecimentos específicos do gênero ou nos aspectos notacionais para orientar o processo de revisão, auxiliando o estudante a melhorar a sua produção.<br><br>O estudante recebe o texto e as orientações do professor, nas quais estão indicados os aspectos que precisam ser revisados para reescrever seu texto, melhorando-o. A correção também pode ser útil para o professor identificar os conhecimentos acerca da língua e do gênero discursivo em questão que não foram devidamente consolidados por seus estudantes. Pode, por exemplo, verificar que todos ou a maioria ainda não organiza o texto em parágrafos, ao recontar por escrito, uma lenda. E, nesse caso, pode propor atividades para retomar/aprofundar esse aspecto.<br><br>Por fim, quando os textos serão publicados, seja por meio da exposição na escola ou nas redes sociais, num livro |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Revisão de textos | (EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. | |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Edição de textos | (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. | |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Utilização de tecnologia digital | (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | elaborado pela turma, é preciso que o texto seja editado. Em outras palavras, ele deve ser preparado para ser divulgado para a comunidade. Ele pode ser digitado com fonte, cor e formatação específicas, pode ser ilustrado, pode ser gravado com recursos de voz. E todo esse processo pode ser feito manualmente ou utilizando-se ferramentas digitais, o que é essencial para que sejam ampliadas as práticas de letramento digital dos estudantes. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Oralidade | Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula | (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. | As práticas de oralidade são fundamentais para que os estudantes desenvolvam habilidades de fala e de escuta em situações formais e informais de comunicação. Nesse caso, é essencial que a conversação faça parte das aulas cotidianamente e que os estudantes aprendam a formular perguntas coerentes com o assunto tratado, respostas para o professor e para os colegas quando são questionados, que aprendam a manifestar opiniões e ideias, a escutar os outros e reelaborar seus textos a partir do que outro está dizendo para dar continuidade a interação.<br><br>Além das conversas diárias, é importante que os estudantes participem de outras situações de interação oral, com diferentes finalidades e em contextos de uso mais formal da linguagem, como por exemplo, apresentar um seminário, participar de um debate ou júri, compartilhar resultados de pesquisas, gravar um podcast informativo, recontar oralmente histórias, declamar |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Oralidade | Escuta atenta | (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. | |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Oralidade | Características da conversação espontânea | (EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | posição do interlocutor. | poemas. Todas essas situações são essenciais para que os estudantes ampliem suas práticas de oralidade e, também, favorecem a articulação entre as práticas de linguagem, potencializando, inclusive, a aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo, para gravar um podcast informativo sobre os biomas brasileiros, os estudantes precisarão pesquisar sobre o assunto, organizar as informações obtidas por meio da pesquisa, escrever um roteiro (que não deve ser lido durante a gravação) para orientar a produção oral durante a gravação do podcast. Os textos produzidos pelos estudantes podem ser escutados por eles e dicas e sugestões podem ser trocadas com foco na melhoria dos textos, na autoavaliação no desempenho oral. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Oralidade | Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala | (EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. | |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Oralidade | Relato oral/Registro formal e informal | (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). | |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Leitura de imagens em narrativas visuais | (EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). | A habilidade de ler e compreender textos não-verbais ou textos multimodais que articulam linguagem verbal e não-verbal requer a construção de conhecimentos específicos acerca desses textos. Isso significa que os estudantes precisam aprender a ler imagens, identificando os elementos que as compõem, relacionando-os para construir sentido, percebendo diferentes traços, formas, linhas, cores, planos e elaborando hipóteses acerca dos efeitos de sentido que essas variações geram nos textos. No caso das narrativas não-verbais ou que conjugam a imagem e o texto escrito, a habilidade demanda o planejamento de situações de leitura com foco na análise dos textos, nas quais os alunos possam:<br>-1. Ler imagens em narrativas visuais, com mediação do |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | educador, para que, gradativamente, o estudante possa ser capaz de relacionar linguagem verbal e não verbal.<br>2. Identificar diferentes tipos de balão, letras e onomatopeias, expressões visuais, entre outras informações expressas nas imagens.<br>3. Ter acesso a um acervo diversificado de gibis, revistas e livros de histórias em quadrinhos, tirinhas, por meio de mini bibliotecas itinerantes, a fim de tornar a leitura acessível para os alunos.<br>4. Realizar atividades diversas como escrever textos nos balões vazios das tirinhas, considerando os elementos não-verbais de cada quadrinho, a expressão das personagens etc. E, posteriormente, comparar a própria produção e a versão original do texto. Ou, ainda, reescrever narrativas em prosa em quadrinhos, definindo as falas das personagens e ilustrando as cenas para compor a história.<br>5. Recriar, por meio da linguagem não-verbal, narrativas ficcionais em prosa.<br>6. Recontar, oralmente e/ou por escrito, narrativas não-verbais em quadrinhos. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação do leitor literário | (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como | Além das situações de leitura que envolvem os diferentes gêneros de textos ao longo das sequências didáticas, é essencial que o professor leia, diariamente, literatura para as crianças e com as crianças. Poesias, contos, micro contos, cordel, obras de arte e outros textos em versos, |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | patrimônio artístico da humanidade. | prosa ou imagéticos devem ser inseridos na rotina das crianças como objetos de leitura cujo objetivo principal é promover a fruição.<br><br>Entre as tantas finalidades da leitura – ler para aprender, ler para buscar uma informação – a de ler para sentir prazer é, sem dúvida, umas das que mais contribui para a formação do leitor. Isso porque é tarefa da escola iniciar as crianças na leitura, despertar nelas o desejo de ler e garantir a elas o acesso a um acervo de qualidade por meio do qual ela amplie seus conhecimentos nas diferentes áreas do saber.<br><br>Nesse contexto, a literatura passa a ser o espaço no qual a escola promove experiências e constrói aprendizagens. Afinal, é na literatura que se cumpre a finalidade de ler para sentir prazer e por meio dela que aprendemos a sentir prazer ao ler um texto.<br><br>A literatura, por ser essencialmente verossímil, permite à criança transitar entre o universo real e o imaginário. Nos textos literários, a criança visita lugares, constrói cenários, experimenta papéis, cria e resolve problemas diversos, ampliando conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento.<br><br>Além disso, por tratar dos sentimentos, comportamentos, aflições e frustrações humanas, a literatura favorece a experiência da criança com o texto, criando e fortalecendo vínculos entre o leitor e o objeto lido. E quanto mais íntimo é o leitor do texto, mais condições ele |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Leitura colaborativa e autônoma | (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. | |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Apreciação estética/Estilo | (EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais. | |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica | (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. | |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Oralidade | Contagem de histórias | (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | tem de pensar e agir a partir do que lê.<br>Vale dizer, que a seleção dos textos literários que serão lidos, diariamente, com as crianças, precisa seguir alguns critérios, para que, de fato, contribua para a formação do leitor. A seguir, elencamos alguns desses critérios:<br>• respeitar as especificidades da faixa etária, para que a criança possa interagir com ele e construir sentido na leitura;<br>• ter qualidade literária, ou seja, a linguagem, o conteúdo, a estética das imagens precisam ser coerentes com o universo literário;<br>• ser acessível, pois de nada adianta ter uma biblioteca com excelentes livros os quais as crianças não possam manipular, ler, compartilhar com os amigos e a família. |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Escrita (compartilhada e autônoma) | Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita | (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. | Ao final do 2º ano, espera-se que os estudantes consolidem o processo de alfabetização e isso significa ler com proficiência textos adequados para o ano (indicados nas habilidades, em cada campo de atuação) e aplicar na produção de textos conhecimentos relativos aos aspectos notacionais, como a grafia correta de palavras, inclusive daquelas que apresentam correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, palavras com marcas de nasalidade, com as diferentes construções silábicas do português, a segmentação entre as palavras nas frases, o uso dos sinais de pontuação como recurso para organizar |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | palavras. | os textos, entre outros.<br><br>Para que os estudantes avancem nas práticas de leitura autônoma e ganhem fluência e ritmo na leitura silenciosa e em voz alta, é necessário que as práticas de leitura sejam frequentes e constantes no planejamento do professor. A leitura em voz alta pelo professor, por exemplo, pode ser feita diariamente pois contribui para que os estudantes tenham um modelo de leitor e se apropriem do ritmo, da entonação, da pronúncia correta das palavras e dos modos de ler textos de diferentes gêneros discursivos. Já a leitura autônoma, de textos como curiosidades, verbetes de enciclopédia, notícias, manchetes e legendas para público infantil, listas, bilhetes, cartas são essenciais para que os estudantes pratiquem a leitura de textos diversos, aplicando seus conhecimentos sobre a língua. A linguagem e os textos. Essas leituras podem ser feitas de maneira compartilhada/colaborativa de modo que os estudantes tenham cópias dos textos lidos pelo professor, que conversem sobre os sentidos dos textos, tecendo-os em parceria, que marquem informações e ideias importantes, reorganizando-as em fichas técnicas, listas, diagramas etc.<br><br>Além dessas práticas, recitar, cantar e declamar são habilidades de oralidade que podem favorecer a aquisição da fluência na leitura. Treinar a leitura de quadras, trava-línguas, poemas entre outros textos em versos para cantá-los com os colegas, recitá-los e/ou declamá-los também contribuem para a percepção do ritmo e da |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF02LP03) 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). | |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. | |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n). | |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil | (EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto. | |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação | (EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva. | |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de | (EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | ATUAÇÃO | | sílabas | | entonação essenciais para a leitura proficiente dos textos.<br>No caso das práticas de produção de textos, é fundamental que os estudantes tenham também um modelo de escritor no próprio professor que, sendo escriba, registra os textos ditados pelos estudantes no quadro. Por exemplo, podem escrever coletivamente as regras para uma determinada brincadeira, uma receita, um verbete explicando determinado conceito, curiosidades sobre um assunto ou até reescrever uma notícia. Nesses casos, os estudantes produzem oralmente os textos, ditando-os ao professor que vai registrando no quadro ou numa lousa digital, assegurando a estrutura organizacional, a segmentação das palavras nas frases, o uso dos sinais de pontuação etc., de modo que os estudantes possam visualizar como se escreve convencionalmente os textos.<br>Além disso, eles podem e devem escrever textos com autonomia, revisando-os e reescrevendo-os a partir das orientações do professor, para aperfeiçoá-los e, ao mesmo tempo, se apropriarem das especificidades da escrita. |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Pontuação | (EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. | |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação | (EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-. | |
| 2º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Morfologia | (EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho. | |
| 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF02LP12) 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 | Os textos do campo da vida cotidiana são essenciais para que sejam desenvolvidas as práticas de leitura, oralidade e produção de textos relativas à consolidação da alfabetização, a fluência na leitura e na escrita; além da ampliação das capacidades de letramentos dos estudantes à medida em que são incorporados a essas |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | sua finalidade. | práticas textos mais complexos em relação ao 1º ano, como cartazes, relatos de experiências e de observação, cartas, entre outros. É preciso, inclusive, que as habilidades indicadas para todos os campos de atuação sejam desenvolvidas nos contextos de trabalho com esses textos principalmente, pois eles possuem nível de textualidade adequado às aprendizagens dos estudantes. São textos cuja quantidade e complexidade da escrita favorecem a leitura – autônoma e compartilhada -, a oralidade, a produção, inclusive escrita e até mesmo a cópia, referida anteriormente.<br><br>Por isso, considere em seu planejamento situações diversas de leitura, escrita, oralidade em torno dos gêneros indicados nesse campo, articulando-os às habilidades indicadas para todos os campos de atuação de modo que os estudantes possam avançar na aquisição da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, nos conhecimentos sobre os textos e a linguagem em contextos mais complexos de comunicação. |
| 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | (EF02LP13) 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. | |
| 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | (EF02LP14) 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. | |
| 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Oralidade | Produção de texto oral | (EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia. | |
| 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição do texto | (EF02LP16) 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. | |
| 2º | CAMPO DA VIDA | Análise linguística/semiótica | Forma de composição do texto | (EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | COTIDIANA | (Alfabetização) | | 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. | |
| 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita compartilhada | (EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Assim como os textos do campo da vida cotidiana, os textos indicados nesse campo também favorecem a consolidação da alfabetização e, simultaneamente, a ampliação das práticas de letramento dos estudantes.<br><br>No entanto, são textos mais complexos que exigem que outras habilidades de leitura, oralidade e produção sejam desenvolvidas, como por exemplo, no caso dos cartazes e folhetos que possuem elementos de persuasão que precisam ser percebidos e compreendidos pelos estudantes.<br><br>Nesse caso, é imprescindível que sejam planejadas situações de leitura compartilhada desses textos, nas quais os estudantes colaborativamente e com a mediação do professor possam construir os sentidos dos textos enquanto são ensinados a percebê-los. O professor pode projetar esses textos e fazer perguntas que auxiliem os estudantes a lê-los e compreendê-los ou disponibilizar cópias do mesmo texto para os estudantes para que façam a leitura compartilhada. Em grupos, podem ler textos diferentes, mas do mesmo gênero – como cartazes – e discutir com os colegas, os sentidos, os elementos |
| 2º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Oralidade | Produção de texto oral | (EF02LP19) 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, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | constituintes, suas funções etc. Depois, cada grupo pode compartilhar com os colegas suas compreensões, percebendo o que é comum nos textos e se apropriando do gênero discursivo.<br>As práticas de produção, inclusive escrita, também podem ser desenvolvidas de forma colaborativa, em grupos ou tendo o professor como escriba. Como são textos mais complexos, que muitas vezes não fazem parte do dia a dia das crianças, é fundamental que essas primeiras práticas em torno desses textos, sejam mediadas pelo professor que é modelo de leitor, de escritor e de produtor de textos para os estudantes. |
| 2º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Imagens analíticas em textos | (EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações). | Os textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, assim como os textos do campo da vida pública, são mais complexos e, talvez, não façam parte do cotidiano dos estudantes, o que indica que mesmo sabendo ler, eles terão de aprender a ler esses textos, reconhecendo suas finalidades e especificidades no que diz respeito ao conteúdo e aos recursos da linguagem.<br>Por isso, as práticas de leitura e de produção colaborativa desses textos são essenciais para que os estudantes se apropriem dos gêneros discursivos e, em anos posteriores, possam lê-los e escrevê-los com autonomia.<br>É imprescindível planejar situações de leitura com foco na pesquisa sobre os mais diversos assuntos. Os estudantes podem elaborar perguntas que os ajudam na busca de respostas – ideias e informações – para aprender a fazer |
| 2º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Pesquisa | (EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades. | |
| 2º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO | Escrita (compartilhada e autônoma) | Produção de textos | (EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | E PESQUISA | | | enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | pesquisa. Esse processo de pesquisa, inclui além da coleta de informações e dados por meio da leitura, enquetes, entrevistas exatamente para que os estudantes compreendam as diferentes finalidades da pesquisa e os diversos modos de fazê-la. Depois, podem organizar os dados/informações coletadas. Nesse processo, desenvolvem habilidades de leitura importantes como selecionar, classificar, relacionar. Podem produzir por escrito ou oralmente, relatos, diagramas, registros de observações, verbetes de enciclopédia apara explicar determinado conceito, entre outros textos.<br><br>Vale destacar que as habilidades previstas para esse campo podem inclusive, ser desenvolvidas de forma articulada com as propostas de outras áreas do conhecimento/componentes curriculares pois dizem respeito à conhecimentos e procedimentos relativos ao ato de estudar, de ler e escrever para aprender sobre assuntos diversos, como animais, planetas, corpo humano, entre tantos outros possíveis. |
| 2º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma | (EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado. | |
| 2º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Oralidade | Planejamento de texto oral Exposição oral | (EF02LP24) 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. | |
| 2º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita | (EF02LP25) 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. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 2º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação do leitor literário | (EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura. | Para aprender a ler narrativas ficcionais e a identificar os elementos essenciais destes textos como personagens, enredo, tempo e espaço, os estudantes necessitam de um trabalho frequente e intencionalmente planejado com diferentes gêneros textuais narrativos, do campo de atuação artístico literário. Para o 2º ano, os mais adequados são conto de fadas, contos cumulativos, fábulas, microcontos, contos modernos, conto de encantamento, conto de animais etc. É preciso, primeiramente, que o professor tenha o hábito de ler esses textos para os alunos. Isso porque, além dos alunos não serem, ainda, leitores convencionais ou fluentes, o professor é um modelo importante de leitor que contribui para que os estudantes se apropriem de procedimentos e protocolos essenciais para se tornarem leitores proficientes. Além disso, por meio da escuta, vão se apropriando do enredo desses textos, recontando-os oralmente, construindo sentidos e sendo capazes de identificar as personagens, suas ações, o espaço e o enredo como elementos essenciais para compreender esses textos.<br><br>É importante, também, que sejam propostas sequências de atividades articulando diferentes práticas de linguagem nos diferentes eixos – leitura/escuta, oralidade, produção de textos, análise linguística e semiótica – por meio das quais os estudantes possam:<br><br>• Ler e ouvir narrativas ficcionais, inclusive, em áudio, não-verbais, em quadrinhos; explorando os |
| 2º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | (EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor. | |
| 2º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Formas de composição de narrativas | (EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes. | |
| 2º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Formas de composição de textos poéticos visuais | (EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | elementos da narrativa em todos esses gêneros, o que há comum entre eles e suas especificidades.<br>• Escrever listas de personagens, descrevê-los, ilustrá-los; desenhar espaços e/ou recortar imagens que representem os espaços das narrativas lidas, elaborando os chamados textos intermediários ou processuais por meio dos quais os estudantes ampliam o repertório acerca dos elementos das narrativas. Podem, ainda, construir fantoches, dedoches, personagens com materiais reciclados, maquetes dos espaços etc.<br>• Localizar, nos textos lidos/ouvidos, os trechos que correspondem a cada parte do enredo e elaborar diagramas para compreender o enredo das histórias – situação inicial ou começo, conflito ou problema, desfecho e situação final – relacionando-os e percebendo as transformações que ocorrem. Desenhar as partes da história a partir do que escutam ou escrever a partir das cenas ilustradas. Ou ainda, numa mesma história, escrever a parte que está ilustrada e desenhar a parte que está escrita ou narrada oralmente.<br>• Recontar histórias oralmente, dramatizar, encenar, gravar podcasts para compartilhar contações de histórias com os colegas.<br>• Recontar por escrito, coletivamente, tendo o professor como escriba e/ou segundo suas hipóteses, em duplas, em grupos ou individualmente, trechos de |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | histórias ou histórias completas.<br>• Criar narrativas ficcionais, desde o plano do texto, no qual pensam e definem os elementos das narrativas para compor o texto, passando pela primeira escrita, revisão, reescrita, edição e, se possível, divulgação dos textos produzidos na escola ou na comunidade.<br>É importante dizer que outros gêneros textuais podem ser articulados às narrativas ficcionais, seja pelo campo se atuação, como as sinopses, as biografias, as indicações literárias; seja pela temática. Por exemplo: se optar por conto de animais, podem ser lidos e explorados verbetes de enciclopédia ou curiosidades sobre os animais que são personagens do texto, fichas técnicas, legendas. No caso dos contos de fadas, podem ser relacionados gêneros do campo de atuação da vida cotidiana como bilhete, convite, carta, receita culinária, entre outros, de acordo com o enredo das narrativas escolhidas. |
| 3º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n). | Ao final do 3º ano, espera-se que os estudantes já alfabetizados, possam aprofundar os conhecimentos relativos à notação escrita, inclusive os relacionados à ortografia e às noções de morfossintaxe, conforme indicado nas habilidades e objetos de conhecimento para todos os campos de atuação.<br>Reitera-se, contudo, que esses conhecimentos são construídos no contexto das práticas de linguagem, a partir dos gêneros textuais previstos para o não. Em |
| 3º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | em todas as sílabas. | outras palavras, a medida em que os estudantes avançam na leitura e na produção oral, escrita e multimodal, eles constroem, ampliam e consolidam esses conhecimentos que são essenciais para que eles compreendam os textos, se apropriam de suas regularidades e os produzam com competência e autonomia.<br><br>As ocorrências ortográficas e os sinais de pontuação, por exemplo, são essenciais para a compreensão dos textos e para que a produção escrita dos estudantes tenha qualidade. No caso de uma entrevista, é preciso que os estudantes reconheçam a função do ponto de interrogação na formulação das perguntas. Já nas narrativas ficcionais devem compreender a função dos dois pontos, travessão ou aspas para indicar o discurso direto.<br><br>O mesmo acontece com as noções de verbo, substantivo e adjetivo. Quando leem notícias e analisam manchetes, por exemplo, verificam o verbo, geralmente, no tempo presente para indicar o quanto o fato é recente. Já em narrativas ficcionais e até mesmo em cartas pessoais, percebem verbos no tempo passado, indicando ações que já aconteceram em relação ao tempo em que o discurso está sendo produzido. Ainda na leitura compartilhada de narrativas ficcionais, podem identificar personagens, características e ações, construindo as noções de substantivo, adjetivo e verbo. As manchetes também podem ser estudadas com a finalidade de construir esses conceitos já que sempre trazem o fato e as informações |
| 3º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch. | |
| 3º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação | (EF03LP04) 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. | |
| 3º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas | (EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. | |
| 3º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético | (EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. | |
| 3º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Pontuação | (EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão. | |
| 3º | TODOS OS CAMPOS DE | Análise linguística/semiótica | Morfologia | (EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | ATUAÇÃO | (Ortografização) | | funções na oração: agente, ação, objeto da ação. | sobre ele -que, o que, de que forma – contribuindo para que os estudantes construam as noções de agente, ação, objeto da ação.<br>É preciso, portanto, que a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades previstas para todos os campos de atuação aconteça de forma contextualizada, articulada às práticas de leitura, de oralidade e de produção de textos e que sejam propostos exercícios de sistematização e de manutenção dos conceitos trabalhados. E cada gênero discursivo estudado que esses aspectos que sejam retomados e enfatizados como essenciais para a compreensão e a produção textual proficientes. |
| 3º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Morfossintaxe | (EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos. | |
| 3º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Morfologia | (EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras. | |
| 3º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF03LP11) 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 ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico- visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Para desenvolver as habilidades, nesse campo de atuação, sejam elas relacionadas ao reconhecimento dos gêneros discursivos ou a compreensão dos textos, é necessário planejar atividades diversificadas, frequentes, por meio das quais os estudantes possam ler para conhecer, explorar e analisar os textos, além de articulá-los a outros gêneros e práticas sociais. Para isso:<br>• promova situações de leitura por meio das quais os alunos possam perceber as regularidades dos gêneros textuais, comparando textos diferentes do mesmo gênero e textos de gêneros diferentes que tratam do mesmo assunto. Essas abordagens contribuem para que eles se apropriem dos modelos dos gêneros, percebendo suas regularidades. E, quando comparam |
| 3º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF03LP12) 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 | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | textos de gêneros diferentes que tratam do mesmo assunto, percebem as diferentes finalidades dos textos. Um poema sobre animais e um verbete de enciclopédia sobre animais, certamente, abordarão o assunto sob perspectivas diferentes. Ainda que tratem de animais, a subjetividade do poema se contrapõe às informações científicas apresentadas no verbete; assim como os versos identificam o poema em relação ao verbete, organizado em parágrafos.<br>• As leituras permanentes podem ser feitas diariamente ou semanalmente por você para os alunos e com os alunos, com o objetivo principal de ler para conhecer diferentes textos, ler explorando-os, ler comentando-os em relação ao assunto, à finalidade, às suas especificidades quando comparados a outros textos. Ou seja, não se trata de, necessariamente, desenvolver uma sequência de atividades a partir de um gênero, mas de selecionar diversos gêneros que podem ser lidos e explorados para que sejam conhecidos e reconhecidos pelos alunos como textos que circulam sobretudo, fora da escola. Para essas leituras você pode utilizar: convites, receitas, cardápios, folhetos, manuais de instruções, cartas, listas de compras, regras de brincadeiras, anúncios, entre outros.<br>• Você pode determinar uma frequência em seu planejamento, como por exemplo, duas ou três vezes na semana, e escolher textos de gêneros diversos |
| 3º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | (EF03LP13) 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 e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | |
| 3º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | (EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto. | |
| 3º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Oralidade | Produção de texto oral | (EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo. | |
| 3º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição do texto | (EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer"). | para explorar ao longo de algumas aulas – 3 ou 4, por exemplo. É importante que você selecione textos diferentes do mesmo gênero. Por exemplo, ao escolher o cardápio, separe 3 ou 4 cardápios diferentes e traga-os em aulas diferentes para lê-los e explorá-los de modo que os estudantes percebam o que há de diferente e, principalmente, o que há em comum entre eles.<br>• As atividades sequenciadas devem, por sua vez, devem contemplar os diferentes gêneros textuais, articulando textos dos diferentes campos de atuação e práticas de linguagem de produção oral, escrita, análise linguística e semiótica, por meio das quais os estudantes construirão conhecimentos e desenvolverão habilidades de diferentes naturezas e níveis de complexidade. O tratamento dos textos será, portanto, mais intenso e se estenderá por um tempo maior, atendendo a outros objetivos de leitura para além do ler para conhecer. É dessa forma, conforme explicitamos acima, que se apropriam dos gêneros, construindo os conhecimentos necessários para lê-los e escrevê-los. Você pode organizar um cesto ou caixa para que deixar esses textos disponíveis aos estudantes na sala de aula.<br>Os conhecimentos acerca dos textos diversos, inclusive, favorecem as reflexões sobre o sistema de escrita e impulsionam o processo de alfabetização. |
| 3º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição do texto | (EF03LP17) 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). | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 3º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF03LP18) 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 e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | As práticas de linguagem previstas para este campo de atuação compreendem a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes em relação aos gêneros discursivos indicados, sobretudo de cartas, notícias, anúncios e cartazes, possibilitando-lhes identificar e reconhecer esses textos, suas finalidades, bem como outros aspectos relativos à situação comunicativa como informações sobre o interlocutor, o suporte de publicação, os interlocutores previstos, e até mesmo a compreensão do assunto desses textos. É preciso, portanto, promover atividades permanentes de leitura cuja frequência diária ou semanal seja determinada no planejamento do professor. Essas atividades têm como objetivo a leitura compartilhada dos textos, na qual os estudantes de forma colaborativa e com a mediação do professor, exploram e tecem os sentidos dos textos. Os estudantes analisam os textos, percebem as regularidades dos gêneros discursivos, comparam textos diferentes do mesmo gênero e textos de gêneros diferentes que tratam do mesmo assunto. Essas abordagens contribuem para que eles se apropriem dos modelos dos gêneros, percebendo suas regularidades. E, quando comparam textos de gêneros diferentes que tratam do mesmo assunto, percebem, por exemplo, as diferentes finalidades dos textos. No caso das notícias, por exemplo, ao ler diversos textos desse gênero, os estudantes percebem a função e a forma de composição própria das manchetes, a relação que estabelecem com o olho (ou linha fina) e com o lide (primeiro parágrafo da |
| 3º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF03LP19) 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. | |
| 3º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campopo lítico-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | |
| 3º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Produção de textos (escrita compartilhada e | Escrita colaborativa | (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | autônoma) | | infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação). | notícia), identificam que esses textos tratam de um fato, expondo informações sobre ele, que é algo recente, que acabou de acontecer e que, por isso, as ações são indicadas de forma diferente da que é feita nas cartas, por exemplos, identificam informações recorrentes sobre os fatos, percebendo o padrão das perguntas essenciais "respondidas" nesses textos sobre os fatos etc. . Podem ser propostas, por exemplo, rodas de notícias com a mediação do professor, nas quais os estudantes possam conhecer os gêneros jornalísticos em diferentes mídias e suportes, selecionar os textos de acordo com o tema de interesse da turma, e realizar atividades que envolvam a investigação das relações temáticas entre notícias e cartas do leitor e de reclamação, bem como a diferença da forma composicional desses gêneros.<br><br>Para que os estudantes percebam e compreendam os recursos multissemióticos (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras, diagramação etc.), responsáveis pela persuasão em textos publicitários e de propaganda, sugere-se atividades de leitura, análise e discussão de textos publicitários, por exemplo, por rotação de estações de aprendizagem, com base em roteiro/tabela de perguntas elaboradas pelo educador: "De que se trata esse texto? Para que serve esse texto? Quais cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras foram utilizados para compor esse texto? Esses elementos colaboram para convencer o público-alvo?". Em cada estação pode ter um texto diferente e, em grupos, os estudantes discutem a |
| 3º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Oralidade | Planejamento e produção de texto | (EF03LP22) 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. | |
| 3º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos | (EF03LP23) 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. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | partir das perguntas problematizadoras e tomam notas das informações mais importantes sobre cada texto. Desse modo, além de conhecer uma variedade de textos publicitários impressos e digitais, com abordagem de temas relacionados ao universo infantil e/ou de interesse social, aos poucos vão se apropriando das especificidades desses textos. Ao final, é possível realizar uma roda de conversa na qual os estudantes compartilhem suas descobertas sobre cada texto a fim de sistematizar a análise dos grupos, com base em perguntas problematizadoras como: "O que aprendemos sobre os textos publicitários e propagandas? Quais estratégias podem ser utilizadas para convencer?".<br><br>Esses conhecimentos, construídos por meio das práticas de leitura e de oralidade, são fundamentais para que os estudantes sejam capazes de produzir textos desses gêneros discursivos. E, nesse caso, podem produzir individualmente ou em duplas/grupos, ou ainda coletivamente, com a mediação do professor, cartazes, campanhas publicitárias e conscientização, anúncios, slogans para compor esses textos. É importante seguir as etapas do processo de produção textual, indicadas anteriormente, para 1º aos 5º anos, em todos os campos de atuação, nas práticas de produção de textos. |
| 3º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o | Nesse campo de atuação estão previstas práticas de oralidade, de leitura e de produção textual, inclusive escrita, mais complexas, em torno de gêneros discursivos de cunho científico e as quais possam ser desenvolvidas |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | E PESQUISA | | | tema/assunto do texto. | pelos estudantes de maneira mais autônoma. Ou seja, ainda que muitos textos já tenham sido trabalhados ao longo do 1º e do 2º ano, a partir do 3º ano eles são retomados para que possam ser aprofundadas as práticas de linguagem em torno deles. No caso da oralidade, espera-se que os estudantes apresentem escuta atenta e responsiva em situações de apresentações orais como seminários e exposições de resultados de pesquisas. A partir da escuta, devem desenvolver a compreensão do texto oral, formulando perguntas e respostas para esclarecimentos relativos aos assuntos tratados.<br><br>A leitura também prevê o aprofundamento da compreensão, por meio da recuperação das ideias/informações e registro que auxiliam a reorganizá-las e reformulá-las. Para tanto, é interessante planejar atividades nas quais eles sejam expostos a essas situações. Além disso, podem ser propostas atividades de reconhecimentos das ideias principais do texto, diferenciando-as das secundárias, relacionando-as e reorganizando em resumos, diagramas, tabelas, por tópicos, palavras-chave, esquemas, entre outros.<br><br>No caso das exposições orais, é preciso também que os estudantes sejam ensinados a fazê-las uma vez que utilizar a linguagem oral nesses contextos mais formais requer habilidades para além das envolvidas na conversação cotidiana.<br><br>As exposições orais precisam ser planejadas e preparadas a partir das pesquisas orientadas pela delimitação do |
| 3º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Produção de textos | (EF03LP25) 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. | |
| 3º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos<br>Adequação do texto às normas de escrita | (EF03LP26) 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. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | tema e dos critérios que orientarão a coleta de dados. Após a coleta de dados, os estudantes devem preparar a exposição oral, elaborando cartazes ou apresentações utilizando ferramentas digitais para compartilhar com os colegas os estudos realizados.<br><br>O professor pode elaborar critérios de observação que indiquem se os estudantes escutam com atenção a apresentação, se formulam perguntas pertinentes, se expõe com clareza os resultados do estudo realizado, entre outros cujas pistas estão nas próprias habilidades. |
| 3º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Oralidade | Performances orais | (EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia. | Conforme explicitado anteriormente, a fluência na leitura, silenciosa e em voz alta, está relacionada às práticas de recitar, cantar e declamar, entre outras práticas de leitura.<br><br>Nesse caso, prevê-se situações de leitura em voz alta pelo professor, de leitura autônoma pelos estudantes, em voz alta e silenciosamente e, também, situações de recitação dos textos indicados. Os estudantes podem ler e treinar a recitação desses textos, podem ouvir, memorizar e recitá-los a partir da memorização para os colegas.<br><br>As situações de leitura compartilhada devem focar a exploração, ainda que seja oral, dos textos como fico nas rimas para que os estudantes as percebam como recursos para a construção do ritmo e da melodia nesses textos.<br><br>Embora sejam indicados cordel, repentes e emboladas, também é possível trazer para essas situações, poemas, |



Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | quadra e outros textos versificados. |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Decodificação/Fluência de leitura | (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. | As habilidades previstas para as práticas de leitura, oralidade e produção de textos, para todos os campos de atuação apontam para a ampliação das capacidades de letramentos dos estudantes e o aprofundamento dos conhecimentos relativos aos aspectos notacionais, a linguagem e aos gêneros discursivos que, para estes anos, são mais complexos e mais extensos.<br><br>No caso das práticas de leitura, é preciso que tenham oportunidade de selecionar os livros e textos que serão lidos, de forma autônoma, de acordo com as finalidades da leitura. Por exemplo, se desejam ler por fruição podem escolher um livro entre outros disponíveis na biblioteca da escola e/ou da escola, de acordo com suas preferências. Se desejam ler para buscar informações sobre determinado assunto, podem discutir os suportes mais adequados, como sites, revistas, jornais, enciclopédias etc.<br><br>É preciso, também, que sejam propostas situações de leitura individual dos textos trabalhados, sobretudo de cartas, notícias, verbetes e artigos de divulgação científica para público infantil, vídeos e podcasts informativos, narrativas literárias ficcionais, como contos, lendas, fábulas entre outros. Em situações de leitura compartilhada, os estudantes devem ser convidados a identificar as ideias/informações do texto, reformulando-as para demonstrar compreensão global, devem ser capazes de inferir o sentido de palavras e expressões com |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação de leitor | (EF35LP02) 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. | |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão | (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. | |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Estratégia de leitura | (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. | |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Estratégia de leitura | (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. | |
| 3º, | TODOS OS | Leitura/escuta | Estratégia de leitura | (EF35LP06) Recuperar relações entre | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 4º, 5º | CAMPOS DE ATUAÇÃO | (compartilhada e autônoma) | | 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. | base no contexto e reconhecer a função dos recursos de referenciação que evitam as repetições nos textos. Também devem ter autonomia para consultar palavras no dicionário e ter essa prática como procedimento fundamental do escritor competente, demonstrando preocupação com a escrita correta das palavras. |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita | (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. | No caso da produção textual, é preciso propor a escrita e a produção oral e multimodal de textos de diversos gêneros discursivos, conforme indicação nos campos de atuação social e respeitando as etapas de produção do texto indicadas nas habilidades de 1º ao 5º ano para essa prática de linguagem. Nas situações de produção textual, sobretudo escrita, os estudantes mobilizam e aplicam seus conhecimentos acerca dos textos, da linguagem e da notação escrita e na etapa da revisão tomam consciência do que ainda precisam aprender para ganhar cada mais fluência e autonomia na produção dos textos. Noções básicas de concordância nominal e verbal, ortografia, uso dos sinais de pontuação e organização dos textos em parágrafos indicados por recuos (no caso dos textos em prosa), são exemplos de critérios que podem ser considerados na produção de texto de diferentes gêneros e indicadores importantes do que os estudantes precisam saber.<br><br>Nas práticas de oralidade, destaca-se o trabalho com as variações linguísticas, sobretudo regionais, urbanas e rurais. É preciso que os estudantes escutem a leitura feita em voz alta pelo professor de textos, principalmente literários, registrados a partir dessas variações. Que |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão | (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. | |
| 3º, 4º, | TODOS OS CAMPOS DE | Produção de textos (escrita compartilhada e | Planejamento de texto/Progressão | (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 5º | ATUAÇÃO | autônoma) | temática e paragrafação | segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. | possam compará-los, analisá-los para perceber as variações linguísticas como característica dos usos da língua por diferentes grupos e como manifestação da riqueza do nosso idioma. Não é preciso ouvir, ler e corrigir, reescrevendo esses textos na norma considerada culta/padrão da língua, por exemplo, mas compreendê-los em sua essência, relacionando-os ao patrimônio histórico e linguístico e validando-os como produto da nossa cultura. |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Oralidade | Forma de composição de gêneros orais | (EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.). | |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Oralidade | Variação linguística | (EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. | |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema. | |
| 3º, 4º, 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Morfologia | (EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico. | |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Neste campo de atuação social estão contemplados os textos jornalísticos, como as notícias e a manchetes e os textos que ajudam a organizar a vida em sociedade ou que dizem respeito às práticas de linguagem numa dimensão mais coletiva, como as cartas de reclamação. Embora esses textos já tenham sido apresentados aos estudantes ao longo do 1º e 2º ano, é a partir do 3º ano que eles se tornam mais presentes no planejamento do professor, uma vez que os estudantes já alfabetizados têm condições de construir conhecimentos mais complexos acerca da língua e da linguagem e de ampliar suas capacidades de letramento, lendo e produzindo textos desses gêneros de forma cada mais autônoma.<br><br>Para aprender a opinar e defender seus pontos de vista, os estudantes precisam ler textos de diferentes gêneros discursivos, compartilhadamente ou individualmente e identificar o assunto dos textos para que possam, então, opinar e desenvolver argumentos para defender suas opiniões. O professor pode promover rodas de conversa, |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos | (EF35LP16) 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. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | debates e júri, por exemplo, nos quais os estudantes possam compartilhar suas ideias e opiniões acerca de determinado assunto, elaborando-as e reformulando-as, pesquisando dados para elaborar seus argumentos e organizando-os em roteiros que possam apoiar a sua participação nessas situações.<br><br>A articulação de práticas de leitura, de oralidade e de produção textual é fundamental para que os estudantes leiam os textos indicados nesse campo de atuação e reconheçam as condições de produção, circulação e recepção, a fim de comparar as diferenças de estrutura do texto de acordo com o suporte, por exemplo, uma notícia impressa, uma digital e uma oral. Há a possibilidade de construir, coletivamente, um painel com semelhanças e diferenças entre os gêneros em seus diferentes suportes. Em seguida, pode-se propor uma produção escrita ou oral, individual, em duplas/grupos, dos gêneros estudados, elencando os critérios levantados na etapa de leitura e exploração desses textos, como a produção de uma notícia, por exemplo, por escrito ou oralmente para ser divulgada em um jornal falado, da turma ou da escola. |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Pesquisa | (EF35LP17) 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. | As habilidades previstas neste campo de atuação pressupõem a articulação de práticas de leitura e de oralidade para que os estudantes leiam e compreendam textos de cunho científico de modo cada vez mais autônomo. É preciso que aprendam a buscar e selecionar |



Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 3º, 4º, 5º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Oralidade | Escuta de textos orais | (EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. | informações sobre diversos assuntos em situações de pesquisa e de estudo de textos como artigo de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, de dicionário, curiosidades, reportagens, entre outros. Os estudantes devem pensar sobre os textos nos quais podem ser encontradas as informações que desejam, de acordo com a finalidade da leitura e da pesquisa, definindo o gênero discursivo mais adequado e elaborando hipóteses sobre o suporte onde estão publicados. Além disso, devem pensar sobre quais informações necessitam buscar de acordo com o objetivo da pesquisa. Por exemplo, se desejam saber sobre insetos, devem conversar e definir em quais textos podem buscar as informações e onde estão publicados, além de categorizar as informações que precisam para orientar a busca: o que são, como são caracterizados, quantas espécies existem, o que comem, suas funções na cadeia alimentar entre outras.<br><br>Também são necessárias atividades com foco nas habilidades de leitura e compreensão como localizar informações, pintando-as nos textos, reformulando-as para demonstrar compreensão global, recuperando as principais e diferenciando-as das secundárias.<br><br>Os estudantes também devem desenvolver atividades nas quais tenham de reorganizar as informações/ideias obtidas por meio da pesquisa para compartilhá-las com os colegas. Podem elaborar cartazes, infográficos, tabelas, diagramas, apresentações em slides, entre outras formas de registros. E, por fim, devem assistir as apresentações orais dos colegas e tomar notas das ideias/informações |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Oralidade | Compreensão de textos orais | (EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras. | |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Oralidade | Planejamento de texto oral<br>Exposição oral | (EF35LP20) 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. | |



Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | mais relevantes, demonstrando que compreendeu o assunto, formulando perguntas coerentes e respostas quando questionado.<br>Os seminários são fundamentais nesse processo e podem ser desenvolvidos tanto nas aulas de língua portuguesa quanto de maneira interdisciplinar, em ciências, história ou geografia, por exemplo. |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação do leitor literário | (EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores. | Além das situações de leitura que envolvem os diferentes gêneros de textos ao longo das sequências didáticas, é essencial que o professor leia, diariamente, literatura para as crianças e com as crianças. Poesias, contos, micro contos, cordel, obras de arte e outros textos em versos, prosa ou imagéticos devem ser inseridos na rotina das crianças como objetos de leitura cujo objetivo principal é promover a fruição.<br>Entre as tantas finalidades da leitura – ler para aprender, ler para buscar uma informação – a de ler para sentir prazer é, sem dúvida, umas das que mais contribui para a formação do leitor. Isso porque é tarefa da escola iniciar as crianças na leitura, despertar nelas o desejo de ler e garantir a elas o acesso a um acervo de qualidade por meio do qual ela amplie seus conhecimentos nas diferentes áreas do saber.<br>Nesse contexto, a literatura passa a ser o espaço no qual a escola promove experiências e constrói aprendizagens. Afinal, é na literatura que se cumpre a finalidade de ler para sentir prazer e por meio dela que aprendemos a |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica | (EF35LP22) 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. | |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Apreciação estética/Estilo | (EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido. | |
| 3º, 4º, | CAMPO ARTÍSTICO- | Leitura/escuta (compartilhada e | Textos dramáticos | (EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 5º | LITERÁRIO | autônoma) | | sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena. | sentir prazer ao ler um texto.<br>A literatura, por ser essencialmente verossímil, permite à criança transitar entre o universo real e o imaginário. Nos textos literários, a criança visita lugares, constrói cenários, experimenta papéis, cria e resolve problemas diversos, ampliando conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento.<br>Além disso, por tratar dos sentimentos, comportamentos, aflições e frustrações humanas, a literatura favorece a experiência da criança com o texto, criando e fortalecendo vínculos entre o leitor e o objeto lido. E quanto mais íntimo é o leitor do texto, mais condições ele tem de pensar e agir a partir do que lê.<br>Vale dizer, que a seleção dos textos literários que serão lidos, diariamente, com as crianças, precisa seguir alguns critérios, para que, de fato, contribua para a formação do leitor. A seguir, elencamos alguns desses critérios:<br>• respeitar as especificidades da faixa etária, para que a criança possa interagir com ele e construir sentido na leitura;<br>• ter qualidade literária, ou seja, a linguagem, o conteúdo, a estética das imagens precisam ser coerentes com o universo literário;<br>• ser acessível, pois de nada adiante ter uma biblioteca com excelentes livros os quais as crianças não possam |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | (EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens. | |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | (EF35LP26) 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. | |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma | (EF35LP27) 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. | |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Oralidade | Declamação | (EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 3º, 4º, 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Formas de composição de narrativas | (EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas. | manipular, ler, compartilhar com os amigos e a família. |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Discurso direto e indireto | (EF35LP30) 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. | |
| 3º, 4º, 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição de textos poéticos | (EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas. | |
| 4º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema--grafema regulares diretas e contextuais. | |
| 4º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou). | Ao final do 4º ano espera-se que o estudante tenha se apropriado de uma escrita pautada em regras ortográficas e morfológicas, bem como o entendimento da acentuação das paroxítonas e das pontuações dos textos lidos e |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 4º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia | (EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. | escritos por eles. Para desenvolver tais habilidades gráficas e orais é preciso planejar propostas com diferentes gêneros discursivos, permitindo momentos de reflexões sobre a escrita e organização da estrutura textual.<br>O trabalho com textos do gênero literários, como contos, cordel, propõe narrativas, possibilitando completar as habilidades que se referem ao uso das regras ortográficas previstas para o ano, bem como a concordância verbal.<br>Os textos que dizem respeito ao campo de atuação da vida pública e de estudo e pesquisa, podem ser trabalhos contribuindo para construção e análise das regularidades morfológicas, como o uso do sufixo -esa, -eza das campanhas publicitária do estado São Paulo/ SPtrans, sobre gentileza ou pesquisas no dicionário de palavras com sufixo - oso, -osa. |
| 4º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação | (EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s). | |
| 4º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Pontuação | (EF04LP05) 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. | |
| 4º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Morfologia | (EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal). | |
| 4º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Morfossintaxe | (EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal). | |
| 4º | TODOS OS CAMPOS DE | Análise linguística/semiótica | Morfologia | (EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | ATUAÇÃO | (Ortografização) | | sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas). | |
| 4º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF04LP09) 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) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. | Para desenvolver as habilidades previstas neste campo de atuação é importante que o planejamento esteja focado em práticas sociais que façam sentido aos estudantes. Propostas de análise de fatura de conta de celular ou de consumo de energia nas contas de luz, contribuem para o entendimento das convenções do gênero.<br>Quando se fala em analisar as estruturas textuais desse campo é preciso ter clareza das práticas a serem trabalhadas, pois cada situação comunicativa apresentada convida os estudantes a refletir sobre sua finalidade e organização para chegar à situação comunicativa desejada.<br>Por exemplo, a conta de luz tem como finalidade comunicar o consumo x custo e para isso é preciso entender os campos descritos neste gênero:<br>convidar os estudantes para uma roda de leitura, na qual podem analisar diferentes contas e boletos comparando os textos e identificando semelhanças e diferenças.<br>Registrar as descobertas feitas coletivamente.<br>Os textos que contemplam a argumentação, a formação de opinião e os textos instrucionais, que são citados dentro desse campo de atuação, podem ser trabalhados |
| 4º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF04LP10) 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 e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | |
| 4º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | (EF04LP11) 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 estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 4º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Oralidade | Produção de texto oral | (EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo. | coletivamente, em pequenos grupos ou individualmente. Importante ressaltar que é esses textos são trabalhados nos anos anteriores e passam a ganhar corpo a partir do 4º ano, pois é esperado que os estudantes produzam relatando problemáticas, instruções ou até mesmo opiniões de forma clara, planejada e respeitando o tempo verbal (verbos no imperativo quando nos referimos aos textos instrucionais).<br>O grupo/sala pode ser dividido em pequenos grupos e cada um deverá assistir a um vídeo que ensina a confeccionar um brinquedo. Após assistir ao vídeo cada grupo deve organizar um texto de como fazer, a lista de materiais que precisa para produção e por fim gravar um áudio ou um vídeo para outro grupo poder confeccionar também. |
| 4º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição do texto | (EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo). | |
| 4º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado. | Para contemplar as habilidades descritas neste campo de atuação é importante que os estudantes tenham em sua rotina, com periodicidade semanal, momentos de leitura de textos do gênero jornalístico, pois estar familiarizado com esse tipo de texto contribui não só para a formação leitora, mas também para desenvoltura de qualquer trabalho proposto.<br>Pensando dessa forma, as sequências didáticas que contemplem:<br>ler uma notícia e questionar os estudantes sobre: o que lemos? Por que foi escrito? |
| 4º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.). | |
| 4º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | (EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | A ideia é fazer questionamentos que conduzam os estudantes a refletirem sobre aquele suporte, pensando, principalmente, em qual a função comunicativa do jornal.<br>construir com os estudantes um jornal sobre os acontecimentos na comunidade escolar.<br>dividir o grupo/sala em pequenos grupos e propor que façam um roteiro com informações sobre temas estudados em outros componentes para gravar um jornal televisivo para circular no site da escola. |
| 4º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Oralidade | Planejamento e produção de texto | (EF04LP17) 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. | |
| 4º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos | (EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados. | |
| 4º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto. | Os textos do campo das práticas de estudo e pesquisa são trabalhados desde os anos iniciais, ensinando a ler esse tipo texto e reconhecendo a finalidade específica no que diz respeito ao conteúdo e aos recursos de linguagem.<br>A partir do 4º ano, os estudantes são convidados a desenvolver as habilidades de escrita autônoma e textos colaborativos que dizem respeito a compreensão e elaboração de resultados de pesquisas e observações feitas em sala, a partir de um tema de interesse ou estar relacionado com estudos de outros componentes. Pode-se articular uma pesquisa em parceria com o componente |
| 4º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Imagens analíticas em textos | (EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 4º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Produção de textos | (EF04LP21) 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. | de Ciências e elaborar coletivamente tabelas e gráficos de observação de experimentos, convidando os estudantes para analisar tal coleta de dados e indicar a função específica deste gênero em questão.<br>Para que isso aconteça de forma efetiva, é imprescindível planejar momentos de leitura com foco na pesquisa sobre diversos assuntos. Os estudantes podem ser divididos em duplas/grupos para explorarem diferentes tipos de registro de coleta de dados, analisando as situações comunicativas de cada formato - imagem, gráfico, tabela simples.<br>Além de poder elaborar com autonomia textos de definições, produzindo um glossário dos elementos trabalhados no componente de Ciências, por exemplo. |
| 4º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma | (EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. | |
| 4º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos<br>Coesão e articuladores | (EF04LP23) 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. | |
| 4º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos<br>Adequação do texto às normas de escrita | (EF04LP24) Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | E PESQUISA | | | informações. | |
| 4º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma | (EF04LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | |
| 4º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição de textos poéticos visuais | (EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página. | Dando continuidade aos desenvolvimentos das habilidades relacionadas aos textos poéticos e compreendendo que os aprendizados dos anos anteriores, como os repertórios de leituras feitas pelo/a professor/a, as propostas de recitar e declamar, análise linguísticas do gênero, contribuem para o avanço do estudo de poemas com diferentes estruturas da diagramação das letras.<br><br>Apresentar textos que em sua composição - o tema escolhido e a diagramação das letras - estão entrelaçados trazendo o sentido poético pensado pelo autor. Analisar tais estruturas e reproduzir alguns poemas pensando em diferentes diagramações, são estratégias que contribuem para apropriação dessa temática.<br><br>Além da observação e produção de diferentes estruturas poéticas, também está previsto para este campo de atuação, o trabalho com textos dramáticos, no qual o estudante é convidado a identificar marcadores de fala e de cena que configuram esse gênero.<br><br>Propor a discussão a partir de foto ou vídeo de uma peça |
| 4º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição de textos dramáticos | (EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena. | |



Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | de teatro, questionando os estudantes a respeito dos elementos apresentados e possibilitando que identifiquem que esse tipo de texto é escrito para ser encenado.<br><br>Elaborar coletivamente um texto, a partir das referências apresentadas e discutidas sobre o gênero, organizando uma apresentação de teatro para os outros anos. Durante a organização da peça, retomar com os estudantes a importância do cenário e da interpretação para garantir as características do gênero. |
| 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | (EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares. | As habilidades indicadas relacionam-se aos conhecimentos dos estudantes acerca da linguagem e, também, da língua, considerando sobretudo as noções e os conceitos relativos a ortografia e a morfossintaxe. Ao final do 5º ano, espera-se que os estudantes tenham consolidado conceitos importantes relativos à grafia correta das palavras, à acentuação, à pontuação, à polissemia, à concordância verbal e nominal, entre outros, mas sobretudo que apliquem esses conhecimentos para ler e tecer os sentidos dos textos de diferentes gêneros e, também, para produzi-los, por escrito, oralmente ou utilizando ferramentas digitais. Além de indicarem aspectos relevantes e que podem e devem ser explorados nos momentos de leitura compartilhada desses textos, essas habilidades também podem ser ponto de partida para que sejam elaborados os critérios de correção/revisão dos textos produzidos pelos estudantes. |
| 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia | (EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual. | |
| 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação | (EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Pontuação | (EF05LP04) 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. | No caso de conceitos mais específicos da notação escrita, como ocorrências ortográficas, pontuação, concordância verbal e nominal e processos de formação de palavras também pode ser propostos exercícios de sistematização e de manutenção. |
| 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Morfologia | (EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo. | |
| 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Morfologia | (EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração. | |
| 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Morfologia | (EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade. | |
| 5º | TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Morfologia | (EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo. | |
| 5º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF05LP09) 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 e considerando a | Essa habilidade trata da leitura de textos do campo da vida cotidiana escritos e orais, como anedotas e piadas, e os multissemióticos, como os cartuns, além dos instrucionais que já são trabalhados desde o 1º ano, mas que para o 5º ano implicam a leitura e a produção |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | situação comunicativa e a finalidade do texto. | autônoma, inclusive desses textos em formato de vídeos e/ou áudios. Podem ser propostas atividades de leitura compartilhada desses textos nas quais os estudantes possam refletor sobre a função social, o suporte, o público-alvo, os recursos linguísticos mais frequentes, o modo como se organizam, entre outras características do gênero. A partir disso, pode-se propor uma sistematização coletiva, organizada em ferramentas de apoio, como tabelas e esquemas, listas de ideias/informações, diagramas e até resumos produzidos coletivamente, tendo o professor como escriba.<br><br>Além disso, em relação ao gênero cartum, podem ser propostas atividades em que os estudantes relacionem a linguagem verbal e a não verbal e discutam os sentidos dos textos.<br><br>Em relação às anedotas e piadas, há a possibilidade de se discutir os limites do humor e sua relação com o respeito aos outros. Dessa forma, pode-se propor a reflexão dos limites éticos de piadas e anedotas, relacionando essa questão a temas contemporâneos e étnico-raciais, em parceria, por exemplo, com a área das ciências humanas e numa relação direta com as competências gerais propostas pela BNCC.<br><br>Também é possível propor diferentes atividades de produção escrita, oral e multimodal desses textos, como um livro de piadas da turma, uma coletânea dos cartuns preferidos, vídeos instrucionais ensinando a preparar |
| 5º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. | |
| 5º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | (EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. | |
| 5º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | (EF05LP12) 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 e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. | |
| 5º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Oralidade | Produção de texto oral | (EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | digitais em áudio ou vídeo. | receitas ou realizar atividades diversas, entre outros. |
| 5º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição do texto | (EF05LP14) 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). | |
| 5º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF05LP15) 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 e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Entende-se, pelas habilidades descritas neste campo, que no 5º ano os estudantes estão aptos a produzir materiais de cunha comunicativo a partir das discussões, comparações e análise de informações feitas coletivamente ou em pequenos grupos.<br>Para que essas produções possam acontecer, é imprescindível que os estudantes sejam ensinados a diferenciar quais mídias são confiáveis, comparando informações e confrontando dados.<br>Propor que pesquisem nas mídias áudio e visual um determinado tema polêmico e coletivamente analisarem as informações que possam identificar a veracidade dos fatos.<br>Construir cartaz as conclusões a partir da discussão coletiva e elencar sites e outras mídias que são confiáveis e podem ser usadas para coleta de informações,<br>A organização e estruturação dos textos de roteirização para elaborar um podcast do grupo com informações |
| 5º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê. | |
| 5º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | (EF05LP17) 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 e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 5º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Oralidade | Planejamento e produção de texto | (EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. | retiradas de diferentes mídias sobre as atualidades, entrevistas com integrantes da comunidade escolar sobre temas polêmicos, sugestões de filmes argumentando as escolhas.<br>Outra possibilidade de produção seria a elaboração de textos informativos sobre acontecimentos da comunidade escolar para o site da escola. |
| 5º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Oralidade | Produção de texto | (EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes. | |
| 5º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos | (EF05LP20) 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 os mesmos. | |
| 5º | CAMPO DA VIDA PÚBLICA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos | (EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | ou argumentativos. | |
| 5º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | (EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas. | As habilidades apresentadas neste campo de atuação se referem às práticas de linguagem oral e produção de texto escrito e, podem ser trabalhadas em parceria com outras áreas. O trabalho que é apresentado pela área da educação física, por exemplo, com jogos indígenas pode ganhar corpo textual com pesquisas sobre a cultura, gráficos de brincadeiras realizadas durante as aulas com os dados de qual foi a preferida, assim como elaboração de um glossário de palavras conhecidas durante as pesquisas feitas.<br><br>É importante que durante as produções, sejam textos informativos ou roteiro para vídeo, que as propostas de análise linguística aconteçam respeitando as habilidades descritas para esse campo de atuação.<br><br>A habilidade trata de dois gêneros literários multissemióticos: ciberpoema e miniconto. Nesse sentido, propõe-se rodas de leitura compartilhada ou grupos, de modo que os estudantes possam explorar esses textos com foco na organização, nos recursos linguísticos e semióticos, nas condições de produção e nos contextos de leitura, relacionando-os às suas experiências e conhecimentos e até mesmo a assuntos atuais. Em seguida, por meio de estações ou grupos de trabalho, podem ser propostas atividades que relacionem a estrutura do texto aos recursos multissemióticos usados. Pode-se propor ainda propor atividades que permitam ao |
| 5º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Imagens analíticas em textos | (EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas. | |
| 5º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Produção de textos | (EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | |
| 5º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos<br>Adequação do texto às normas de escrita | (EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas. | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos De Atuação | Práticas De Linguagem | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 5º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos<br>Coesão e articuladores | (EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade. | estudante reconhecer o efeito de sentido do uso desses recursos, ou seja, em que medida os elementos multissemióticos (imagens, tipo de fonte, cor) se relacionam com o sentido do texto. Por fim, é interessante propor uma roda de conversa ou a construção de um painel que mostre a ideia central do texto. Como forma de avaliar as aprendizagens, podem ser propostas atividades de registro, de apresentação da leitura ou ainda a produção de um texto dos gêneros envolvidos. |
| 5º | CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição de textos poéticos visuais | (EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais. | |



Versão Preliminar

- **Arte**

*- Relação da Arte com as competências gerais da BNCC e a formação integral do estudante -*

Os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem conhecer melhor a cultura, a partir dos contextos em que estão inseridos e aprender mais sobre o campo expandido da Arte, como área do conhecimento, indo além de procedimentos e técnicas construídas individualmente ou no coletivo, tendo como objetivo desenvolver as competências e habilidades específicas da arte. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) estabelece no Art.26: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Se torna indispensável trabalhar com a arte e a cultura popular na construção da identidade individual e coletiva pautadas em valores previstos nos artigos 215 e 216 da Constituição Brasileira – 1988, alusiva às memórias, as relações sociais, aos saberes e as práticas que compõem o patrimônio cultural e imaterial brasileiro. É importante mencionar também, que seja incorporado como aprendizagem transversal as relações étnico-raciais em acordo com o artigo 26-A que diz: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira."

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, ao ingressar:

> **no Ensino Fundamental - Anos Iniciais**, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências na Educação Infantil (...) para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. (...) **O ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressarem criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil.** Desta maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. (BNCC, 2018, p. 199)

A BNCC, em relação ao componente curricular de arte no Ensino Fundamental (2018, p.193-211), potencializa diferentes linguagens – **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro** – que contemplam objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões do conhecimento artístico: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Junto a uma última unidade temática, **Artes Integradas** explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, incluindo novas tecnologias da informação e comunicação (BNCC, 2018, p.197). Entretanto, é importante salientar que as linguagens não podem ser trabalhadas isoladamente e de modo estanque, já que visam à formação integral do indivíduo. Também não há hierarquia e nem segue


Versão Preliminar

uma ordem no trabalho pedagógico com estas seis dimensões, elas possibilitam as relações entre as unidades temáticas de forma integrada e simultânea. Assim temos:

> • Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
>
> • Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
>
> • Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
>
> • Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
>
> • Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
>
> • Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (BNCC, 2018, p.194,195)


Versão Preliminar

*- Sobre as práticas metodológicas -*

As metodologias ativas (BACIH, MORAM, 2018) privilegiam estratégias de ensino que se aplicam a modelos de ensino híbrido e presencial, por meio da aprendizagem baseada na investigação (ABIn) ou aprendizagem baseada em problemas (PBL), que implica a participação ativa dos estudantes por meio de projetos de trabalho em cada disciplina ou integradores ou transdisciplinares, em diálogo com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

O conjunto de conteúdos a serem contemplados pelo processo de ensino e aprendizagem, por meio de projetos, pode ser sistematizado por três ações básicas, que executamos quando nos relacionamos com arte como cognição e expressão, com base nas referências da Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais, de Ana Mae Barbosa (2010):

- **a experiência do fazer** práticas artísticas e tudo o que envolve a ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e conceber um trabalho de arte;
- **a experiência do ler** formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que os elementos passem a ter significados diferentes e pessoais para cada um, além de questionamento interpretativo e crítico;
- **a experiência do contextualizar** permite fazer relações com a História da Arte e com outras áreas do conhecimento, atuando no campo da interdisciplinaridade e da multiculturalidade, e envolvendo as questões sociais e intersubjetivas na aprendizagem.
- **o estudo do meio** favorece a ampliação do repertório cultural por meio das visitas culturais com o objetivo de aprofundar tema(s) e/ou problematizar temáticas dos trabalhos com projetos, a fim de estimular a investigação e o desenvolvimento das habilidades EF15AR07 e EF15AR25.

*- Unidades temáticas e as linguagens da Arte -*

Os objetos de conhecimento de cada unidade temática têm especificidades e devem ser tratados, de acordo com os fundamentos, elementos e estruturas próprias de cada linguagem, levando ainda em conta os contextos e práticas em consonância com os processos de criação e seus respectivos sistemas e códigos.

**<u>Artes Visuais e Audiovisual</u>**

Os desenhos, as pinturas, as colagens, as esculturas, as fotografias, as gravuras, os bordados são formas de expressão da linguagem visual, por meio de imagens consideradas como objetos do conhecimento e que, além das imbricações entre os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, têm o papel de comunicar. Portanto, explorar esta produção visual é desenvolver nos alunos um senso crítico contextualizado, que possibilita perceber as


Versão Preliminar

relações entre os artistas e sua obra e, também, ampliar o repertório em diálogo com produções de outras linguagens.

Por sua vez, os programas de televisão, os filmes e os documentários, os desenhos animados, as propagandas publicitárias, os videoclipes, os canais e as *lives* das redes sociais são expressões da cultura midiática e, igualmente, merecem ser problematizados nas escolas. Nesse sentido, a internet e os dispositivos tecnológicos se configuram como excelentes recursos para se desenvolver a linguagem audiovisual.

**Dança**

Propor uma escola dançante é oportunizar que professores e alunos reflitam sobre e vivenciem essa linguagem artística como uma das várias formas de expressão e comunicação com conteúdos diversos e significativos em seus contextos e experiências diárias. Ativar um corpo com movimento é aceitar e integrar que seus movimentos são produzidos pelo conjunto mente-corpo, que, simultaneamente, estimulam a coordenação motora, o equilíbrio, a imaginação, a ludicidade e a socialização, a partir de exercícios de consciência corporal, apreciação de diferentes manifestações de dança, atividades de reconhecimento de elementos da linguagem corporal, atividades de criação e improvisação de movimentos dançantes, ampliação do repertório cultural da dança em diferentes formatos.

**Música**

A educação musical, comumente, trabalha esta linguagem no âmbito da arte sonora, estimulando a heurística acústica com sons não convencionais; a criação musical, contemplando, também, a improvisação, a paisagem sonora, a exploração dos sons em objetos do cotidiano e a ampliação, a apreciação e a reprodução do repertório de músicas tribais, populares de tradição oral, cânticos de trabalho e acalanto. Já no âmbito da música acadêmica, temos a história da música, a notação musical e o saber formal da música erudita e dos instrumentos tradicionais. Esses processos possibilitam uma vivência musical para a inserção e participação crítica e ativa do estudante na sociedade.

**Teatro**

Como linguagem, o teatro contempla as artes cênicas e explora os campos constituintes da produção teatral - atuação, direção, cenografia, teoria, dramaturgia, crítica, história do teatro – possibilitando ao estudante desenvolver o domínio do tempo, do corpo e da verbalização, além da habilidade de expressão corporal. É possível também contemplar a improvisação, que se caracteriza pela espontaneidade na experimentação dos jogos teatrais que constituem um recurso para desenvolver capacidades como atenção, concentração e observação.

**Artes Integradas**

Se observamos uma criança desenhando, percebemos que, enquanto movimenta a mão, o corpo todo se movimenta. Enquanto uma criança brinca, reproduz e produz criativamente, assume papéis, constrói novas narrativas, imagina e cria, abordando e mesclando diversas linguagens. As Artes Integradas exploram, assim, as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, e devem ser


Versão Preliminar

compreendidas sob o conceito de multiletramento, inclusive contemplando aquelas possibilitadas pelo uso de novas tecnologias (BNCC, 2018, p.197). Temos, na Arte Contemporânea, o exemplo da Performance; da Instalação, da Arte Cinética, da Arte Urbana com suas estátuas viva e tantas outras intervenções, enfim, uma paleta de possibilidades para refletir sobre o sistema de circulação das artes e mesclar a diversidade cultural brasileira.

*- Sobre o processo avaliativo -*

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, em específico o de Arte, temos que a avaliação contempla:

> Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem, num mesmo grupo de alunos. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa área. (BRASIL, 1997, PCN: Arte, p.63)

A BNCC (2018), por sua vez, considera que o processo avaliativo necessita ser construído levando "em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos." (p. 17)

No contexto da Arte, o resultado de um trabalho artístico é contemplado com grandes expectativas e, no entanto, ele não reflete as dimensões, os desdobramentos, as emoções, os sentimentos, as lembranças e as inspirações que permearam a trajetória do processo criativo. Por isso, a avaliação deve ser contínua/processual e formativa, sistematizada pelos registros, resultantes de observações do processo pessoal e/ou coletivo e das aprendizagens. Instrumentos como as exposições, as apresentações, os cadernos, os portfólios, os vídeos e as fotografias, além dos registros dos educadores, tornam possível que, também, avaliação e autoavaliação coloquem o aluno como protagonista de suas aprendizagens.

As competências específicas do componente estão indicadas no quadro a seguir:

| **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL** |
|---|
| • 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.<br>• Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas |


Versão Preliminar

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.

- 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.
- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
- Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
- Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
- Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
- Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

*- O organizador curricular -*

Para apresentação do quadro curricular do componente de Arte, mantendo como eixos estruturantes as unidades temáticas, optou-se por apresentar as habilidades com as indicações alfanuméricas da BNCC como referência. A justificativa é que, além de apresentar no Currículo de Hortolândia todos os direitos de aprendizagem tal qual apresentados na Base, ainda permitem observar mais facilmente a relação entre as habilidades e a progressão dentro de cada ano escolar e de um ano para outro.

A orientação geral é que a aprendizagem seja progressiva, no decorrer dos anos iniciais do ensino fundamental, e contemple as quatro linguagens da arte com as cinco unidades temáticas. Os objetos de conhecimento específicos de cada unidade favorecem uma aprendizagem que garanta a construção de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento pleno do indivíduo como cidadão crítico e participativo na sociedade, por meio de planos de aulas com sequências didáticas, sistematizadas a partir das metodologias já indicadas.

Além disso, o quadro curricular ainda apresenta objetos de conhecimento, habilidades e sugestões metodológicas. É importante ressaltar que essas sugestões podem inspirar e ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico no que tange o processo de ensino, sem a intenção de formatar e engessar o fazer do professor. Por isso, o


Versão Preliminar

desenvolvimento das habilidades, nesse contexto, deve levar em consideração a realidade do educando, contemplando nas estratégias didáticas o lúdico, o levantamento do conhecimento prévio, os recursos disponíveis na comunidade, a fim de tornar o estudante protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. O planejamento docente deve ser permeado por uma intencionalidade didática e ter como pressuposto as habilidades.


Versão Preliminar

**ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE ARTE**

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Artes visuais | Contextos e práticas | (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. | Selecionar entre as diversas teorias sobre "ensinar a ler e a ver os dados visuais", uma que seja significativa e fundamentada em princípios estéticos e semiológicos, gestálticos e iconográficos, fenomenológicos ou hermenêuticos. Propor práticas de leitura, que garantam a apreensão da materialidade e sua consequente interpretação, ou seja, a construção dos significados dos objetos "vistos/lidos etc." Avaliar as compreensões, trocando, por exemplo, impressões e sentidos. Um protocolo de leitura poderá ser construído, caça ao tesouro, roda de conversa, fóruns de debates.<br>Sugestão de texto:<br>SILVA, Radamés. Sobre a leitura de obras de arte na escola... palavra de especialista! In: CÂNDIDO, Patrícia Terezinha, VERONESE, Isabele (orgs.) **Aprender a ler nos anos iniciais : textos, contextos e finalidades da leitura : módulo II** / 1.ed. São Paulo : Klabin Semeando Educação, 2021. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Artes visuais | Elementos da linguagem | (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento, volume etc.). | Realizar a leitura de imagens, identificando os elementos visuais que as compõem. Perceber como estes elementos estão organizados e compostos, qual a estrutura do objeto e como cada um e todos os elementos contribuem para a sua significação. Por exemplo, trabalhar com novelos para a criação de formas com linhas ou barbantes; identificar a diversidade de formas em objetos do cotidiano; observar as cores do céu em diferentes momentos do dia; desenhar um lugar da escola observado por diferentes pontos de vista. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Artes visuais | Matrizes estéticas e culturais | (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. | Analisar e apreciar imagens, por exemplo, as pinturas rupestres, as pinturas corporais dos povos indígenas, os padrões gráficos em roupas, tapetes, fachadas de casas, portas, janelas, edifícios etc., relacionando-os com os diferentes contextos. Abordar a interculturalidade em diversas manifestações artísticas.<br>Sugestão de vídeo: Grafismo Indígena: Asurini do Xingu |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Artes visuais | Materialidades | (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. | Possibilitar a descoberta e/ou produção e a experimentação de materiais. Por exemplo, produzir pigmentos, a partir de extratos naturais. Modelar com argila ou esculpir em sabão, quer a partir de leitura de imagens, quer em produções pessoais. Construir visores alternativos para aguçar o olhar. Gravura, a partir de matrizes com bandejas de isopor reutilizáveis; carimbar a partir de objetos; realizar frotagem com texturas diferentes; imprimir com moldes; cologravurar ou fazer recortes de kirigami. Avaliar a originalidade e a criatividade. Experimentar o desenho cego, o desenho de sentir, o desenho de autorretrato. Realizar a modelagem com argila ou papel machê. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Artes visuais | Processos de criação | (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes materiais e espaços da escola e da comunidade. | Promover a cocriação com apoio da cultura maker, realizando discussões em grupo a partir de uma situação problema, rotação por estações com técnicas e materiais diversos. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Artes visuais | Processos de criação | (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. | Apreciar, sugerir e questionar, em roda de conversa ou por meio de exposições em suportes diversos, realizando registros escritos ou visuais. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; | Artes visuais | Sistemas da linguagem | (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, | Apresentar as diferentes formas de arte, a vida e a obra de diversos artistas que exercem essa profissão, assim como das |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 5º | | | artesãos, curadores etc.). | pessoas afins envolvidas. Reconhecer e valorizar os equipamentos culturais dentro da dimensão política e estética. Identificar os projetos arquitetônicos destes espaços por meio do desenho de observação. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Dança | Contextos e práticas | (EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança, presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. | Repertoriar com movimentos individuais e coletivos, a partir da leitura em diversas manifestações culturais e estilos, como as brincadeiras de rua, os folguedos e os brincantes. Entender a dança como manifestação artística popular entre os diversos gêneros: contemporânea, moderna, de rua, clássica como o ballet, de salão realizadas em casais, africanas como kizomba e kuduro, o samba que integra dança e música, do ventre, e a indiana. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Dança | Elementos da linguagem | (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal e o espaço, na construção do movimento dançado. | Experimentar e observar os movimentos corporais e a relação do corpo com o espaço, em atividades do cotidiano e outras situações dançantes. Observar e registrar, por exemplo, a entrada costumeira de alguém em casa: abrir porta, jogar chaves, arrastar os pés, chamar por alguém. Criar jogos de improvisos com movimentos corporais. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Dança | Elementos da linguagem | (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. | Dançar em diferentes ritmos musicais. Socializar os movimentos em grupo para a formação do criador e do fruidor. Fazer uso do metrônomo para a compreensão do pulso musical na marcação rítmica da música. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Dança | Processos de criação | (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos | Coreografar em passos sincronizados, de acordo com os comandos das letras de músicas. Planejar apresentações coletivas para retomar as habilidades e competências |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | códigos de dança. | trabalhadas. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Dança | Processos de criação | (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola ou não, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. | Apreciar diversas produções de dança artística na escola e/ou em espaços culturais, por meio de visitas presenciais ou virtuais, ou em documentários, filmes e animações, observando a movimentação do corpo e a gestualidade. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Música | Contextos e práticas | (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. | Escutar, ler e cantar músicas do cancioneiro popular, parlendas e brincadeiras rimadas, individualmente ou em grupo, e também diversos gêneros populares e eruditos, nacionais e internacionais, de diferentes culturas ao longo da história. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Música | Elementos da linguagem | (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. | Proporcionar vivências de jogos musicais, como os cânones. Explorar como os elementos constitutivos se relacionam e significam diferentemente, ao variarem as situações lúdicas. Por exemplo, cantar ao andar rápido, devagar, pulando, alto, baixo, etc., percebendo as alterações como recursos expressivos. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Música | Materialidades | (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. | Coletar objetos do cotidiano que emitem som. Estimular a sensibilidades e desenvolver a percepção, identificando de olhos fechados os sons da paisagem ou do ambiente, suas origens e funções, e gravar em dispositivos, realizando edições para compor. Realizar percussões sonoras com copos plásticos. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Música | Notação e registro musical | (EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical | Apresentar partituras não convencionais como o musicograma ou por meio de ferramentas tecnológicas como Chrome Music Lab. Segue link: https://musiclab.chromeexperiments.com/<br>Incentivar a criação, individualmente ou em grupo, de musicogramas e a posterior experimentação. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | convencional. | |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Música | Processos de criação | (EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorizações de histórias, entre outras, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. | Construir instrumentos musicais com materiais alternativos, como o xilofone com garrafas d'água. Explorar a criação de grupos musicais que utilizem a percussão corporal associada ao canto. Sugestão: https://www.barbatuques.com.br/ Planejar apresentações coletivas para retomar as habilidades e competências trabalhadas. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Teatro | Contextos e práticas | (EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. | Desenvolver jogos que envolvam a linguagem teatral, como "seu mestre mandou", adivinhar mímicas, telefone sem fio, estátua viva, flash mob, jogo do silêncio. Ler textos teatrais e de diversos gêneros literários, exercitando a oralidade e a expressividade. Explorar formas de expressão como o jogral e o sociodrama. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Teatro | Elementos da linguagem | (EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). | Descobrir cenas nas mais variadas situações e atribuir-lhes significados. Observar imagens em obras de arte e reproduzir a composição por meio de cenas estáticas ou com movimentos, registrando por meio fotos ou vídeos para posterior apreciação em grupo. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Teatro | Processos de criação | (EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. | Exercitar a criação de cena teatral, a partir da descrição de características pessoais ou de narrações de incidentes escolares ou no bairro. Planejar dramatizações de histórias com roteiros coletivos para garantir a apropriação das habilidades e competências trabalhadas. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; | Teatro | Processos de criação | (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos | Brincar de projetar sombras, realizando animações e narrativas improvisadas. Promover o brincar heurístico com objetos não convencionais na contação de histórias, investindo com músicas, |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 5º | | | cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. | sons e entonações das vozes. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Teatro | Processos de criação | (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos. | Criar personagem, dando-lhe voz e movimentos característicos, que explorem estereótipo(s). Realizar exercício facial e corporal explorando diversas possibilidades de caretas e deformações. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Artes integradas | Processos de criação | (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. | Procurar espaços coletivos e realizar murais com diversas técnicas: estêncil, grafite, sticker, lambe-lambe. Produzir intervenções urbanas e exercitar a curadoria ao desenvolver um mapa de localização das diversas produções pela cidade ou bairro. Entre outras propostas da cultura hip-hop ou da performance.<br>Sugestões:<br>http://arteurbana13.blogspot.com/2010/05/projeto-6emeia.html<br>https://www.alexandreorion.com/ossario<br>https://www.zezaoarts.com.br/<br>http://www.osgemeos.com.br/pt<br>https://www.eduardokobra.com/ |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Artes integradas | Matrizes estéticas e culturais | (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. | Repertoriar com mamulengos ou fantoches, brincadeiras e brinquedos de rua, resgatando, inclusive, as festas populares. Planejar apresentações coletivas para exercitar e garantir a apropriação das habilidades e competências trabalhadas.<br>Sugestão: http://www.cnfcp.gov.br/ |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos De Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Artes integradas | Patrimônio cultural | (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas e épocas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. | Realizar visitas presenciais e/ou virtuais em nas páginas de internet de diversas instituições culturais. Produzir e trocar cartões-postais que expressem e/ou representem produções culturais locais e globais. Produzir um jornal local, realizar podcast, construir canais e perfis em redes sociais para divulgação da cultura local em diálogo com as do mundo. |
| 1º; 2º; 3º; 4º; 5º | Artes integradas | Arte e tecnologia | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. | Pôr em diálogo as diferentes linguagens e integrar a tecnologia. Utilizar recursos tecnológicos, criando produções híbridas e efeitos de sentido inovadores. Experimentar modificar a voz por meios dos recursos em dispositivos tecnológicos. Construir objetos ópticos como o taumatrópio, folioscópio e o caleidoscópio. Realizar animações por meio da técnica de stop motion e com a elaboração de dublagem, como também histórias em quadrinhos e desenhos animados. |



Versão Preliminar

- **Educação física**

*- Aspectos estruturantes do componente curricular -*

O presente Referencial Curricular de Educação Física do Município de Hortolândia-SP apresenta uma diversidade de objetos de conhecimento a serem tematizados pela Educação Física na escola, visando à democratização do acesso às diferentes manifestações da Cultura Corporal. Nesse sentido, entende-se que as vivências corporais sejam experienciadas, a partir da atribuição de sentidos e significados, enquanto princípios básicos para as aulas, que se justificam nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Tais conhecimentos serão imprescindíveis para a compreensão da própria prática social, bem como para uma apreensão crítica, reflexiva e com vistas à superação e transformação de contradições sociais por parte de todos os envolvidos no processo.

Para assegurar o comprometimento com a aprendizagem e que ela atinja os estudantes em sua totalidade, os objetivos orientadores estão organizados em: objetos de conhecimento e seus respectivos objetivos de aprendizagem compreendidos em seis unidades temáticas, que são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, considerando os aspectos sociais, culturais, intelectuais, físicos, corporais e afetivos, que serão abordadas durante o Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Diante do exposto, este documento procura auxiliar na superação de problemáticas históricas relacionadas à fragmentação dos conhecimentos e consequente ruptura na transição das etapas do Ensino Fundamental, apresentando uma sequência para o processo de ensino e aprendizagem das unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental, considerando a possibilidade de inserção de novas unidades temáticas, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, de acordo com a realidade, viabilidade e anseios próprios e característicos de cada unidade escolar do Município de Hortolândia.

A Educação Física, como Componente Curricular da área da linguagem, tem como objeto de estudo a cultura corporal, cujo objetivo é a formação e desenvolvimento social dos estudantes visando a uma educação brasileira no contexto de uma sociedade democrática. Neste sentido, justifica-se a presente proposta curricular, considerando as contemporâneas necessidades educacionais e sociais, não descoladas das mudanças econômicas, políticas sociais e culturais, e suas especificidades nas realidades municipal, estadual e nacional.

Desse modo, busca-se por articulações pedagógicas que possam unir e oferecer os conhecimentos e as percepções estabelecidas pelos docentes com atuação na rede pública de Ensino Fundamental de Hortolândia, em consonância com as condições institucionalizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e outras condições formais que orientam os planejamentos deste Componente Curricular. Além disso, também devem ser levadas em conta os conhecimentos construídos a partir das práticas sociais dos próprios estudantes e suas experiências de vidas, compreendendo


Versão Preliminar

e aproximando essas práticas aos saberes formais e saberes subjetivos dos estudantes nesta relação; ou seja, deve ser considerada a articulação das realidade social e escolar. Em outras palavras, é preciso propor formas pedagógicas que tragam reflexões para os estudantes sobre as condições da cultura corporal e diferentes práticas sociais, estabelecendo conexões entre a educação básica, para aprender nestas relações já citadas e com os objetivos pretendidos.

*- Metodologia -*

A concepção metodológica considerada neste Referencial pressupõe que o trabalho docente seja desenvolvido e planejado de forma colaborativa pelos profissionais de Educação Física Escolar da rede Municipal de Ensino de Hortolândia, de acordo com cada escola e suas necessidades, seguindo os critérios das dimensões Conceitual, Procedimental e Atitudinal, a fim de: proporcionar o conhecimento de vários conteúdos da Educação Física; fazer pensar e repensar sobre estes e ainda terem a oportunidade de formarem opiniões sobre os situações problemas; promover a autonomia frente à cultura corporal do movimento; incentivar a utilização dos conhecimentos recebidos/trocados no cotidiano para assim serem agentes transformadores.

Dentro da concepção apresentada na BNCC (2018), os objetos de conhecimento da Cultura Corporal de Movimento (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura) caracterizam o componente de Educação Física como integrante da área de Linguagens e suas Tecnologias, em razão de serem práticas sociais repletas de significados e sentidos que foram sendo construídos e modificados, histórica e culturalmente, ao longo do tempo, e, portanto, passíveis de leitura e interpretação.

Uma brincadeira de Amarelinha, por exemplo, tem suas regras e sua forma de brincar permeadas pelo contexto cultural na qual está inserida, ou seja, seus signos (retângulo, quadrado, linha etc.) e formas de brincar (pular com ou dois pés, ritmo, quantidade de pessoas, cantando etc.) são constituídos de expressividade e subjetividade individuais e coletivas, passíveis de serem lidas e interpretadas à luz do contexto que está inserida, bem como a **Compreensão** sobre o fato de se escrever “Céu e Inferno” ou “Início e Fim”, características regionais carregadas de simbologia e sentidos diversos que podem ser interpretados e aprendidos sobre as mudanças que a brincadeira passou e possui.

Outro desdobramento que é possível, a partir da concepção de Educação Física como Linguagem e que segue a orientação da BNCC, é a delimitação das habilidades específicas do componente em **dimensões do conhecimento,** como a denominada Compreensão (exemplo da Amarelinha no parágrafo acima). Outro exemplo através da mesma brincadeira é o descrito abaixo em relação à dimensão do conhecimento denominada **Construção de valores.** Ao se compreender que a valorização dos vários tipos de Amarelinha são formas de validar conhecimentos diferentes, pode-se comparar a Amarelinha Africana e a Teca-teca, brincadeiras que foram construídas historicamente a partir de raízes culturais distintas e que podem valorizar as culturas e o conhecimento de formas diferentes; ou seja, o modo como se valoriza cada


Versão Preliminar

brincadeira vem acompanhado do desenvolvimento de habilidades e competências específicas da área de Linguagem e suas Tecnologias (Competência 1) e da Construção de valores. Essas relações entre as dimensões do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências devem ser, continuamente, observadas para a construção de objetivos de aprendizagem que considerem a formação integral do estudante, bem como o estabelecimento de estratégias didáticas que valorizem e respeitem os saberes dos estudantes e o contexto da comunidade escolar em questão.

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a elaboração das estratégias metodológicas deve considerar uma progressiva sistematização das experiências dos estudantes - já vivenciadas na Educação Infantil-, para o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, em uma atitude ativa na construção dos conhecimentos. Partir dos saberes dos estudantes, confrontando com os diferentes meios de se relacionar e participar das práticas corporais, pode contribuir para que a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades se de na formulação e teste de hipóteses, elaboração de conclusões e releitura das práticas sociais - posturas ativas no papel de estudante. Os pontos de partida de cada estratégia didática devem considerar, também, os interesses manifestos pelas crianças para, a partir disso, serem ampliados em termos de leitura e compreensão do mundo, com uma postura crítica, investigativa e criativa de aprendizado. Compartilhar as formas como cada criança brinca de pega-pega, como aprendeu, onde costuma brincar, quais variações pode fazer mais sentido para aquele grupo, em relação a determinado objetivo e habilidade que seja destacada pelo(a) professor(a), são caminhos que contribuem para uma sistematização do conhecimento com um nível crescente de complexidade, por exemplo.

Uma característica central do Anos Iniciais é como estudantes vão tendo a possibilidade, exponencial, de desenvolvimento da autonomia e ampliação nas relações com o mundo, tanto no sentido físico, de se deslocarem com mais independência e alcançarem espaços nos quais não acessavam antes, como no sentido cognitivo, passando, gradativamente, a ter acesso ao mundo letrado. Segundo a BNCC (2018), é fundamental, por exemplo, dar foco aos processos de letramento e alfabetização, nesse período. Para ambos os processos, a Educação Física tem contribuições significativas, já que tem o dever de desenvolver as habilidades para o letramento do próprio componente e pode utilizar-se desse processo para ajudar na alfabetização, com práticas interdisciplinares, com conteúdo conceitual e procedimental e com estratégias que somem esforços no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Essa escolha interdisciplinar passa, por exemplo, pela aprendizagem de textos instrucionais (a partir do 2º ano), com função de ensinar sobre regras de jogos, danças etc. ou pela seleção e utilização de palavras de referência (a partir do 1º ano) que sejam essenciais para a aprendizagem de conceitos estruturantes da área de Educação Física (como dentro, fora etc.) ou mesmo de materiais (bola, corda etc.). Além disso, pensar no letramento das práticas corporais é trazer à luz as características que definem jogos, danças, lutas, esportes etc., bem como os signos que os compõem (ritmo, técnica etc.) e as ações motoras utilizadas (arremesso, salto, corrida etc.).

Ampliar as relações com o mundo também se caracteriza por novas formas de se relacionar com o coletivo, ao mesmo tempo que a identidade vai se constituindo,


Versão Preliminar

concomitantemente, em uma relação dialógica entre "eu e o outro", entre indivíduo e o grupo, tanto pelo viés do desenvolvimento cognitivo, quanto sócioafetivo. As normas sociais vão se tornando mais complexas de serem lidas, bem como as normas que regem os grupos de interação das crianças, validando saberes, estereótipos e práticas sociais que compõem a identidade do sujeito e/ou do grupo. Essa complexidade crescente merece atenção na formação de um ambiente de aprendizado que valorize o processo do estudante quanto ao reconhecimento de suas potencialidades, permitindo que os erros, dúvidas e tentativas, sejam partes importantes e, socialmente compreendidas, como essenciais para o desenvolvimento pessoal.

Da mesma forma, a formação de um ambiente de aprendizagem que valorize o acolhimento às diferenças, reconhecendo que o potencial de cada criança é diferente e que são as diferenças que as marcam e as possibilitam aprender com o outro; valorizando que tal atitude, além de ser constitutiva dos valores do sujeito, também é essencial para o desenvolvimento pessoal. O acolhimento às diferenças, assim, torna-se fim e meio, ou seja, uma habilidade a ser desenvolvida e uma forma de identificação e superação de preconceitos, estereótipos etc. Nesse sentido, o aprendizado de cada prática corporal deve estar sempre pautado na expressividade de cada criança, ou seja, aprendendo-se padrões de movimento como *referências* e não como critérios para certo/errado ou bom/ruim. Por exemplo: em uma situação de brincadeiras rítmicas em que cada criança precisará de um ritmo para conseguir realizar ou como na prática esportiva em que cada um(a) poderá lançar a bola do jeito que melhor a possibilitar de fruir do jogo, e não em busca de se aproximar da técnica que profissionais daquela modalidade realizam.

Por fim, ao partirmos desses referenciais metodológicos, vale destacar a necessidade de um processo de avaliação contínuo e que se inicie com uma avaliação diagnóstica de cada estudante e do grupo, já que são esses saberes individuais e coletivos que poderão ser o ponto de partida para cada etapa do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação processual precisa, por se pautar nas habilidades e conhecimentos dos estudantes, estabelecer, desde seu início, objetivos claros e compartilhados, para que cada um identifique suas dificuldades, suas potencialidades e aprenda a realizar um processo de autoavaliação, essencial para a solidificação da aprendizagem.

É necessário também que as etapas sejam destacadas e mediadas pelo(a) professor(a) para que cada estudante consiga perceber em qual ponto do percurso está reconhecendo o que já aprendeu e o que ainda precisa desenvolver. Para isso acontecer de forma fluida dentro do processo de ensino e aprendizagem, a seleção dos instrumentos avaliativos deve ser diversificada, indo ao encontro das diferentes formas como cada estudante consegue se identificar e se expressar melhor, ao mesmo tempo em que aprende e desenvolve outras formas de expor o que aprende. Para a educação integral e inclusiva, esse pressuposto da diversificação dos instrumentos em razão do reconhecimento de que o processo de aprendizagem é único para cada estudante, é essencial, tanto do ponto de vista de se abordar múltiplas formas expressivas, quanto do respeito à subjetividade e singularidade de cada um.

A avaliação contínua, nesse sentido, é incorporada no processo de ensino e aprendizagem, sendo parte do trabalho para que os estudantes compreendam o


Versão Preliminar

próprio percurso e reconheçam a importância, para além de uma nota ou conceito, de se refletir sobre o que se está aprendendo.

As competências específicas do componente curricular Educação Físicas são apresentadas no quadro a seguir:

| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL |
|---|
| • Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.<br>• 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.<br>• Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.<br>• 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.<br>• Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.<br>• Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.<br>• Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.<br>• 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.<br>• Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.<br>• Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. |

*- O organizador curricular -*

Para apresentação do quadro curricular do componente de Educação Física, assim como nos demais componentes, optou-se por apresentar as habilidades com as indicações alfanuméricas da BNCC como referência. A justificativa é que, além de


Versão Preliminar

apresentar no Currículo de Hortolândia todos os direitos de aprendizagem tal qual apresentados na Base, ainda permite observar mais facilmente a relação entre as habilidades e a progressão dentro de cada ano escolar e de um ano para outro.

Além disso, o quadro curricular ainda apresenta objetos de conhecimento, habilidades e sugestões metodológicas. É importante ressaltar que essas sugestões podem inspirar e ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico no que tange o processo de ensino, sem a intenção de formatar e engessar o fazer do professor. Por isso, o desenvolvimento das habilidades, nesse contexto, deve levar em consideração a realidade do educando, contemplando nas estratégias didáticas o lúdico, o levantamento do conhecimento prévio, os recursos disponíveis na comunidade, a fim de torná-lo protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. O planejamento docente deve ser permeado por uma intencionalidade didática e ter como pressuposto as habilidades.

As palavras que aparecem em negrito nessas sugestões metodológicas são referências às **Dimensões do conhecimento** presentes na BNCC (2018) e recebem esse destaque como forma de ajudar nas relações entre tais dimensões, os conteúdos, as habilidades e competências. Outra referência que se apresenta nas Sugestões metodológicas são as Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias, que aparecem como “Competência” e sua respectiva numeração. A presença dessas indicações ocorre para contribuir nas possíveis relações entre os conteúdos e suas relações com a concepção de linguagem.


Versão Preliminar

**ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 1º; 2º | Brincadeiras e jogos | Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional | (EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. | As habilidades EF12EF01, EF02, EF03 e EF04 podem ser desenvolvidas a partir de uma mesma sequência didática, de um tema de pesquisa ou como parte de um projeto, uma vez em que estão relacionadas ao mesmo tema e se complementam no que diz respeito a ação de brincar em si, quer dizer, explicar, experimentar, fruir, planejar, modificar brincadeiras, são habilidades que as crianças, ao trazerem práticas conhecidas de seu grupo familiar e/ou comunitário, terão possibilidade de desenvolver ao pesquisarem, brincarem e refletirem sobre a brincadeira e o jogo.<br><br>Trazer o repertório de brincadeiras e jogos das crianças é parte **essencial** desse processo, pois vai ao encontro de diversas possibilidades de aprendizagem, da progressão de conhecimento indicada pela BNCC e desenvolvimento de habilidades e competências da linguagem. Solicitar que as crianças contem quais são suas brincadeiras prediletas, com quem e onde aprenderam (ou se inventaram, como inventaram), quais espaços brincam e que expliquem sobre a brincadeira para as demais crianças poderem brincar também, são encaminhamentos possíveis no processo de construção coletiva do conhecimento e no desenvolvimento das habilidade EF12EF01 e EF12EF02.<br>Partir do conhecimento das crianças pode se tornar um momento de avaliação diagnóstica, individual e coletivamente, sobre o repertório de brincadeiras em si, sobre a habilidade de explicar, sobre a compreensão do ato de brincar e da relação (cultural) com a brincadeira, sobre a valorização do saber do outro, etc. Essa escolha considera o que é familiar e do interesse da criança, bases de uma organização didática que |
| | | | (EF12EF02) 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. | |
| | | | (EF12EF03) 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. | |
| | | | (EF12EF04) 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. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | valoriza o conhecimento prévio dos estudantes e que já indica como as brincadeiras e jogos representam expressões culturais, com sentidos e significados a serem lidos e interpretados; um primeiro passo no desenvolvimento das competências 01 e 03 da área de Linguagens e suas Tecnologias.<br><br>Vale destacar algumas especificidades do 1º e do 2º ano, no que diz respeito a esse momento das crianças trazerem suas brincadeiras como ponto de partida. No 1º ano, o repertório das crianças ainda pode estar pautado em brincadeiras e jogos simbólicos e, portanto, tais brincadeiras, mesmo que tenham um sentido mais subjetivo e não tenham sentido para os coletivos e fiquem difíceis de serem compartilhadas, devem ser valorizadas. Esse acolhimento é importante, pois a brincadeira é uma forma daquela criança significar a própria realidade e expressar sua subjetividade. Pode-se, por exemplo, adequar a forma de compartilhar com os demais através de um convite com foco na ludicidade que aquela brincadeira suscita para a criança, transformando o próprio jogo simbólico individual em um momento de criação coletiva (Competência 03). No 2º ano, há a possibilidade das crianças precisarem escrever as instruções das brincadeiras que aprenderam ou que fizeram parte do repertório de familiares, para, posteriormente, explicarem aos demais colegas. Essa demanda, além de ser uma forma de desenvolvimento da habilidade EF12EF02, pode ajudar no processo de alfabetização (texto instrucional) e ser mais uma contribuição para desenvolver a competência 01 (linguagem como forma de identidade social e cultural). Deve-se considerar, também, que a expressividade das crianças não se dá apenas através das palavras, sejam elas escritas ou orais, e, por isso, pode-se abrir outras formas de se explicar um jogo, |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | como encenação ou desenhos.<br><br>Além das etapas dos estudantes trazerem o repertório de casa (seja de si mesmo, seja da família ou comunidade) e compartilharem entre si, outro encaminhamento possível é classificar as brincadeiras e jogos. Os critérios de classificação devem ser selecionados de acordo com os objetivos do(a) professor(a), a partir do diálogo com as crianças e com o que identificar como necessidades do grupo. Se for considerado importante que o desenvolvimento de estratégias corporais para resolver os desafios das brincadeiras, pode-se, por exemplo, utilizar o critério do tipo de habilidade motora envolvida, agrupando-se brincadeiras de corrida com ocupação e deslocamento espaço-temporal (favorecendo desvios, mudanças de direção, frenagens, leitura do espaço livre, interpretação da própria velocidade e dos outros, etc.). Se for considerado importante desenvolver a noção de como as brincadeiras fazem parte da identidade de um grupo, seja ele familiar, comunitário ou do próprio grupo-classe, pode-se classificar as brincadeiras pelas origens de aprendizado, criando-se, por exemplo, um caderno de brincadeiras da turma ou um álbum de família, com fotos e imagens gráficas (desenho, pintura, etc.) das brincadeiras e outras informações que caracterizam aquele grupo familiar. A habilidade de classificar traz à tona conhecimentos específicos da Educação Física, como o conceito de habilidades motoras, o respeito às diferentes formas de expressão, a valorização dos diversos modos que cada pessoa tem na forma de participar e se envolver nas brincadeiras, noções corporais, entre outras.<br><br>Adaptar as brincadeiras aos espaços disponíveis é uma forma das crianças não só reconhecerem essas práticas formas de |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | identidade (Competência 01), mas também ampliarem as formas de participação na vida social (Competência 03). A depender das características do grupo (1º ou 2º ano, formado por crianças da mesma comunidade que a escola está inserida, etc.), as mudanças podem ser divulgadas no espaço escolar e/ou da comunidade, dando o aprendizado uma função social importante de intervenção. Essas produções podem ser, como dito anteriormente, cadernos e álbuns, mas também podem ser cartazes, rodas abertas de brincadeiras (no recreio, por exemplo), vídeos, aplicativos, etc (Competência 03).<br><br>Essas etapas podem ser avaliadas através de rodas de conversa, com "atas", sobre o momento de compartilhar as brincadeiras trazidas de casa, as listas de classificação, os próprios critérios elaborados coletivamente, os produtos de compartilhamento com a comunidade escolar (cadernos, vídeos, etc.), relatos que contam sobre o processo, convites para se brincar com crianças de outras séries (as explicações devem ser feitas pelos estudantes), portfólios, processos autoavaliativos, com direcionamento específico para o objetivo que cada professor(a) elencar, entre outros. O eixo central do processo avaliativo é a verificação, em cada etapa, do que cada estudante consegue contar sobre a própria etapa e sobre o que está aprendendo. Para isso, é necessário que tenham consciência de onde estão partindo e onde se pretende chegar. |
| 1º; 2º | Esportes | Esportes de marca<br>Esportes de precisão | (EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. | Assim, com em Brincadeiras e Jogos, o desenvolvimento das duas habilidades para o ciclo 1º/2º ano pode ser realizado de forma integrada, já que tematizam os mesmos conteúdos e, na prática da aula, se relacionam entre si. Discutir a importância |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | (EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes. | das normas e regras em relação ao cuidado com a integridade de quem participa se faz na experimentação da própria modalidade, por exemplo. Assim, não é necessário que cada conjunto de modalidades (de marca e de precisão) sejam direcionados exclusivamente para um ano ou outro, nem as próprias habilidades em si.<br><br>A progressão no ciclo ocorre em função das modalidades apresentadas em cada ano, as quais podem respeitar as características dos estudantes, sejam em relação ao repertório que possuem, a maturidade de cada turma ou aos interesses das turmas. Também precisa se considerar o desenvolvimento da habilidade quanto à complexidade, ou seja, quais critérios serão seguidos para classificar de cada modalidade dentro do seu conjunto (marca e precisão) ou que caracterizam aquela experiência como modalidade esportiva. Pode-se, por exemplo, ao se tematizar uma modalidade, apresentar as funções de torcida, atleta, técnico, árbitro, etc., tornando possível múltiplas experiências em relação aquela modalidade. Essas experiências são parte da construção da fruição e favorecem que a relação com a prática corporal torne-se mais ampla, no sentido de abranger a formas diversas de cada criança expressar sua relação com aquele conteúdo. Uma criança pode trazer seu entendimento em relação a uma prova de corrida pelo desenho, pela criação de cânticos de incentivo ou até pela apreciação de assistir a disputa de amigos e amigas; é a interpretação do estudante em relação à prática em si e os sentidos que atribui a ela (Competência 1).<br><br>Outra possibilidade **essencial** é trazer as modalidades paradesportivas como referência, uma vez que, pela própria regra oficial, já existe uma modificação de regras/práticas em |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | relação ao desporto comum, considerando as características daquela modalidade paradesportiva. A validação e valorização das mudanças que consideram as potencialidades e barreiras de cada pessoa pode ser refletida com os estudantes para todas as crianças, independente de possuírem alguma deficiência física ou cognitiva marcante (Competência 2). Em uma turma que possui crianças que ainda estão aprendendo a correr reto entre duas linhas e outras que já aprenderam, é possível fazer uma corrida em que as raias tenham tamanhos diferentes, a fim de incluir a etapa de aprendizado de cada um, ao mesmo tempo que mantém a equidade da disputa. Outro exemplo é em uma modalidade de precisão, na qual o número de tentativas, a distância do alvo ou a quantidade/tamanho podem ser diferentes para se adequarem às características dos estudantes.<br><br>Destacar o trabalho coletivo e o protagonismo nessas modalidades pode ser desenvolvido na construção da experiência em si, na vivência das modalidades coletivas (revezamento, prova em equipe), nas múltiplas expressões sobre as modalidades e nas adaptações realizadas.<br><br>Considerando que o protagonismo é alcançado não apenas por quem vence, mas nos avanços e conquistas em relação a si mesmo, vale destacar que as habilidades a serem desenvolvidas nessa fase estão para além das habilidades motoras, ou seja, os instrumentos de avaliação devem considerar os conhecimentos aprendidos (relação de normas com a integridade, elementos comuns do esporte, etc.) e as habilidades de discussão e fruição em si.<br>Para o 2º ano, por exemplo, um guia de regras e normas, placas de identificação, etc. podem ser instrumentos de avaliação, ao |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | mesmo tempo que compõem a construção de uma "mini-paraolimpíada". Esse tipo de instrumento/evento permite, também, o diálogo com outros componentes, com Língua Portuguesa, Arte e Matemática, tanto na construção de alvos (com pontos, números, tamanhos), quanto no texto escrito (cartazes, guia da modalidade) ou formas de representação com diferentes intencionalidades (EF15AR01, 02 e 04).<br><br>Considera-se, também, a importância de partir do repertório dos estudantes para o processo de desenvolvimento das habilidades em questão, trazendo os interesses deles para contextualizar a unidade temática. Nesse sentido, pode-se trazer o que já sabem sobre o conceito de esporte, as modalidades que conhecem, as práticas que já realizam, etc. Conforme as experimentações vão acontecendo, pode-se criar (inclusive em conjunto com o tema de Brincadeiras) um portfólio, um caderno ou livros de modalidades aprendidas, um vídeo de apresentação, enfim, instrumentos que atendam a multiplicidade expressiva dos estudantes, que registrem os aprendizados e expressem o quanto avançaram nestas habilidades. |
| 1º; 2º | Ginásticas | Ginástica geral | (EF12EF07) 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.<br><br>(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. | Assim como outras unidades temáticas deste ciclo, as habilidades relacionadas às Ginásticas são potencializadas quando desenvolvidas de forma integrada, considerando-se a práxis da sala de aula e as características da prática corporal. Vale reafirmar que a Ginstica geral **não** é sinônimo, nem faz parte, das Ginásticas Artística e Rítmica (vide pp. 216/217 BNCC).<br><br>A experiência do brincar característico da cultura infantil é rica em movimentos que se aproximam dos elementos da ginástica |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.<br><br>(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. | e, ainda mais por isso, o repertório prévio deve ser utilizado como fonte de contextualização e desenvolvimento dessas habilidades. É claro que é necessário garantir o direito de aprendizagem para todas as crianças e, por isso, deve-se estar atento para cada uma delas, inclusive daquelas que não compartilham desse conhecimento. Também é **essencial** que o(a) professor(a) não tenha como critério os movimentos pautados na ginástica artística, por exemplo. Exigir que uma criança faça uma "Estrela" com cada parte do corpo atendendo aos requisitos esportivos é desconsiderar que o "Aú" também pode ser tão valorizado quanto essa técnica. Por isso, a aprendizagem dos diferentes movimentos básicos da ginástica geral devem se pautar na segurança da realização, na elaboração de estratégias para realizá-los, na identificação dos limites individuais e na valorização das diferentes formas de desempenho, inclusive aquelas que diferem de um "padrão" e/ou precisam de auxílio para serem realizadas.<br><br>O(a) professor(a) pode apresentar vídeos de brincadeiras, de apresentações em diferentes contextos, propor brincadeiras simbólicas com espaço e material estruturado que a realização dos movimentos ginásticos sejam necessários, enfim, pode contextualizar com exemplos socialmente conhecidos que envolvam elementos ginásticos para introduzir a unidade temática. Essa introdução deve vir acompanhada da interação com o repertório dos estudantes, seja pedindo que comparem os movimentos dos exemplos trazidos com das brincadeiras que já fazem, seja solicitando que tragam exemplos que conheçam relacionados ao que foi apresentado, ou mesmo partindo de uma investigação do próprio conhecimento prévio das crianças sobre práticas corporais socialmente estabelecidas, como o Circo, através das experiências que já |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | tiveram.<br><br>Identificar esses elementos é parte do processo de compreensão sobre quais são os procedimentos de segurança que devem ser adotados, seja na realização individual, como na realização de rolamentos frontais (cambalhota) com queixo encostado no peito, seja na realização de ações coletivas, como auxílios para realização de equilíbrios invertidos (bananeira, por exemplo) ou construção coletiva, como pirâmides. Essa habilidade pode, também, ajudar no planejamento das formas de execução dos diferentes movimentos, pois trata da execução de um signo, quer dizer, saber o que é um salto carpado é diferente de realizar tal movimento; sabe-se da ideia, do que significa aquela palavra, aquele movimento, mas transformá-lo em movimento é uma habilidade diferente, que requer planejamento e criação de estratégias.<br><br>O desenvolvimento dessas habilidades pode fazer uso, por exemplo, de desenhos, pinturas, áudios que expliquem como são realizados os movimentos e como são as estratégias imaginadas por cada estudante ou grupo. Pode-se utilizar brincadeiras com brinquedos que reproduzem os movimentos ginásticos (bonecos(as), pelúcias, etc) e interações, como apresentações ou intervenções de rua, por exemplo. Todas essas possibilidades são caminhos para que os estudantes concretizem a ideia da ação e criem formas de reconhecer a execução.<br><br>Ao se tratar das múltiplas linguagens para comunicar esse saber e das diversas formas de se ler um signo e o sentido que se dá a ele, os estudantes podem respeitar os limites do próprio corpo, relacionando as características de seu brinquedo/desenho/etc, consigo mesmo e os outros |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | (Competência 3). Podem, também, compreender que os desempenhos vão variar de acordo com as individualidades de cada um, sem, necessariamente, recorrerem a uma única forma correta de execução.<br><br>Esses exemplos podem representar bons instrumentos de avaliação, pois explicitam os saberes das crianças de forma lúdica e responsável, em uma forma de contar o que aprenderam sobre os elementos ginásticos, as normas e segurança, as estratégias e os contextos sociais que a Ginástica está inserida, seja em práticas específicas, como o Circo, seja na presença em distintas práticas corporais, retomando o conhecimento inicialmente apresentado. |
| 1º; 2º | Danças | Danças do contexto comunitário e regional | (EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. | A BNCC sugere a progressão do conhecimento para a unidade temática Danças da mesma forma que para a unidade de Brincadeiras e Jogos, ou seja, dos contextos mais familiares (localidade e região) para os mais distantes (esfera nacional e mundial) dos estudantes. Por isso, essas habilidades de Dança podem ser desenvolvidas de forma integrada com Brincadeiras e Jogos, ao se organizar as diferentes formas de expressão cultural dos grupos, sejam elas na linguagem das brincadeiras ou das danças (Competências 1 e 2).<br><br>Uma outra forma de abordar essa unidade temática de forma integrada é desenvolver as habilidades em um trabalho conjunto com Arte, através das habilidades EF15AR09, 10 e 12, dando ênfase no processo criativo dos estudantes, no repertório do contexto comunitário e na identificação e desenvolvimento dos elementos constitutivos.<br><br>A escolha pode ser feita em cima da unidade temática em si, trazendo o repertório dos estudantes. A referências das |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | diferentes manifestações culturais presentes na comunidade ou que dialoguem com a cultura daquele grupo social (festa junina, carnaval, congada, festa do divino, etc.) podem contextualizar a unidade a partir da realidade e/ou interesse dos estudantes. Outra escolha que traz o repertório dos estudantes é através das brincadeiras rítmicas, sejam da cultura daqueles estudantes, sejam de um repertório familiar. Tanto as brincadeiras rítmicas, como as rodas em si, podem ter sentidos diferentes para cada estudante, fazendo com que se expressem de formas diversas (Competência 1). Recriar as rodas e brincadeiras rítmicas, respeitar o desempenho corporal e identificar os elementos constitutivos são caminhos para que os estudantes se apropriem das danças, tanto como formas de expressão individual e coletiva, quanto manifestações culturais. Além disso, são pontos que podem construir experiências significativas e positivas, de fruição das danças. Ao se entender como formas de se expressar a subjetividade, os estudantes podem compreender, do lugar da singularidade das pessoas, que não há "jeito certo" de dançar e, assim, valorizar as diferenças que se apresentam na dança. Estimular os estudantes a reconhecer como cada um se movimenta diferente do outro, mostrando a riqueza de tal contexto, é uma forma de valorizar a diversidade e a expressividade, por exemplo. Outra forma é repertoriar os estudantes das mais diversas brincadeiras rítmicas, recriando as que compartilham e trazendo outras referências também<br><br>Os instrumentos avaliativos devem possibilitar que as manifestações sejam expressadas não apenas através da próprias brincadeiras rítmicas e rodas cantadas, mas por meio de desenhos, pinturas, textos escritos (2º ano), etc. Contar o que se sabe sobre os elementos constitutivos ou o que se sente |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | e como se relaciona com determinada roda cantada ou brincadeira é dar abertura para os sentimentos se tornarem conscientes. Pedir para desenharem o que sentem quando dançam ou brincam ou para contarem como cada gesto pode representar um sentimento são formas de relacionar a habilidade desenvolvida com o conhecimento em si. Danças coreografadas, rodas cantadas ou brincadeiras rítmicas para apresentação em festas da escola podem ser uma possibilidade desde que partam da identificação do grupo com aquela escolha, como fruto de um trabalho de investigação, de compreensão do sentido e significado daquela escolha para a turma e mantendo a abertura para que contêm sobre o processo de aprendizado para além da forma do movimento rítmico e/ou coreografado. |
| 3º; 4º; 5º | Brincadeiras e jogos | Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo<br>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana | (EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. | As habilidades desta unidade temática devem ser desenvolvidas de forma integrada, em função das demandas que elas exigem e do conteúdo proposto. Uma outra escolha didática que pode ser feita é com foco nas culturas indígena e africana, integrando com as unidades de Dança, de Lutas e/ou com outros componentes/áreas, como Arte, Língua Portuguesa ou História. Em algumas culturas africanas, por exemplo, dança, brincadeira, teatro, lutas e outras manifestações são indivisíveis, quer dizer, pela tradição do grupo social, são uma única manifestação e classificá-las separadamente tiraria o sentido existente para aquele grupo social. Outro exemplo é o desenvolvimento dessas habilidades aproximando-as, ainda mais, das Competências 1, 2 e 4 de Linguagens, em integração com História, reconhecendo as transformações culturais das manifestações das diferentes linguagens em seu tempo histórico (EF03HI04 e EF05HI01). Dentre essas diversas |
| | | | (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. | |
| | | | (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. | escolhas didáticas, é importante considerar as características das turmas envolvidas, a comunidade escolar e a possibilidade do trabalho interdisciplinar.<br><br>Seguindo a escolha de se manter o foco em brincadeiras e jogos, sem, necessariamente, centralizar nas culturas indígena e africana, é importante trazer tais culturas no debate pelo lugar histórico e político que ocupam, ou seja, valorizá-las em suas influências como raízes de outras (e atuais) brincadeiras e jogos e as reconhecendo como culturas diferentes, com tanto valor como a de outros países ou da própria cultura popular brasileira. Uma forma de fazer isso é, ao longo dos três anos, dar a possibilidade de experiências para os estudantes com essas brincadeiras e jogos e não centralizá-las em um único ano, mesmo que a escolha da escola seja dar foco em tais culturas de forma interdisciplinar e localizadas como “tema do ano”.<br><br>Considerando as brincadeiras e jogos populares do Brasil, uma estratégia didática é partir de pesquisa com família, pessoas do bairro, funcionários da escola, enfim, com a comunidade escolar sobre os saberes que essas pessoas possuem, visto que a tradição oral é a base da cultura popular. Essa pesquisa pode ser expressa em quadros ou tabelas, por exemplo, como forma de registrar (e avaliar) o processo de aprendizagem. Pode-se, também, categorizar as brincadeiras para auxiliar no processo de recriação e adaptação das práticas de forma segura. Outras fontes de pesquisa também devem ser incentivadas, como materiais voltados para o tema (filme *Território do Brincar*, por exemplo) ou grupos étnicos-culturais.<br><br>A habilidade EF35EF03 é cara para essa unidade temática por valorizar a formação integral e retomar o lugar da linguagem |
| | | | (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | em Educação Física, tanto pela interpretação das práticas corporais, como pela intenção comunicativa da habilidade. Para os estudantes compartilharem com outros públicos, eles precisarão experimentar, analisar e compreender as práticas, aprofundando o conhecimento sobre elas, identificando suas regras, reconhecendo os significados que as práticas selecionadas têm para a cultura dos grupos escolhidos e compreendendo o papel dessas brincadeiras e jogos na composição e preservação desses patrimônios históricos culturais. Pode-se compartilhar e expor tais conhecimentos em apresentações para outras turmas, festivais de brincadeiras da escola ou eventos com participação da comunidade escolar (como Dia da família, festa de fim de ano, etc.).<br><br>Esse momento de comunicar o que se aprende também pode ser inserido durante o processo (e não apenas no final), como "lição de casa", por exemplo, com a tarefa de se brincar com alguns jogos com vizinhos, amigos ou familiares. Isso contribuirá para que os estudantes recriem e adaptem as brincadeiras para o contexto de prática, considerando espaço, pessoas e material. É claro que também podem ser etapa de finalização, propondo que, durante o processo, os estudantes compartilhem com a família e, coletivamente, possam inserir tais aprendizagens dentro de um contexto maior, como quermesses, festa junina (na escola ou no bairro), etc.<br><br>Esse processo de adaptação e recriação das práticas, bem como a elaboração de estratégias para participação, são habilidades desenvolvidas em aula e que precisam ter foco nas características de quem participa, para além da própria brincadeira. Esse exercício faz parte da construção de uma atitude inclusiva, ao mesmo tempo em que valoriza os |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | significados e sentidos culturalmente trazidos pelas brincadeiras; uma prática de empatia constante, seja com o outro que participa, seja com a cultura e o sentido do outro (que criou a brincadeira). |
| 3º; 4º; 5º | Esportes | Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão | (EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes 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.<br><br>(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer). | Em relação ao ciclo de 1º/2º ano, há uma progressão relacionada ao tipo de modalidade e a **compreensão** do que é esporte.<br><br>Comparar jogo e esporte requer caracterizar ambas as manifestações. Essa conceitualização deve ocorrer de forma processual no ciclo 3º/5ºano, com aproximações sucessivas às características dessas manifestações. Também é importante estabelecer relações entre essas características e o contexto que ocorrem (profissional e comunitária/lazer), acompanhando o processo de identificação e comparação entre jogo e esporte.<br><br>Um aspecto importante a ser destacado são os elementos comuns entre jogo e esporte e como tais elementos podem ser a ponte para que, dentro do contexto esportivo, ocorram as adaptações necessárias para incluir a todos nas práticas esportivas.<br><br>As características das modalidades de Campo e Taco, Rede e Parede e Invasão são complementares no sentido de abarcarem modalidades esportivas com organizações espaciais e de regras internas que diferenciam essas modalidades e as experiências dos estudantes em cada uma delas.<br><br>Nesse sentido, a importância de compreender os elementos que caracterizam as modalidades não está apenas na possibilidade de classificá-las, mas como forma de contribuir para o entendimento do funcionamento interno delas na |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | relação com as características de cada estudante e em suas possibilidades de prática. Nas modalidades de Campo e Taco, por exemplo, o maior destaque das ações individuais permite uma maior individualização nas adaptações de regras frente às características dos estudantes, já que uma pessoa por vez realiza determinada ação. Há também que se perceber que tais ações ficam em evidência frente ao grupo, podendo contribuir para o aprendizado de como realizar o trabalho coletivo e o protagonismo, independentemente do nível de habilidade. Um exemplo prático está no jogo de Taco ou no Softbol, em que uma pessoa por vez irá rebater a bola. O tipo de bola, o modo como se rebate e se lança, as distâncias, etc. podem ser ajustadas de acordo com cada característica, pois o "tempo" do jogo permite tais adaptações, sem perder a dinâmica da modalidade.<br><br>Nos jogos de Rede/Parede, a ação individual ganha destaque, mesmo nas modalidades coletivas, pelo fato da interdependência entre as pessoas ser menor, assim como as possibilidades de adaptações durante o decorrer das ações também se tornam menos individualizadas. A exceção são as modalidades que envolvem passes dentro da própria equipe (vôlei de quadra, dupla, etc.), sendo paradesportivas ou não, pois os passes fazem com que haja uma alta interdependência entre as pessoas. Nesses casos, as características das adaptações para a execução se aproximam das modalidades de Invasão, pois precisam ser pensadas mais coletivamente, em função da dinâmica das modalidades.<br><br>Vale destacar a contradição interna que as modalidades de Invasão carregam, em relação à interdependência entre as pessoas e ao protagonismo. Se por um lado, a ação coletiva faz |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | com que uma equipe alcance melhores desempenhos, por outro a ação individual ou de pequenos grupos tem uma potência, na dinâmica do jogo, de tal magnitude, a ponto de diminuir a importância da ação coletiva como um todo. Um exemplo é o basquete, que permite que a ação de um jogador monopolize as ações ofensivas e, por conseguinte, exclua as demais pessoas desse momento ofensivo.<br><br>Desse modo, é fundamental relacionar as estratégias para a execução das modalidades com o zelo pelo trabalho e participação coletiva, trazendo o respeito às diferenças como pressuposto básico na busca pelo direito à aprendizagem (princípio da BNCC) e no protagonismo na execução, que compõe a habilidade a ser desenvolvida (EF35EF05).<br><br>Outro ponto que merece destaque na relação entre as características das modalidades e a criação de estratégias individuais e coletivas é a possibilidade dos estudantes comunicarem seus conhecimentos e suas habilidades para além da prática em si, explorando as diferentes formas de se expressar em diversas linguagens para refletir e criar tais mudanças, como esquemas, desenhos, faixas, etc. Esses elementos são possíveis instrumentos de avaliação, assim como a **análise** de um jogo, realizada por um "grupo de analistas de desempenho" (função social do contexto profissional) enquanto outro grupo executa a modalidade. Nesse caso, a criação da planilha de observação construída coletivamente também se constitui em instrumento avaliativo.<br><br>É importante inserir no processo de avaliação, a etapa diagnóstica, possibilitando a cada estudante reconhecer o que *sabia sobre* determinada modalidade e o que *sabia fazer* naquela modalidade, podendo reconhecer seus avanços e suas |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | barreiras. |
| 3º; 4º; 5º | Ginásticas | Ginástica geral | (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.<br>(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. | Em relação ao ciclo de 1º/2º ano, esta unidade temática apresenta uma progressão relacionada ao nível de complexidade na execução dos elementos ginásticos, que devem ser experimentados em suas combinações, dentro de contextos com coreografias e/ou apresentações coletivas, fazendo com que o trabalho coletivo seja eixo central do processo.<br>Parte-se, também, da habilidade dos estudantes lidarem com os procedimentos de segurança, desenvolvidos na etapa anterior, mas com consciência de que ainda precisam ter atenção e aprender sobre essa questão.<br>É importante, para cada ano, iniciar o trabalho com atividades diagnósticas com foco na execução dos elementos ginásticos, tanto para o estudante identificar quais são os elementos que mais conhece e os que ainda precisa desenvolver, quanto para o(a) professor(a) ajustar as expectativas de combinação e de nível de coreografia/apresentação. Uma possível escolha didática é utilizar instrumentos avaliativos que façam parte da etapa final (desenhos, tabela, aplicativos ou vídeos - Competência 6) do processo de ensino e aprendizagem, em que cada estudante conte sobre suas habilidades e metas. Esses tipos de instrumentos possibilitam incluir, para além das coreografias e apresentações em si, introduções teóricas, narrativas a serem feitas por vídeo, contendo *making off*, depoimentos, etc. Nesse sentido, as etapas de experimentação/execução e de criação também podem ser registradas como marcos do processo.<br>Para cada ano e de acordo com cada turma, pode-se pensar |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | qual nível de complexidade da coreografia criada, considerando a maturidade dos estudantes para lidarem com a combinação de elementos ginásticos. Uma coreografia de 3º ano pode, por exemplo, conter 3 combinações e ser realizada dentro do contexto de aula. Já uma de 5º ano pode se tornar a apresentação para outras turmas ou em evento da escola/comunidade, envolvendo uma maior quantidade de informações e com uma forma expressiva, relativa ao tema, mais desenvolvida.<br><br>Esse ponto, da relação das coreografias/apresentações com temas do cotidiano, juntamente com a identificação dos limites e potencialidades do corpo, é essencial no desenvolvimento das habilidades dessa unidade, pois será o fio condutor para a fruição não apenas da execução dos movimentos, mas também da composição do que o grupo de estudantes deseja comunicar. A escolha dos temas do cotidiano e a forma como serão trazidos para as coreografias/apresentações possibilitará que os estudantes entrem, de forma mais direta, com o conceito do movimento como linguagem e, por isso, deve ser foco do trabalho e não apenas um “pano de fundo”. Essa escolha permite que se aproxime, de forma significativa, da Competência 4 (da área de Linguagens), ao se considerar temas do cotidiano que se relacionem com preconceito, saúde, amizade, etc., como bullying, discriminação racial, entre outros.<br><br>Considerando o desenvolvimento dos temas e a criação/execução das estratégias relacionadas à combinação dos elementos ginásticos, é imperativo haver o cuidado com as diferentes características dos estudantes, trazendo possibilidades que permitam tentar superar as barreiras e aperfeiçoar as potencialidades, sem criar um ambiente de |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | exposição ou insegurança para eles. Deixar aberto para que, embora todos precisem realizar algum elemento, seja considerado a qualidade do movimento e não a quantidade, bem como outras formas de expressar os saberes e não só a ação motora. Também é importante retomar que o desempenho deve ser observado pela capacidade comunicativa e pelas condições individuais e não apenas por um padrão de movimento, possibilitando que rolamentos, por exemplo, envolvam técnicas de diferentes manifestações como judô, ginástica artística, parkour, capoeira ou circo. Assim, cada estudante poderá aprender, nesse exemplo, a rolar pelo eixo transversal de acordo com a própria história corporal e com suas características.<br>Quando se amplia a inclusão do contexto individual para uma proposta coletiva de coreografia e/ou apresentação, os diferentes tipos de desempenho se somam às escolhas dos elementos básicos a serem realizados, quer dizer, pode-se contar com o envolvimento de todos e todas, mesmo que nem todo mundo faça todos os movimentos, permitindo que a participação, na apresentação, se organize dentro das possibilidades individuais. |
| 3º; 4º; 5º | Danças | Danças do Brasil e do mundo<br>Danças de matriz indígena e africana | (EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.<br>(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e | As habilidades relacionadas a esta unidade podem ser desenvolvidas de forma integrada com as unidades de Brincadeiras/Jogos e de Lutas, quando a escolha vier pelo foco nas culturas indígena e africana, sempre com ressalva que se valorize ambas as culturas dentro de suas características e como matrizes da cultura popular brasileira, contribuindo para uma formação integral, inclusiva e antirracista.<br>Outra possibilidade de integração é com o componente de |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | danças de matriz indígena e africana. | Arte, através das habilidades EF15AR08, EF15AR10 e EF15AR25. Essa escolha didática pode potencializar a relação com as Competências 1 e 5 de Linguagens, pois podem envolver as linguagens de Dança e Teatro, se considerarmos que diversas culturas africanas utilizam essas linguagens de modo integrado, ou seja, dançar é encenar, contar história, brincar e interpretar, tornando essas manifestações algo único e não separadas uma das outras.<br><br>A análise e apropriação dos elementos constitutivos das danças de diferentes matrizes (brasileiras e do mundo) ocorre de forma progressiva em relação ao ciclo de 1º/2º ano e também podem ser habilidades desenvolvidas sem, necessariamente, estarem integradas com outros componentes ou unidades temáticas, visto que as possibilidades expressivas são inúmeras. A experimentação e recriação dos movimentos pode acontecer individual ou coletivamente, seja em pequenas apresentações, em desafios de dança ou reprodução do modo aprendido originalmente. Filmar, fotografar, desenhar e outras possibilidades de registros são instrumentos importantes para ajudar os estudantes a reconhecerem seus aprendizados e avaliarem o percurso realizado. Pode-se, também, pedir que os estudantes criem roteiros com os elementos que vão utilizar ou transformar, incluindo a intenção comunicativa que tenham com tal recriação da dança. Esse exercício de comunicação, linguagem e expressão permite que registrem através de texto escrito ou imagens as próprias reflexões.<br><br>Outro ponto fundamental é a discussão sobre as injustiças e/ou preconceitos nas práticas corporais, visto que a dança tende a levantar tal situação, em função das características culturais que carrega, como “ser coisa de menina”, por exemplo. Nesse |
| | | | (EF35EF11) 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. | |
| | | | (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | sentido, trazer elementos do contexto dos estudantes, como vídeos, aplicativos ou manifestações em festas populares tradicionais pode ser uma estratégia interessante para debater essas questões. Nesses debates, rodas de conversa, vídeos, poemas, contos e outros textos podem contribuir para fomentar reflexões sobre os assuntos.<br><br>Deve-se, também, ampliar a discussão para outras práticas corporais, uma vez que as situações de preconceito e injustiça podem ocorrer em qualquer ação expressiva. A questão que envolve o debate acerca de gêneros é outro exemplo que percorre, historicamente, o universo das aulas de Educação Física, colocando meninos e meninas em lugares de disputa de poder e de estereótipos que, por vezes, podem cercear o direito à aprendizagem dos estudantes, seja no campo esportivo, da dança, da luta ou qualquer outra prática corporal.<br><br>Essas questões surgem não somente relacionadas à participação dos estudantes, mas em relação à própria prática em si, seja em função do tipo de movimento, das vestimentas, da coreografia, do cenário ou dos sentidos e significados que existem para aquele grupo social. Por isso, de acordo com a maturidade de cada turma, é necessário transitar por diversas danças, de diferentes matrizes culturais, estabelecendo relações entre as manifestações culturais desses grupos e o que elas representam para a vida deles e as realidades dos estudantes.<br>É possível se pensar na produção de portfólios virtuais durante o processo que visa uma apresentação ou um trabalho de recriação das danças como um instrumento repleto de momentos voltados não apenas ao movimento, mas dos sentidos que são dados para cada etapa e os significados que |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | têm os elementos constitutivos no processo, trazendo-se vídeos, depoimentos de referências da comunidade ou de dançarinos representativos de uma determinada dança, entre outras ações que envolvam os estudantes no processo de ressignificação das manifestações experimentadas. |
| 3º; 4º; 5º | Lutas | Lutas do contexto comunitário e regional<br>Lutas de matriz indígena e africana | (EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. | As habilidades dessa unidade temática podem ser desenvolvidas de forma integrada com as unidades de Brincadeiras/Jogos e de Danças, se as matrizes culturais indígenas e africanas forem colocadas no centro do processo e investigadas em suas diferentes manifestações (brincadeiras, danças e lutas). É necessário, entretanto, ter atenção para que essas culturas sejam trazidas de forma a serem valorizadas em suas diferenças e como matriz da cultura popular brasileira e não como um conteúdo excêntrico ou de curiosidade. Em tempos de uma educação inclusiva, integral e antirracista, essa atenção se torna fundamental.<br>O trabalho de forma integrada pode ser realizado não só entre as habilidades em Educação Física, mas com outros componentes, como Arte (EF15AR03 e EF15AR25) ou História (EF03HI04 e EF05HI01). A integração dessas habilidades com Arte e/ou História podem contribuir para o desenvolvimento da Competência 1, pois ajudam a caracterizar a forma da construção das linguagens.<br><br>Outro encaminhamento possível é desenvolver as habilidades dessa unidade temática com foco exclusivo, ou seja, trazer a prática corporal luta em suas diferentes manifestações para que os estudantes se aproximem das características e criem estratégias para participação das mesmas, tanto do ponto de vista da ação motora (como atacar, defender, etc.), quanto dos conceitos (o que é luta, normas de segurança, etc.) e da |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | compreensão da representação cultural que tais manifestações trazem. Nesse sentido, as lutas de matrizes indígena e africana precisam ser valorizadas como tantas outras lutas do contexto comunitário e regional como mais uma manifestação cultural. Considerando a inserção desse conteúdo a partir do 3º ano, é importante que o desenvolvimento das habilidades mencionadas aqui ocorra em uma progressão na qual os estudantes se aproximem, gradualmente, dessas manifestações, tendo o respeito (e reconhecimento do outro) ao oponente e assimilação das normas de segurança como preocupações fundamentais.<br><br>Elaborar cartazes, vídeos explicativos ou criar situações em que os estudantes sejam os árbitros e precisem comunicar as normas de segurança podem ser estratégias em que tenham que desenvolver as habilidades referentes às normas e ao respeito, além de serem boas oportunidades avaliativas.<br><br>Outro ponto referente à progressão é o nível de complexidade das lutas, ou seja, quanto maior a maturidade para se compreender as regras, maior a possibilidade das lutas em foco terem, também, um sistema de regras mais complexo. Isso não precisa ser, necessariamente, uma regra a ser seguida, já que as manifestações regionais podem fazer sentido independente da complexidade da luta, mas um ponto a ser cuidado quando se tem uma maior possibilidade de escolha das lutas. Um festival ou simulação de campeonato de lutas (outra possibilidade de instrumento avaliativo), por exemplo, tem mais sentido para um 5º ano do que para um 3º ano, do ponto de vista da compreensão dos sistemas de disputa que uma determinada luta pressupõe.<br>Convidar pessoas da comunidade que tenham experiência em |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | lutas para uma conversa com os estudantes também pode ser uma estratégia para desenvolver e avaliar essas habilidades. Os estudantes podem, por exemplo, a partir do que já se aprendeu sobre aquela luta, preparar uma pauta de perguntas para a pessoa convidada.<br>O momento de recriar as lutas também é rico em possibilidades para os estudantes desenvolverem a habilidade que dizem respeito às características da luta e que se relacionam com a **construção de valores**, pois envolve **análise** das características (categorias de peso, habilidade, etc.) e **reflexão sobre a ação**, considerando-se as individualidades do outro, ou seja, como recriar lutas que sejam justas do ponto de vista das regras e da disputa, considerando aqueles estudantes que têm tamanhos diferentes, medos diversos ou que não enxergam, por exemplo. Esses processos criativos também são instrumentos avaliativos significativos e devem ser abordados como parte importante da aprendizagem. |


Versão Preliminar

- **Língua Inglesa**

*- Aspectos estruturantes do componente curricular -*

De acordo com as teorias do pesquisador BROWN (2001), a linguagem desenvolve-se com mais eficácia durante a infância. Acredita-se que quanto antes o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira aconteça mais simples será a assimilação da mesma. Lenneberg (1967), por exemplo, defende a ideia de que existe um período crítico, de até 10 anos de idade, para que o aprendizado de uma segunda língua ocorra de forma natural.

Alguns dos fatores importantes no processo de aprendizagem são a motivação e o interesse da criança, bem como o seu nível de maturidade, desenvolvimento e as experiências de aprendizagem.

As aulas de Língua Inglesa ofertadas aos alunos do município de Hortolândia desde o Ciclo 1 utilizam-se de diversas estratégias tais como flashcards, cartazes, vídeos músicas, jogos e demais ferramentas visando o aprendizado da Língua Inglesa de forma lúdica e interativa entre alunos e professores.

Vale a pena ressaltar que, por intermédio do multiletramento, o ensino da Língua Inglesa encontra nas diversas dinâmicas de aula insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/ interação oral em sala de aula. Além disso, acrescenta-se o fato de estes alunos estarem em processo de alfabetização e de muitos ainda não estarem alfabetizados plenamente. Segundo SCHUTZ (2003), por razões de ordem biológica e psicológica, quanto mais cedo a criança venha a ter o contato com a LI, melhor torna-se o ritmo de assimilação da língua alvo:

> "a sociedade contemporânea está em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos." (Currículo Paulista p.766)

**<u>CICLO 2</u>**

É a partir do 2° Ciclo do Ensino Fundamental que o aluno, já alfabetizado, tem competências necessárias para aprofundar seus conhecimentos e entender com mais clareza a importância que um segundo idioma ocupa em sua vida cotidiana. Neste momento, seu processo de formação e seu aprendizado como sujeito começa a ser ampliado e a Língua Inglesa vai além de uma mera aquisição de formas e estruturas linguísticas inseridas em um Componente Curricular; ela gera a possibilidade de ampliar seu discurso e compreender com mais facilidade as manifestações culturais de seu país e de outros países.


Versão Preliminar

Nesta etapa de aprendizagem, o aluno deve estar preparado para entender pequenos textos através de palavras-chave, mediante a intervenção do professor para compreensão efetiva desse texto. Tal prática se tornará possível neste momento**,** pois, no decorrer dos anos anteriores**,** foram oferecidos subsídios para a estruturação de seu conhecimento. Além disso, "as práticas de leituras em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipótese e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/ problematização dos temas tratados". (BNCC, 2018)

*- OS EIXOS ORGANIZADORES -*

Os eixos organizadores sustentam a proposta do ensino da Língua Inglesa, bem como norteiam as práticas educacionais visando potencializar a aprendizagem.

O município de Hortolândia tem o Currículo da Cidade de São Paulo como principal documento norteador das práticas em Língua Inglesa, nos Anos Iniciais.

*- Eixo Oralidade -*

Segundo a BNCC (2018) e o Currículo Paulista (2019), o eixo oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da Língua Inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face, presenciais ou virtuais, em diferentes contextos.

No Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), o objetivo é aprofundar as experiências de contato com a Língua Inglesa, iniciadas na Educação Infantil, na família e com seus pares desde a mais tenra idade, num mundo globalizado, expostos aos vocábulos dessa língua franca, presentes em seu cotidiano, através de nomes de comércios, propagandas, filmes, vídeos, jogos e internet.

É no processo de comunicação oral que os alunos desenvolvem sua capacidade de identificar e expressar seus sentimentos; valorizar e respeitar as diferentes formas de ver e analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo; socializar-se; de desenvolver sua autonomia e pensamento; enriquecer o vocabulário e construir conhecimento, não somente em sua língua materna, mas também durante o aprendizado de uma língua franca, nesse caso, o Inglês.

*- Eixo Leitura -*

O eixo **Leitura** para os alunos do **primeiro ciclo** deve estar de acordo com a faixa etária na qual eles se encontram uma vez que estão em processo de alfabetização em sua língua materna. No entanto, é possível aproveitar seus conhecimentos prévios usando práticas de leitura que envolvem pistas verbais e não verbais para que consigam


Versão Preliminar

formular suas próprias hipóteses. Uma prática muito utilizada nesse ciclo é a associação de figuras com a palavra escrita. Deve-se utilizar um vocabulário não extenso e praticar sua repetição para memorização do som das palavras, associando-as com a sua forma escrita. Essa prática contribui para que o aluno gradativamente consiga realizar a leitura escrita das palavras estudadas sem a ajuda do professor, incentivando assim sua autonomia e valorizando seus progressos.

Em relação ao **segundo ciclo**, em consonância com as orientações constantes na BNCC e no Currículo Paulista, e considerando a realidade e o contexto dos alunos da Rede Municipal de Hortolândia, as competências específicas da área de linguagens são um pouco mais aprofundadas. A adoção do conceito do inglês como língua franca torna o aprendizado mais fluido, desvinculando-o da visão de que o inglês "correto" é apenas aquele falado nos Estados Unidos ou na Inglaterra e focando no uso universal do idioma.

Em nossa rede, a interação do estudante com o material se dá pelo livro didático, e a construção de significados é feita sempre na interação e leitura acompanhada pelo professor. Juntos, estudante e professor trabalham na compreensão, interpretação e reconhecimento textual, ou seja, no uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências. Nessa interação, o professor procura dar espaço para o estudante formular suas próprias hipóteses, auxiliando-o a situar-se nos devidos contextos de produção. Através de gêneros verbais híbridos e multissemióticos, ocasionados pelos meios digitais (mídias em geral, como vídeos ou músicas), há a possibilidade de trabalho com diferentes modos de leitura (por exemplo, ler para ter uma ideia geral do texto ou para buscar informações específicas, entre outros), objetivos de leitura (por exemplo, ler para revisar escrita e afins), contexto de uso (a realidade do próprio estudante, suas vivências e experiências) que acabam sendo, no caso, temáticas mais significativas para o mesmo. Sempre que possível, em parceria com os professores polivalentes, trabalha-se a interdisciplinaridade, bem como há o incentivo de fruição estética com o uso de poesias, peças teatrais, letras de músicas etc.

Toda essa vivência em leitura, a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, são de completa importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, contribuindo para desenvolvimento da leitura crítica e da aprendizagem da língua inglesa do modo mais autônomo possível.

*- Eixo Escrita -*

O processo de aquisição da habilidade escrita no município de Hortolândia, não se dá através de uma simples gradação crescente de dificuldade e quantidade/tamanho da escrita. Nesse processo, são considerados também outros aspectos, como funções sociais e as próprias características da faixa-etária dos alunos, levando em consideração práticas de produção de relacionadas ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação, de forma mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas. De forma que os primeiros contatos com Língua Inglesa sejam para que


Versão Preliminar

os alunos adquiram um repertório próprio, básico, com o qual poderão então participar das situações de comunicação e reflexão.

A escrita da Língua Inglesa nas séries iniciais é abordada de forma particular em cada ano escolar. Uma vez que o estudante inicia sua fase de alfabetização na língua materna e que alguns contextos tornam possíveis de estabelecer correlação com esta segunda língua no 1º e/ou no 2º ano. Nesse caso, a oralidade do professor e dos colegas têm grande destaque, auxiliando no "processo de identificação de similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna". (BNCC, 2018, p.246).

A partir do 3° ano, o estudante já tem condições de apreender a linguagem de forma a trabalhar conceitos como Estratégia de escrita (pré-escrita - escrita - pós-escrita) e Prática de escrita (gerar ideias, planejar a escrita, produzir rascunhos, revisar e fazer revisão final) conforme o eixo determina na BNCC (2018). Assim, a aprendizagem do idioma propicia aos estudantes o acesso a novos percursos de construção de conhecimento e o exercício da cidadania ativa, permitindo-lhes vivenciar "novas formas de engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado e plural" (p. 239).

Em relação à escrita do aluno do 4° ao 5º ano, este é cercado por práticas que consideram "dois aspectos do ato de escrever''. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo" (BNCC, 2018, p. 244). Nessas séries, a escrita tem como aspecto fundamental o autoral, com poucos recursos verbais (pequenas mensagens, cartões, pequenas frases em respostas de um exercício de diálogo).

*- Eixo Conhecimentos Linguísticos -*

O ensino de Língua Inglesa no Município de Hortolândia começa nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), pois se acredita que quanto antes o sujeito tiver contato com a Língua Inglesa melhor será o seu entendimento no futuro, ou seja, terá mais facilidade e familiaridade quando o componente curricular se tornar obrigatório no 6º ano do Ensino Fundamental. Este contato nos anos iniciais ocorre de forma lúdica, priorizando a aproximação dos alunos a cultura estrangeira que acontece naturalmente através de brincadeiras e práticas significativas.

A respeito do eixo de conhecimentos linguísticos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), considerado um dos documentos normativos de referência obrigatória na elaboração de currículos escolares, diz ser possível a "consolidação por meio das práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores


Versão Preliminar

discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês" (p. 245).

Em Hortolândia, o eixo de conhecimentos linguísticos acontece no ensino dos anos iniciais, mas de forma implícita, não sistematizada. Nesse momento, encaramos o ensino e a aprendizagem, como um despertar de interesses, como um familiarizar com a língua e a cultura em foco. O objetivo do ensino da Língua Inglesa no nosso município é o primeiro contato do indivíduo com o idioma através da oralidade e de práticas significativas e contextualizadas. A partir do quinto ano do Ensino Fundamental, em alguns tópicos, é possível iniciar um pensamento mais aprofundado acerca da estrutura da língua, o que pode viabilizar a introdução ao eixo de conhecimentos linguísticos, entretanto isso vai depender de cada situação e de cada contexto.

*- Eixo Dimensão Intercultural -*

A partir do advento da internet, os alunos tiveram acesso a novas práticas mediante informações que lhes permitem o contato com outras culturas e línguas. No município de Hortolândia, esta prática não é diferente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, introduzir o eixo dimensão intercultural se faz necessário.

> "A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural." (BNCC, 2018, p.245)

As atividades ofertadas pelo município de Hortolândia também tem por objetivo introduzir na vida escolar dos alunos o aspecto intercultural do idioma estudado, oportunizando um maior conhecimento de mundo e a descoberta de sua própria identidade e seu papel dentro dele. É através de exercícios como caça palavras, jogo da memória, palavras cruzadas, histórias, datas comemorativas de países em que o inglês é a língua franca e demais atividades lúdico educativas, que a Língua Inglesa participa da vida educacional neste município. Através de atividades propostas para cada ciclo e a cada ano, os elementos da dimensão intercultural possibilitam a ampliação de vocabulário específico, traçando paralelos entre a cultura local e a cultura de outros povos falantes do idioma.


Versão Preliminar

*- A Avaliação -*

No município de Hortolândia, o professor acompanha e avalia o desenvolvimento da expressão oral do Inglês de seus alunos, mediante a observação de suas práticas orais, sendo assim, capaz de detectar todo e qualquer progresso, praticar intervenções frente às dificuldades de pronúncia, inteligibilidade e interação no uso da Língua Inglesa, além de compreender os avanços linguísticos dos alunos. Convém salientar que é, através da repetição de expressões mais comuns e palavras do vocabulário temático estudado durante as aulas, que o aluno internaliza e se familiariza com o uso da língua inglesa no cotidiano.

O trabalho com a comunicação oral em Língua Inglesa em sala de aula é primordial, pois a fala é parte integrante da vida, tornando assim, o planejamento prévio e estratégico por parte do docente sua principal ação pedagógica de forma a garantir atividades em que a oralidade ganhe destaque.

A avaliação deve ser concebida como meio de acompanhar, orientar e reorientar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Conforme a BNCC (2018):

> "construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos". (pág. 17)

As características que distinguem as crianças dos adultos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira são: o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, o letramento e a vulnerabilidade. Todas elas se enquadram no público-alvo de Hortolândia.

As competências específicas do componente Língua Inglesa estão apresentadas no quadro a seguir:

| **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL** |
|---|
| 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 a 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 |


Versão Preliminar

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.

*- O organizador curricular -*

Para apresentação do quadro curricular do componente de Língua Inglesa, considerando as práticas de linguagem e os campos de atuação, optou-se por apresentar as habilidades as habilidades com as indicações alfanuméricas próprias, uma vez que a BNCC não descreve habilidades deste componente para o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para a descrição das habilidades, foi utilizado o Currículo da Cidade de São Paulo como referência.

Além disso, o quadro curricular ainda apresenta objetos de conhecimento, habilidades e sugestões metodológicas. É importante ressaltar que essas sugestões podem inspirar e ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico no que tange o processo de ensino, sem a intenção de formatar e engessar o fazer do professor. Por isso, o desenvolvimento das habilidades, nesse contexto, deve levar em consideração a realidade do educando, contemplando nas estratégias didáticas o lúdico, o levantamento do conhecimento prévio, os recursos disponíveis na comunidade, a fim de tornar o estudante protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. O planejamento docente deve ser permeado por uma intencionalidade didática e ter como pressuposto as habilidades.


Versão Preliminar

**ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA**

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Oralidade | Cumprimentos e saudações<br>Expressões cotidianas da rotina da sala de aula. | (EF01LI01) Identificar e utilizar saudações, cumprimentando em inglês<br>(*Hi, Hello, Good morning/afternoon,*<br>*Bye/See you*). | Para a faixa etária específica, sugere-se que o foco esteja no brincar, a partir das práticas da vida cotidiana relacionadas ao universo da criança e às atividades sociais nas quais interage. Os chamados “ice-breakers” ou “warmers” são bons exemplos de atividades interacionais para formação de grupos, seja por afinidade, preferências, nomes e iniciais ou até mesmo sorteios e para marcação de início de atividades da rotina. São também oportunidades para criar dinâmicas em que precisam perguntar e responder seus nomes, utilizando a estrutura em inglês.<br>Cumprimentar, por exemplo, é uma questão presente em todos os dias, já que se trata de uma função linguística usada diariamente por alunos e professores, mas que começa com um tímido “Hi”, “Hello” e "Bye" e vai, ao longo do processo, ser acrescentado a estruturas mais complexas como “Hi, how are you today?”, “ Good morning” e “Bye, see you next class”.<br>O manuseio de fantoches que “ganham vida” na voz do professor e do aluno promove o mundo fantasioso da criança (um “outro” alguém que ganha vida) e pode ser um recurso significativo para a produção oral. Ao assumir-se com a voz de um personagem fictício o aprendiz diminui o grau de ansiedade, assume-se como um outro “papel” e, por sentir-se menos exposto, arrisca-se mais nesse tipo de |
| | | | | (EF01LI02) Reconhecer elementos que marquem a transição na rotina das atividades na aula de inglês (agenda do dia,<br>canções de transição, finalização da aula, entre outros). | |
| | | | | (EF01LI03) Participar de atividades lúdicas (cantar, dançar, brincar). | |
| | | | | (EF01LI04) Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido. | |
| | | | | (EF01LI05) Perguntar e dizer o nome (*What's your name? I’m... / My*<br>*name’s ...*). | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | atividade. Pode-se adotar um fantoche para a sala (*class puppet)* envolvendo as crianças na escolha do nome. Ele pode aparecer em todo início convidando os alunos a cumprimentá-lo. O uso de canções tradicionais em língua inglesa, como as *nursery rhymes*, podem indicar momentos específicos da rotina, como início de uma contação de história, ou saída para alguma atividade no ambiente externo. Associar gestos às canções e rimas para que as crianças, mesmo sem compreenderem ou saberem cantar ou dizer todas as palavras, possam entender a ideia geral e acompanhar por meio da linguagem corporal.<br><br>Além disso, podem ser utilizadas para atividades como mímicas, jogos de mão (*clapping games*), pular corda, seguir comandos e para registros artísticos.<br><br>Outros exemplos de aprendizagem significativa são ensinar como dizer “por favor, amarre o cadarço do meu tênis” na língua estrangeira, que será ensinada-aprendida quando a criança o faz na língua materna e que, de fato, precisa da ajuda do professor para executar aquela atividade.<br><br>A rotina diária é um excelente momento para ensinar expressões linguísticas que se repetem diariamente e que aos poucos são internalizadas com naturalidade, ampliando o repertório linguístico do aluno. Assim, todo início de aula pode haver o registro da data no quadro, a partir da pergunta feita pelo professor *What’s the date today?* e incentivo à resposta em |


Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | língua inglesa pelos alunos (o professor pode ajudá-los a responder o mês e o dia utilizando na forma oral o número ordinal, por exemplo: "*Today is March twenty-eighth*" e na forma escrita pode ainda optar por escrever: March, 28.<br><br>Por fim, o próprio ambiente de aprendizagem pode contribuir para o envolvimento dos alunos quando seus trabalhos são dispostos pela sala de aula, seus nomes estão no calendário de aniversários e de ajudantes da sala. Apesar de ainda não serem exigidos com relação à produção escrita nessa série, respeitando a consolidação da alfabetização em língua materna, faz-se essencial expor os alunos à língua escrita de maneira significativa e cotidiana, com vistas à compreensão escrita e não a produção, e que não seja de forma obrigatória ou avaliativa.<br><br>Sugere-se começar com o reconhecimento de formas gráficas da escrita, a partir de elementos do dia a dia, gêneros conhecidos apoiados muitas vezes em imagens e estilo próprios de um certo gênero. (Ex.: letras do alfabeto com uma palavra/imagem sendo representada, regras de uso da sala, combinados estabelecidos coletivamente etc.). Dessa forma, estarão expostos a diversos modelos escritos, tendo o professor como escriba. |
| 1º | CAMPO ARTÍSTICO/LITERÁRIO | Leitura /escuta | Formação do leitor literário Apreciação estética/Estilo | (EF01LI06) Mobilizar o repertório para antecipar<br><br>os elementos de uma narrativa. | A contação de histórias deve permear o trabalho em todos os anos. Gêneros textuais diversificados podem contribuir para a apropriação da segunda língua, |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | (EF01LI07) Reconhecer uma história contada por meio de recursos<br>multimodais e/ou relato do professor. | especialmente quando explorados a partir do conhecimento prévio dos estudantes ou com apoio de recursos gráfico-visuais, evitando-se assim uso de tradução direta e simultânea. Exemplos de gêneros que podem ser explorados: contos tradicionais, contos de repetição, fábulas, parlendas, cantigas de ciranda, poemas. A conversa antes, durante e após a contação é essencial para a manutenção da atenção e garantia da compreensão. O uso de uma versão negociada nas contações promove o contato direto com o idioma evitando tantas interferências da língua materna. Por exemplo, se uma criança diz: "É a história dos três porquinhos!", você diz: "*Yes, the three little pigs".* À medida que a exploração acontece, pode-se apontar para as ilustrações da capa e do corpo do livro e já explorar algum vocabulário como cores, os elementos da cena e animais e números. Caso não haja manifestação espontânea indicando que alguma criança já conheça a história, segue-se com um procedimento semelhante, mostrando as ilustrações para introduzir os principais elementos da narrativa, interagindo com perguntas como: What is the story about? Do you like this? Do you know a similar story in Portuguese? How many..do you see here? |
| 1º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/ semiótica | Repertório lexical:<br>membros da família, animais de<br>estimação e números | (EF01LI08) Usar expressões para apresentar um amigo, os membros da<br>família e animais de estimação *(This is my friend... /This is my mom.../ This is my dog*). | Para se desenvolver como usuário da língua estrangeira, o aluno deve interagir com a língua em sua totalidade e não apenas ser exposto a vocábulos ou estruturas gramaticais isoladas. |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | cardinais. | (EF01LI09) Identificar e nomear os números a partir dos algarismos e contagens diversas. | O conteúdo é mais facilmente internalizado quando em contexto. Por exemplo, pode ser apresentado através de histórias, cantigas, poemas, brincadeiras de roda.<br><br>Tratando-se de conteúdos relacionados à vida cotidiana, é essencial trazer para a discussão as próprias experiências e relatos dos alunos, assim como representações pessoais por meio de desenhos/fotos. Conversar com os alunos sobre suas famílias, fazer com que todos falem do pai, da mãe, dos irmãos ou de quem cuida deles pode ser uma oportunidade para falar da importância da família e das várias configurações familiares. Uma opção pode ser introduzir os conteúdos a partir de um conto tradicional já conhecido em língua materna: "*The three little pigs*".<br><br>Explorar os números: *one, two, three*, os animais: *pig and wolf,* comparando com os animais de estimação que as crianças têm no lugar onde moram: *house, apartment* ou *farm.* Os conteúdos podem ser fixados por meio de atividades que envolvam coordenação motora fina, lateralidade, tais como: recorte e colagem, rasgar, desenhar, pintar, dobrar e montar quebra-cabeça. O uso dos números pode envolver atividades práticas do dia a dia como contar os alunos presentes, distribuí-los em grupos, contar a quantidade de crianças que têm gato ou cachorro e a partir da contagem construir um gráfico dos animais de estimação mais ou menos populares da sala. Para a prática e reconhecimento dos números |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | contribuindo para a assimilação do vocabulário oral e do algarismo escrito, sugere-se o uso de bingo, continue o padrão, ditado com *run and write* ou *run and erase*. |
| 1º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/ semiótica | Repertório lexical:<br>cores, brinquedos e formas geométricas. | (EF01LI10) Identificar e nomear cores a partir de objetos pessoais e brinquedos pertinentes ao espaço em que estão inseridos *(a blue car, a red pencil, a green ball*).<br>(EF01LI11) Classificar brinquedos com o atributo de formas geométricas básicas. | Conversar sobre os brinquedos preferidos de cada um, com quem costumam brincar e o cuidado que tem com eles. Usar *flashcards*, ou brinquedos de verdade para ensinar o vocabulário, as cores e as formas. Os blocos lógicos são uma opção para introduzir esses conteúdos. Estimular a descrição de cores e utilizar de maneira correta o adjetivo que descreve o objeto (color + noun). Para a fixação desse conteúdo, pode-se fazer uso de jogos da memória, verdadeiro ou falso, bingo, ou um jogo chamado *FLIP/FLOP* (neste jogo o professor "mostra-e-não-mostra" uma figura, girando-a rapidamente. Mostra a figura – FLIP – e depois a vira – FLOP, deixando apenas o verso voltado aos alunos, para que eles digam em inglês o vocabulário correspondente). Outra opção é brincar de "run and touch" em que o professor cita algum vocabulário específico relacionado a uma imagem exposta em uma parede ou lousa. Após dizer, por exemplo *a yellow ball,* os alunos que participam precisam correr e tocar na figura correspondente rapidamente, demonstrando compreensão do conteúdo. |
| 1º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E | Dimensão intercultural | Brincadeiras infantis ao | (EF01LI12) Reconhecer similaridades e diferenças em brincadeiras ao redor do mundo, de crianças falantes de inglês como | O aprendizado da língua estrangeira contribui para conscientização de que o uso de uma língua é uma prática cultural e permite o contraste entre a cultura |


Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | PESQUISA /CAMPO DA VIDA COTIDIANA | | redor do mundo. | língua nativa ou língua adicional em relação a brincadeiras conhecidas. | vivida pelo aprendiz e outras culturas associadas à língua que está aprendendo. Partir do conhecimento prévio dos alunos e fazer listas de brincadeiras que conhecem (professor como escriba pode montar um quadro a ser exposto na sala). Em seguida, pesquisar quais dessas brincadeiras são conhecidas em países de língua inglesa. Explorar as regras de jogos e brincadeiras e brincadeiras cantadas como forma de uso do idioma em contexto (make a circle, sit down, run, tag a friend, touch the head, hold the hand, jump, etc). Pesquisar outras brincadeiras diferentes das que conhecem. Comparar destacando diferenças e similaridades em brincadeiras típicas. (tag - pega pega, tug of war - cabo de guerra, duck duck goose - pato pato ganso, jump rope - pular corda, a-tisket a-tasket - corre cutia). Utilizar recursos diversos como vídeos, fotos e vivenciar algumas das brincadeiras, explorando o corpo e o movimento para a expressão do idioma. |
| 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Oralidade | Expressões cotidianas da rotina da sala de aula. | (EF02LI01) Utilizar estruturas na língua inglesa contextualizadas em situações de sala de aula (*Can I go to the bathroom?/ Can I borrow a pencil?/ Can you repeat, please? Today is hot. Today is sunny. It's winter.)*<br><br>(EF02LI02) Utilizar expressões como "excuse me", "please", "thank you" ao interagir com o professor e colegas. | A criança desenvolve-se enquanto sujeito quando tem oportunidade de interagir na língua estrangeira. Dessa forma, explorar as atividades que acontecem diariamente na rotina das aulas para a assimilação de estruturas linguísticas que comunicam pedidos e descrições são oportunidades de grande significado e relevância para o aprendizado. Por exemplo, encorajar os alunos a fazerem pedidos em inglês como: pedir para tomar água, ir ao banheiro, pegar algo emprestado, abrir ou fechar uma porta ou janela. A descrição do |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | clima do dia, assim como a estação do ano, podem ser explorados logo no início da aula, após o registro da data, possibilitando um registro diário dessa observação na lousa ou até mesmo o registro no calendário mensal, para que ao final de um período possam verificar como o clima variou dentro de determinada estação do ano. Todos estes momentos tão presentes no dia a dia da criança podem ser utilizados para o ensino da língua, pois o aluno poderá em outros momentos, ao menos, tentar usar aquelas expressões com autonomia e confiança.<br><br>*Uma sugestão poderia ser uma análise do registro do clima ao longo de um determinado período e uma reflexão acerca de um dos indicadores dos ODS. O 13º objetivo - Ação contra a mudança global do clima poderia ser discutido com base nos dados coletados e informações sobre ações imediatas que poderiam ser adotadas com o intuito de diminuir a poluição e consequente aquecimento global. Poderia ser elaborado um projeto em conjunto com outros componentes. Os dados de registro do clima diários poderiam ser a contribuição do componente de Língua Inglesa ao projeto. |
| 2º | CAMPO ARTÍSTICO/LITERÁRIO | Leitura/ escuta | Formação do leitor literário Apreciação estética/Estilo | (EF02LI03) Antecipar o tema de uma narrativa por meio de seu título, observação de imagens e/ou recursos multimodais.<br><br>(EF02LI04) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo | A leitura de histórias é uma prática que pode permear diversos momentos do ano. Uma história pode ser utilizada como forma de pausa, de engajamento e até de produção criativa. Podem ser escolhidos títulos clássicos como contos de fadas, modernos e tradicionais de língua inglesa (Ex.: Eric |


Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço). | carle, Dr Seuss, Audrey Wood, Robert Munsch e até mesmo poemas (Ex.: Shell Silverstein, Mary Ann Hoberman, Dr Seuss). A cada leitura, o professor deve pensar em maneiras diferentes de aguçar a curiosidade dos alunos e promover a inferência de sentidos por parte deles. Ou seja, ler o título cuidadosamente, repetir ou pedir para que alguém repita, dar dicas a partir dos sons iniciais de que palavra compõe o título deixando que as crianças façam relações entre a oralidade e os recursos multimodais. Pode também anotar palavras-chave na lousa dando a oportunidade para que cada um tente ler à sua maneira, utilizando recursos próprios e fazendo inferências na língua estrangeira.<br><br>A diversidade de gêneros, além de oportunizar momentos diversos de apreciação de linguagens e estilos por parte das crianças, amplia o repertório linguístico e textual, formando bases para quando forem produzir textos. A partir de um título, podem ser encorajados a criar um reconto, tendo o professor como escriba. Nesse processo, podem se dividir em grupos, levantar hipóteses e ideias para o novo enredo e ilustrá-las a fim de compor um livro coletivo ou individual. Durante esse trabalho, o papel do professor deve ser de mediador, participando à distância, fazendo perguntas que nortearão a sequência de ideias e, dando modelos de linguagem e vocabulário necessários para as criações. |
| 2º | | | | (EF02LI05) Reconhecer as formas gráficas da escrita em títulos e palavras conhecidas | |
| 2º | CAMPO DA | Análise linguística/ | Repertório lexical: | (EF02LI06) Utilizar vocabulário para descrever | Para fixar novo vocabulário, algumas atividades são |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | VIDA COTIDIANA | semiótica | números cardinais,<br>objetos escolares, cores,<br>preposições de lugar<br>(in, on). | as cores dos materiais escolares e sua localização (*My pencil case is blue. It is in my school bag*). | interessantes por tratarem-se de jogos conhecidos e relacionados à memória. Por exemplo, *tic tac toe* (jogo da velha) com desenhos ou flashcards, *odd one out* (aponte o diferente/que não combina em relação aos demais), *What's missing?* (mostrar um conjunto de imagens e após alguns segundos retirar um deles para que nomeiem o que está faltando). Com o tópico de materiais escolares**,** além dos *flashcards*, pode-se fazer um tour pela escola e nomear os itens de sala de aula. Por fim, podem fazer registros por meio de desenhos ou colagens, de materiais que possuem em suas mochilas e então descrever seus registros oralmente, utilizando o novo vocabulário aprendido.<br>Para a fixação das preposições de lugar, pode-se fazer um poster com elementos de uma sala de aula e usar flashcards dos objetos para colocar em locais diferentes pedindo que os alunos descrevam suas localizações. O professor pode dar comandos, em um determinado momento, por exemplo, *put your notebooks on the table* e aproveitar para perceber quais alunos já compreendem a função linguística e o vocabulário a partir da observação daqueles que respondem ao comando com a ação correspondente. |
| 2º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/ semiótica | Repertório lexical<br>partes do | (EF02LI07) Reconhecer instruções indicativas de partes do corpo e movimentos corporais (jump, turn around, raise your hand, touch | Como forma de assimilação do vocabulário relacionado ao corpo humano, nada melhor do que usar o próprio corpo em movimento e produzir uma resposta corporal como forma de reforçar a |


Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | corpo e verbos relativos a movimentos corporais do brincar. | your nose, go, stand still, sit down, run). | linguagem oral. Assim, algumas atividades e jogos que podem ser explorados são: Simon says (parecido com o mestre mandou), dançar a partir de comandos, estátua e mímica. Pode-se pedir que criem uma coreografia, em grupos, para determinada música ou *chant* e que cada grupo dê um comando em inglês correspondente ao movimento corporal que desejam que seja produzido. Outras brincadeiras que podem ser exploradas são pular corda, amarelinha e coelhinho sai da toca, aproveitando a oportunidade para apresentar o nome dessas brincadeiras em inglês e mostrar curiosidades relativas a elas em relação ao modo como as crianças brincam em outros países. |
| 2º | CAMPO ARTÍSTICO/ LITERÁRIO | Dimensão intercultural | Histórias infantis ao redor do mundo: enfoque multicultural e plurilíngue. | (EF02LI09) Participar de leituras de histórias infantis tradicionais de diferentes povos e culturas, falantes de diversas línguas. | Promover momentos de leitura coletiva, trazendo títulos desconhecidos em língua materna, mas tradicionais entre outras culturas, a fim de expor os alunos a um repertório cultural ampliado. Durante as leituras, o professor pode fazer pausas para resgatar a compreensão a partir de perguntas simples e de vocabulário já conhecido pelas crianças. Pode ainda fazer anotações, como listas, mapas mentais e infográficos como forma de síntese e ênfase nos aspectos principais do enredo. Algumas sugestões de histórias facilmente encontradas online são: Empty Pot (cultura chinesa), Ma Lien and the Magic Brush (cultura japonesa), The Wishing tree (cultura indiana), The King's Magic Drum (cultura africana). |
| 3º | CAMPO DA | Oralidade | Expressões cotidianas | (EF03LI01) Participar da construção da rotina | Como nos anos anteriores, a rotina continua sendo |


Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | VIDA COTIDIANA | | de data e origem. | diária respondendo<br>espontaneamente algumas palavras e/ou expressões conhecidas. | um momento importante para assimilação de expressões cotidianas e pertinentes ao universo escolar. Para que os alunos já estejam respondendo à maioria delas de maneira autônoma e espontânea, é preciso sempre enfatizar as respostas completas, sendo um bom modelo de fluência e entonação. A partir da prática de perguntas e respostas sobre a data, o professor pode começar a explorar outras datas comemorativas, como feriados e celebrações nacionais e aniversário dos estudantes. Aproveitando o momento de escrita da data na lousa, pode-se fazer perguntas olhando para o calendário e descrevendo dias importantes que estão por vir, iniciando o uso do pronome interrogativo: *"When?".* (Nesse momento, o professor pode até utilizar a pronúncia do número cardinal na data para que os alunos identifiquem com mais facilidade, mas pode escrevê-la usando a notação ordinal, explicando e retomando vez ou outra que se trata da forma como os falantes e usuários do idioma escrevem datas). Outra opção é introduzir perguntas sobre a origem de coisas e pessoas ("Where ___ *is from?*"), seja ao contar uma história, ao falar de uma personalidade famosa, datas comemorativas de outros países etc. Toda introdução de uma nova estrutura pode ser acompanhada de uma atividade prática a fim de que seja facilmente assimilada. Por exemplo, o professor pode trazer imagens de diferentes pessoas e festas do mundo e fazer uso da pergunta dando a chance para os alunos responderem demonstrando compreensão. (Ex.: *Where is Halloween from? Where is Usain Bolt* |
| | | | | (EF03LI02) Perguntar e responder sobre o aniversário e outras datas comemorativas (*When is your birthday?/Christmas December 25th* ). | |
| | | | | (EF03LI03) Perguntar e responder a origem de algo ou alguém (*Where are you from? São Paulo. / Where is this story from? Canada*). | |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | *from?)* Ao perceber que já estão entendendo o uso da estrutura, pode pedir que os próprios alunos usem a estrutura de pergunta, questionando uns aos outros. Essa prática pode virar um jogo no início das aulas em que a cada novo dia um aluno traz uma pergunta desafio para lançar aos colegas. |
| 3º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura de textos | Sons das letras do alfabeto.<br>Gêneros cotidianos (convites, lembretes, agenda, calendário) | (EF03LI04) Nomear as letras do alfabeto e soletrar palavras conhecidas ou a partir de um modelo escrito.<br>(EF03LI05) Reconhecer a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar (por exemplo, calendário,<br>agenda, convite de aniversário, entre outros).<br>(EF03LI06) Reconhecer elementos estruturadores de convites (data, local, horário) | A partir dessa etapa, os alunos já podem ser expostos à prática de soletração e nomeação das letras do alfabeto com o intuito de estimular a leitura na língua inglesa, ativando seus conhecimentos prévios em língua materna. Para a prática, atividades rápidas como "*How do you spell...?*" ao introduzir uma palavra chave do dia ou o título de uma história ajudam a estimular a percepção dos sons e diferenciá-los dos já conhecidos. Alguns jogos como "*spelling bee*" em duplas ou em grupos podem ser interessantes para envolver os alunos no processo de escolha de palavras que serão lançadas como desafio e para trabalho em equipe na soletração dos desafios recebidos. Além desse processo de leitura específica, a leitura de textos em língua inglesa dos mais diversos gêneros presentes no cotidiano faz-se igualmente necessária. Trabalhar com a leitura não-verbal contribui para a ampliação de repertório e instrumentalização para uma leitura mais ampla e exigente. Dessa forma, partir de textos como lembretes, convites, agenda e calendário, gêneros já bastante explorados em língua materna, fará com que os alunos sintam-se confortáveis quanto |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ao estilo, inferindo significados a partir dos diferentes elementos de composição textual, principalmente o visual. Atividades que envolvam essa habilidade podem ser desenvolvidas ao longo das aulas. Por exemplo, trazer para a sala um convite, ocultando algumas informações e trazendo-as soltas para que possam alocar corretamente (horário, data, local). |
| 3º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/semiótica | Repertório lexical:<br>números cardinais<br>(retomada e ampliação)<br>e ordinais, meses do<br>ano, dias da semana,<br>atividades escolares<br>e favoritas, expressões de preferência e pronomes<br>pessoais (I, You). | (EF03LI07) Identificar e nomear datas.<br><br>(EF03LI08) Usar vocabulário relativo a preferências sobre atividades<br>escolares (*I like English / I like reading stories*).<br><br>(EF03LI09) Identificar o uso dos pronomes pessoais e suas diferenças (*I,You*) | Em atividades de maior foco linguístico, explorar números em descrição de datas. Uma sugestão é usar jogos de adivinhação relacionados a uma determinada data de um acontecimento importante (aqui está um espaço interessante para uma atividade interdisciplinar com um professor de história, por exemplo, ao utilizar alguns eventos que estão sendo vistos nesse componente para a retomada das datas e para a prática da língua inglesa). Durante os jogos, pode-se aproveitar para a prática da pergunta com o pronome interrogativo "*When*" e descrição dos números ao falar o ano (explicar as peculiaridades, como ao dizer o ano por meio das dezenas em inglês).<br><br>Ao falar sobre o cotidiano escolar, as crianças espontaneamente falam sobre suas disciplinas e componentes preferidos. Uma atividade que pode ser bastante lúdica e interativa com o intuito de praticar pergunta e resposta utilizando o vocabulário de atividades escolares é uma espécie de entrevista (*survey)* com colegas da sala ou até mesmo de outras |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | salas. Os alunos podem ser envolvidos na preparação da folha de registros, criando um quadro/tabela para anotar o nome do entrevistado, as matérias escolares e suas preferências em relação a elas. Esse quadro pode ser a partir de um modelo dado ou pode ser criado livremente pelos alunos, sendo esse um material interessante para observar as variações individuais para esse registro pessoal. Ao realizar as perguntas para um colega, estarão colocando em prática o uso do pronome pessoal YOU (ex.: *What do YOU prefer: Math or Science?/ What school subjects do you like/dislike?)* e ao respondê-las colocarão em prática o uso do pronome pessoal I. (Ex.: *I prefer Science. I like Science,Math and History*.) |
| 3º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Dimensão intercultural | Celebrações ao redor do mundo. | (EF03LI10) Explorar algumas celebrações típicas de outros países, assim como costumes, datas e curiosidades. | Como uma forma de extensão de habilidades já citadas em outros eixos, o trabalho com a dimensão intercultural deve ser realizado conjuntamente com os demais, a fim de ampliar o domínio vocabular, expandindo a compreensão de outros mundos e de outras culturas. Além de conhecer diferentes manifestações culturais, tem-se o propósito de desenvolver nos alunos uma atitude de respeito diante delas.<br><br>Com isso, pesquisas podem ser incentivadas como meio de trabalho, individual ou coletivo, em que os alunos poderão fazer uso de diversos meios digitais, tanto na busca quanto no registro das informações encontradas (Ex.: podem elaborar slides com informações específicas e curiosidades de uma |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | celebração). O professor pode propor que escolham uma celebração livremente ou pode elencar países específicos para cada grupo/aluno fazer sua pesquisa e ter, dessa forma, resultados diversificados para compartilhamento. Como resultado, os alunos poderão apresentar oralmente suas pesquisas, colocando em prática estratégias de apresentação (postura, entonação, pronúncia, fluência etc).<br><br>*Uma boa fonte de referência pode ser o livro "Children Just Like Me: Celebrations!: Festivals, Carnivals, and Feast Days from Around the World" 1997, DK Publishing. |
| 4º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Oralidade – produção e escuta | Conversas cotidianas acerca de família e local de residência.<br><br>Parlendas, poemas e canções populares em língua inglesa. | (EF04LI01) Utilizar expressões para perguntar e responder sobre quem<br><br>são as pessoas da família (*Who is Maria? She is my sister. / How old is*<br><br>*she? She is 11*). | A partir dessa etapa, o professor pode estimular que o foco de aprendizagem dos alunos seja o investigar, promovendo práticas investigativas relacionadas ao entorno deles (a comunidade, bairro ou cidade onde vive, por exemplo) e ao aguçamento da curiosidade para explorar o mundo.<br><br>Durante a rotina diária, outras perguntas podem surgir como práticas de expressões pessoais e descritivas. Como forma de ampliação das estruturas vivenciadas nos anos anteriores, tem-se como sugestão o uso dos pronomes interrogativos "*Who*" e "*Where*" para descrição de pessoas da família e locais de residência, respectivamente. Atividades como jogos e *quizzes* são opções tanto para envolver os alunos quanto para incentivar o uso em contexto |
| | | | | (EF04LI02) Utilizar expressões para perguntar e responder sobre<br><br>residência (*Where do you live? In a house. Where is your house?*<br><br>*It's in* ____). | |
| | | | | (EF04LI03) Recitar parlendas ou poemas curtos, além de cantar músicas e canções | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | para brincar, com ritmo, melodia e sonoridade, observando as rimas. | dessas estruturas. Outra sugestão é usar um jogo de adivinhação, "*Guess Who*" dando dicas sobre algum aluno da sala para que descubram de quem se trata, a partir da descrição da idade, local de residência, data de aniversário etc.<br><br>O início das aulas também pode ser marcado por brincadeiras que envolvam ritmo e tragam diferentes desafios de pronúncia. Parlendas e poemas são opções, assim como trava línguas em língua inglesa. Pode-se fazer uma pesquisa prévia ou até montar um banco de dados dessas brincadeiras juntamente com os alunos e a cada início de aula sortear um para ser recitado pelo grupo todo ou por pequenos grupos e até individualmente. Pode-se encorajar que a récita seja feita a partir do modelo escrito, de memória ou numa velocidade maior como formas de desafio. |
| 4º | CAMPO ARTÍSTICO/LITERÁRIO/ CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura de textos | Narrativas históricas, histórias em quadrinhos, contos de mistério, histórias fantásticas. (gêneros que poderão ser explorados em livros ou audiovisual) | (EF04LI04) Antecipar coletivamente o tema de textos reconhecendo<br><br>palavras-chave em títulos, subtítulos, legendas, fontes, entre outros. | Para a ampliação das práticas de leitura, o trabalho com gêneros diversos proporcionarão maior riqueza para a coleta de dados e para a identificação de relações entre imagem, texto, enredo, mensagem etc. Gêneros textuais e portadores que podem ser priorizados são as narrativas históricas de cunho mitológico, as histórias em quadrinhos, os contos de mistério e as histórias fantásticas. No entanto, a leitura não precisa ser somente com base em livros e textos escritos, mas pode também se basear em materiais audiovisuais, sendo estes recursos de grande importância para o incentivo à leitura. Nessa etapa de ensino, os alunos já possuem um vasto |
| | | | | (EF04LI05) Identificar relações entre texto e imagem, com foco<br><br>na compreensão global. | |
| | | | | (EF04LI06) Compartilhar com os colegas dados de investigação | |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | sobre temas propostos pelo professor. | repertório de histórias (conhecidas no contexto escolar ou doméstico) em que a imaginação é a principal responsável pela vivacidade dos personagens. Quando uma obra literária se transforma em uma produção audiovisual, a expressão se modifica, independente dos níveis e contextos, seja na forma de apresentação do roteiro, seja com o objetivo de levar o público para o interior da história com o auxílio dos efeitos sonoros, das imagens em movimento e do contexto em que ocorrem. Assim, o recurso audiovisual, no contexto educacional (filmes de animação, séries e programas infantis) apresenta-se como uma outra forma de percepção e de leitura, por meio do qual, a partir da projeção de imagens em movimento, pode-se observar a narração de acontecimentos reais e histórias de ficção, que possibilitam o desenvolvimento cognitivo e compreensão crítica.<br><br>A partir do contato com essas produções, cada aluno terá a oportunidade de desenvolver senso crítico, aprendendo de forma mais hábil a expressar opiniões e a fazer uma releitura e análise das histórias e assuntos abordados. É importante lembrar o papel do professor nesse processo, como mediador, disparando perguntas que propiciem a reflexão e formação de opinião. Por exemplo, o professor poderá trazer uma história para ser lida pelo grupo e em seguida uma reprodução audiovisual da mesma história, incentivando os alunos a compararem informações como: imagens escolhidas para a capa |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | do livro e para a capa do filme, caracterização dos personagens e do espaço, andamento do enredo e mensagem apreendida ao final da leitura de cada um dos recursos. Os alunos poderão fazer suas análises e leituras em grupos, de histórias variadas e depois apresentar oralmente aos demais suas conclusões e dados coletados. |
| 4º | CAMPO ARTÍSTICO/LITERÁRIO | Escrita de textos | Planejamento do texto escrito e seus elementos composicionais.<br>Textos escritos e visuais. | (EF04LI07) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será<br>produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores<br>(quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito<br>(escrever para quê) e o assunto do texto.<br><br>(EF04LI08) Produzir, em colaboração com os colegas e professor, textos<br>como *picture dictionary*, sketches, histórias em quadrinhos, entre outros. | Partindo do repertório adquirido na nos trabalhos de leitura de textos, o professor pode aproveitar para desenvolver o trabalho de escrita dos alunos, seja por meio de pôsteres comparativos daquilo que serviu como objeto de análise como artigos contendo opinião pessoal acerca de uma história ou narrativa. O trabalho com histórias em quadrinhos pode, além de proporcionar aspectos de análise para leitura, resultar em uma produção autoral com base em algum tema ou criação livre com posterior apresentação dos trabalhos. Vale ressaltar a importância da escrita processual, realizada em etapas: planejamento, rascunho, revisão e versão final. O professor tem um papel relevante no planejamento do texto, organizando e apresentando os elementos essenciais a serem contemplados. A revisão poderá ser feita pelo professor ou por um colega (*peer correction*) sendo esta uma ótima oportunidade de ampliação do olhar para o uso correto da língua inglesa e adequação ao tema e estilo em questão. |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 4º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/ semiótica | Repertório lexical: números cardinais e ordinais (retomada), características físicas e pessoais *(tall, short, big, small, smart, friendly, nice* etc.), partes da casa e mobília, pronomes e verbo *to be: I am, You are, He/She/It is*, verbo *to be* na expressão *There is/are.* | (EF04LI09) Descrever pessoas, colegas e membros da família (*Tania is tall. She is friendly. My brother Felipe is smart. He is nice too*).<br>(EF04LI10) Descrever a moradia (*I live in a house. My bedroom is small. There is a bed in my bedroom*). | Para a ampliação do repertório lexical e linguístico, atividades mais específicas podem ser aplicadas com o intuito de utilizar as expressões em contextos que sejam significativos. Ou seja, entrevistar os colegas da sala, montar um *Class Book* com a descrição das características dos alunos da sala e até mesmo de alguns professores e funcionários da escola, partindo dos dados coletados nas entrevistas. É sempre importante envolver os alunos em todas as etapas do trabalho, desde a escolha e formulação das perguntas a serem utilizadas nas entrevistas, a criação da tabela/folha de registros, a divisão de tarefas em grupo ou individual para a organização dos dados e transposição em cards ou páginas para o livro/coletânea final. Para o trabalho com as estruturas de descrição (*There is/there are*), pode-se partir de uma escrita pessoal, seja em formato de e-mail ou de um simples parágrafo, para então ampliar para uma descrição do espaço escolar, podendo as descrições variar entre oralidade e escrita, ambas colocando em prática o uso da estrutura em foco. A prática com os números e sua ampliação se dará na descrição do número de cômodos de uma casa, de itens de um determinado espaço e idade. |
| 4º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Dimensão intercultural | Palavras e expressões presentes no universo de jogos e programas próprios para a faixa etária. | (EF04LI11) Reconhecer palavras e/ou expressões em inglês presentes nos usos de diferentes formas de linguagem em atividades cotidianas | O contato com a língua inglesa atualmente é muito mais amplo quando comparado à época em que não se tinha tanto acesso a recursos tecnológicos e eletrônicos, além da facilidade da internet. Os alunos em suas atividades diárias já possuem grande |


Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | dos estudantes (ao brincar com ou sem jogos eletrônicos, ao assistir<br>desenhos animados, entre outros). | repertório lexical e linguístico. É importante abrir espaço em sala de aula para que tragam suas contribuições, questionamentos e constatações a partir de conhecimentos prévios. Criar um mural na sala para que possam autonomamente anotar novas expressões e vocabulário poderá incentivá-los a buscar novos conhecimentos e se engajar no aprendizado do idioma. Podem além de escrever, ilustrar ou colar recortes de revistas para contextualizar. Os verbetes/expressões. O mural poderá servir de referência para produções escritas e atividades de compreensão. |
| 5º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Oralidade | Conversas cotidianas e expressões de preferência.<br>Pedidos de ajuda e expressões de dúvidas. | (EF05LI01) Utilizar expressões para solicitar ajuda do professor a fim de<br>esclarecer dúvidas (*Can you help me, please? Can you repeat, please?*<br>*How can I say .... in English? What's the meaning of ...?*). | Durante as rotinas de aula, o professor deve proporcionar momentos de interação que possibilitem diálogos, especialmente por meio de perguntas e respostas. É possível criar cartões de perguntas (Ex.: *What time do you get up? What do you like to do in your free time? Do you like sports? What's you favorite school subject?*) para incentivar a prática, por pequenos instantes, no início ou final de aula, em que os alunos retirem ou sorteiem um cartão para interagir com um par ou um grupo. Os alunos podem inclusive elaborar os cartões para criar um banco de perguntas que pode ser ampliado ao longo do ano conforme forem aprendendo novas estruturas linguísticas.<br>Ao longo das aulas, incentivar o uso de expressões para tirar dúvidas e pedir ajuda, utilizando o idioma como meio e não somente como fim. Os modelos de |
| | | | | (EF05LI02) Utilizar perguntas para saber as preferências dos colegas, por exemplo, sobre<br>disciplinas escolares e espaços na escola (*What is your favorite ....?).* | |
| | | | | (EF05LI03) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre gostos, preferências, rotinas diárias e atividades de lazer (*What time do you get up? What do you* | |


Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | *like to do in your free time? Do you like sports?*). | perguntas podem ser escritos pelos alunos e dispostos em um poster/cartaz exposto em uma das paredes da sala, como referência, podendo o professor sempre redirecionar o olhar do aluno para esse material quando fizer uma pergunta que esteja ali contida. |
| 5º | CAMPO ARTÍSTICO/LITERÁRIO/ CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Leitura de textos | Localização de informações específicas e gerais em textos variados. | (EF05LI04) Reconhecer um texto por meio da análise de sua estrutura composicional (layout na página, presença de títulos e subtítulos, imagens, legendas, tipografia, entre outros). | O trabalho específico com a compreensão de textos diversos faz-se necessário nessa etapa de aprendizagem. É preciso incentivar os alunos a mobilizar conhecimentos prévios e estruturas já conhecidas para a compreensão geral de textos e apreensão do conteúdo principal. Durante a leitura de enunciados e instruções de atividades, o professor deve aproveitar para ensinar estratégias que facilitem o entendimento, dando ênfase nos verbos e comandos que são mais comumente utilizados nesse contexto. No trabalho com textos mais longos e informativos, indicar o uso de grifos e destaque nas palavras já conhecidas para que a compreensão da ideia global se dê a partir desse repertório já conquistado. As palavras que não forem grifadas poderão ser anotadas e no mesmo instante ou posteriormente, servir de material de pesquisa em dicionários e/ glossários, a fim de contribuir para a compreensão específica e ampliação de repertório. O professor deve ainda expor os alunos a diversos tipos de textos para que possam analisar suas estruturas e reconhecer gêneros a partir delas, além de possibilitar uma análise comparativa entre textos, guiando os alunos na observação de semelhanças e |
| | | | | (EF05LI05) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. | |
| | | | | (EF05LI06) Explorar textos de modo a perceber semelhanças e diferenças em sua estrutura composicional. | |
| | | | | (EF05LI07) Abstrair sentido geral de enunciados de exercícios, músicas e instruções de sala de aula e pequenos textos. | |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | diferenças, sejam elas de conteúdos ou de estilo. |
| 5º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA/ CAMPO ARTÍSTICO/LITERÁRIO | Escrita de textos | Listas de ideias e planos de escrita.<br>Reescrita de trechos de narrativas. | (EF05LI08) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta<br>o tema e o assunto (*brainstorming*). | A prática da escrita deve estar mais ampliada nessa etapa do ensino, proporcionando aos alunos mais autonomia e consciência durante a realização das atividades indicadas. O professor, especialmente como mediador, precisa ajudar a construir um modo de produção, ensinando estratégias como listagem de ideias iniciais para posterior análise e decisão na composição de textos, sejam eles parágrafos ou textos mais completos e modos de organização de ideias sem perder de vista o objetivo do texto. Como sugestão de atividades de escrita, pode-se partir de ideias simples como composição de anúncios ou lembretes para expor na escola, assim como um parágrafo de opinião acerca de alguma questão em vigor no meio em que estão inseridos. A reescrita de um novo final para narrativas conhecidas também é uma boa oportunidade de colocar em prática as estratégias acima mencionadas. Pode-se fazer um levantamento de ideias primeiramente, em grupos, de maneira oral, para então organizar as ideias em um texto escrito, que pode ser individual ou coletivo, a depender da confiança e fluência do aluno. |
| | | | | (EF05LI09) Organizar ideias de forma colaborativa, selecionando-as<br>em função da estrutura, do objetivo do texto e de suas características. | |
| | | | | (EF05LI10) Reescrever, coletivamente, um trecho (por exemplo, o início<br>ou final) de uma narrativa. | |
| 5º | CAMPO DA VIDA COTIDIANA | Análise linguística/ semiótica | Repertório lexical:<br>vocabulário relativo<br>à escola (espaços, | (EF05LI11) Nomear espaços da escola, os profissionais que nela trabalham, as atividades e componentes curriculares estudados (por exemplo, *Ellen is our Geography teacher*). | Para o trabalho com estruturas de descrição do ambiente escolar, pode-se escolher fazer uma biografia de pessoas que nela atuam, um mapa da planta baixa indicando os locais da escola e até um panfleto de propaganda descrevendo a escola e suas |


Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | profissionais,<br>atividades,<br>componentes<br>curriculares etc.);<br>pronome pessoal They + are,<br>expressão There<br>is / are.<br>Uso do modo imperativo. | (EF05LI12) Descrever o que existe na escola (*Our school is big.*<br>*There are 20 classrooms in our school. They are big and the walls*<br>*are white*).<br><br>(EF05LI13) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções. | potencialidades. No aspecto da aquisição das estruturas linguísticas, tanto a oralidade quanto a escrita devem estar presentes nas propostas, envolvendo os alunos em diferentes atividades que organizem as estruturas em foco.<br>Para o trabalho com o uso do imperativo, pode-se partir de uma leitura inicial do espaço escolar, buscando por avisos dispostos em ambientes diversos, tais como: "Não comer neste espaço" (biblioteca) ou "Jogue o lixo no cesto indicado" (pátio/cantina). Após análise e reconhecimento da linguagem comum presente nesses avisos (uso do imperativo) o professor pode dar estratégias para que os alunos compreendam o uso desse tempo verbal em inglês, deixando que experimentem construções livremente antes de dar o modelo exato. Por fim, poderão reescrever os avisos encontrados no espaço escolar, utilizando a língua inglesa e expondo-os juntamente com os de língua materna, fazendo, dessa forma, uso eficiente e em contexto do idioma.<br>*Uma sugestão é incorporar um indicador dos ODS em uma atividade com o intuito de engajamento e uso autêntico de uma estrutura linguística em contexto significativo. Por exemplo, o 11º objetivo - Cidades e Comunidades Sustentáveis poderia ser usado como pano de fundo para elaboração de frases com o imperativo de modo a pensar o uso sustentável de algumas fontes de energia, do cuidado com o meio e ações possíveis no meio |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | escolar/comunitário. |
| 5º | CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | Dimensão intercultural | Diferentes escolas ao redor do mundo e hábitos de crianças de diferentes locais. | (EF05LI14) Investigar como são as escolas em diferentes culturas e países, valorizando a diversidade.<br>(EF05LI15) Comparar algumas escolas de outros países com sua própria escola. | Explorar o modo como crianças de outros países vão para escola, como são as escolas e o que estudam caracteriza-se como um tema de grande relevância e interesse para a faixa etária, possibilitando um olhar curioso e reflexivo para o âmbito da cultura e suas diferenças. Primeiramente, é importante questionar os alunos e fazer perguntas para que iniciem suas reflexões e levantem hipóteses acerca do tema. Fazer as perguntas certas é essencial para motivar e direcionar o trabalho. (*Você acha que todas as crianças do mundo vão à escola? Como elas vão para a escola? Estudam o dia todo ou somente parte do dia? Ficam separadas por idade ou há outro tipo de separação? Como imaginam que são as salas de aula? O que há na escola?* etc). Como forma de inferência, os alunos poderão ser incentivados a escrever pequenos parágrafos respondendo às perguntas feitas pelo professor, utilizando as estruturas trabalhadas até então, especialmente as de descrição de pessoas e lugar, sem preocupação com respostas corretas. Será a partir desse levantamento que irão pesquisar e buscar informações que respondam às perguntas, tentando vivenciar um pouquinho das rotinas de crianças de outros países. Uma rápida pesquisa online com o tema *Scenes from schools around the world* resultará *numa* grande variedade de material, escrito e audiovisual. Além disso, pode-se fazer uso de materiais impressos relacionados ao tema, caso |



Versão Preliminar

| Ano | Campos de Atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões metodológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | tenham posse em suas bibliotecas ou queiram adquirir. Um exemplo é o livro "*Children Just Like Me: A School Like Mine: A Celebration of Schools Around the World*", 2016, DK Children, US.<br><br>*Uma sugestão poderia ser a incorporação de um dos indicadores dos ODS como base de análise dos dados obtidos acerca de como outras crianças têm acesso à educação/escola. O 4º objetivo - Educação de Qualidade poderia ser discutido após algumas realidades vistas nas pesquisas e algumas comparações poderiam ser feitas, a partir da constatação do acesso à educação que possuem em relação a outros.<br><br>Ao longo das pesquisas, o professor pode mediar o trabalho, ajudando os alunos a fazerem anotações, escritas de parágrafos e se engajarem em diálogos com seus pares. Por fim, os alunos podem ser convidados a partilhar suas impressões, por meio de uma comparação com seus hábitos e locais de estudo com o de alguma outra criança ao redor do mundo. Essa apresentação final pode ser realizada individualmente ou em grupos, oralmente ou escrita. |



Versão Preliminar

## 2. Matemática

*- Sondagem de Matemática: histórico de uma construção coletiva da Rede Municipal de Hortolândia -*

Considerando a organização dos componentes curriculares, proposta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), a fim de subsidiar o trabalho pedagógico dos coordenadores das unidades escolares do Ensino Fundamental e o planejamento dos professores, a equipe técnico-pedagógica do Centro de Formação dos Profissionais em Educação "Paulo Freire" compilou as habilidades e objetos de conhecimento dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia , culminando na readequação das Orientações Curriculares, adotadas por esta rede, sendo o primeiro passo para a construção do currículo municipal, A este movimento conferiu-se o nome de **"Processo Transitório das Orientações Curriculares" (2019).**

Apesar de alguns professores já desenvolverem sondagem matemática, por sentirem necessidade de verificar o repertório de seu alunado, essa prática não era sistematizada na rede municipal e por vezes se configurou em um trabalho solitário e individualizado na unidade escolar. Diante dessa situação, foi proposto aos coordenadores pedagógicos das unidades escolares que compartilhassem, nos momentos de formação, iniciativas de professores voltadas à sondagem de matemática e o resultado das discussões desenvolvidas na escola, considerando a sondagem que professores realizavam e eixos contemplados nessa atividade.

A partir da análise dessas atividades e registros, observação e escuta dos relatos de coordenadores sobre o desenvolvimento das discussões nas escolas a respeito da sondagem de matemática, verificou-se que na sondagem feita por algumas escolas não se contemplavam todos os eixos da matemática (números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas; e tratamento da informação), conforme previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – documento este que orientava a prática de ensino das escolas até a homologação da BNCC (2018). Após a implementação da BNCC, novos eixos passaram a integrar o componente de matemática, como: álgebra, geometria e probabilidade e estatística, sendo a álgebra um desdobramento do eixo números e operações; a geometria, relativa ao estudo de espaço e forma; e probabilidade e estatística, ao tratamento da informação.

Diante dessa constatação, nova ação começou a se fortalecer pela equipe pedagógica, o estudo de cada um desses eixos da matemática. Na concepção dos coordenadores pedagógicos, uma sondagem de matemática deve abranger, minimamente, todos os eixos previstos pelos documentos oficiais: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas; e tratamento da informação. Por outro lado, ainda há de considerar a forma de registrar o desempenho de cada estudante.

Iniciamos enfocando a utilização da linguagem matemática no cotidiano e a exploração do quadro numérico. Dentro destes objetos de conhecimento, os coordenadores pedagógicos tiveram a oportunidade de (re)pensar e (re)planejar as ações no contexto escolar com o auxílio dos recursos pedagógicos utilizados dentro da sala de aula e que contemplam o desenvolvimento das habilidades em Matemática. A exploração do quadro numérico contribuiu para a formação, tendo em vista que sua exploração


Versão Preliminar

desde muito cedo pelos professores estimula a identificação de regularidades em sua composição, como linhas e colunas, entre zero e noventa e nove; além de repensar a didática do trabalho desenvolvido com o eixo números e operações. Estes são desafios que devem e precisam ser compartilhados com os estudantes desde muito pequenos, a fim de favorecer o aprendizado desta competência.

Foram apresentadas situações problema dos campos aditivo e multiplicativo para a equipe de coordenadores com o objetivo de explorar seus conhecimentos matemáticos e simultaneamente propor reflexões sobre os aspectos inerentes à aprendizagem e ao ensino da matemática, considerando as diferentes estratégias que podem ser elaboradas pelos discentes no seu processo de aprendizagem.

Após um exercício de estudo e reflexão sobre os campos conceituais, considerou-se essencial trabalhar com as diferentes ideias do campo aditivo (composição, transformação, comparação e composição de transformação) e multiplicativo (proporcionalidade, configuração retangular, análise combinatória e comparativa) na formação de coordenadores pedagógicos e professores nos momentos de HTPC, HTPE e formação continuada.

O raciocínio dedutivo é fundamental em Matemática, pois parte de um problema, fórmula hipóteses, faz a verificação dessa hipótese, por meio de observação ou de experimentação e, a partir desses elementos, produz os resultados explicitados em leis e teorias. O raciocínio indutivo também ocupa um papel importante nessa área do conhecimento. Parte de casos particulares e, com base na observação e experimentação, vai formulando hipóteses explicativas para fazer generalizações. O raciocínio abdutivo, segundo Peirce (1977), é o que possibilita o levantamento de conjecturas e a produção do novo (novas ideias e conhecimentos). Utilizamos esse tipo de raciocínio em resoluções de problemas, investigações matemáticas, desafios e jogos. Há ainda outro tipo de raciocínio – o relacional – comum a alguns tipos de atividades, pois envolve o estabelecimento de relações entre as ideias fundamentais (equivalência, ordem, semelhança, proporcionalidade etc.) e objetos do conhecimento matemático ou não matemático.

Aprende-se a raciocinar colocando em prática o seu raciocínio ou analisando o raciocínio de outros. Com essa visão estratégica no processo de ensino e aprendizagem, os estudantes são instigados a refletir sobre a resolução de problemas, validar suas respostas, ser capazes de propor novos problemas e formular questões.

Mas é importante selecionar atividades que permitam reflexão e ampliação do pensamento matemático, uma vez que não basta apenas a manipulação de materiais e de instrumentos tecnológicos, pois o mais importante é a natureza da atividade matemática.

Com esse foco, para a construção da sondagem de matemática para a rede municipal, foi elaborada de forma coletiva e colaborativa, a tabela que se apresenta abaixo considerando os aspectos constitutivos e específicos de cada ano do Ensino Fundamental, culminando o aperfeiçoamento e desenvolvimento de todos os com tipos de situações que envolvem as ideias aqui apresentadas.


Versão Preliminar

| Tipos | Campo aditivo | | | | Campo multiplicativo | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Composição | Transformação | Comparação | Composição de Transformação | Proporcionalidade | Configuração retangular | Combinatória | Multiplicação comparativa |
| **1º ano** | X | - | - | - | - | - | - | - |
| **2º ano** | X | X | - | - | X | - | - | - |
| **3º ano** | X | X | X | - | X | X | - | - |
| **4º ano** | X | X | X | X | X | X | X | - |
| **5º ano** | X | X | X | X | X | X | X | X |

Em relação ao ditado de números sua importância é justificada pela necessidade de o professor conhecer, no processo de alfabetização matemática, quais são as hipóteses de escrita de número dos estudantes , considerando nesse processo o valor posicional do número, como por exemplo: no ditado de número, se o professor proferir “mil e um”, podem surgir registros como: “1.001” (o convencional, quando o estudante é alfabetizado), “1.0001” (que significa “mil” e “um”, porém sem a conscientização da posição do “um” em relação à unidade do valor de “mil”).

Após os estudos sobre a organização dos números e considerando suas especificidades, estruturou-se a tabela abaixo, apresentando os números que serão ditados aos estudantes do 1º ao 5º ano, na sondagem de matemática.

| **Legenda dos números** | **1º ano** | | **2º ano** | | **3º ano** | | **4º ano** | | **5º ano** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Semestre** | **1ª** | **2ª** | **1ª** | **2ª** | **1ª** | **2ª** | **1º** | **2ª** | **1ª** | **2ª** |
| Familiares | 8 | 7 | 9 | 25 | 38 | 54 | 68 | 57 | 93 | 85 |
| Opacos | 11 | 13 | 12 | 14 | 13 | 12 | 11 | 13 | 14 | 12 |
| Transparentes | 34<br>43 | 54<br>45 | 34<br>43 | 47<br>74<br>84 | 86<br>68<br>132<br>123 | 274<br>472<br>742 | 634<br>436<br>1.364 | 1.567<br>6.157<br>7.576 | 12.234<br>21.432 | 123.765<br>764.221 |
| Final com zero | 30 | 50 | 60 | 100 | 200 | 400 | 2.000 | 6.000 | 30.000 | 300.000 |


Versão Preliminar

| **Legenda dos números** | **1º ano** | | **2º ano** | | **3º ano** | | **4º ano** | | **5º ano** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Semestre** | **1ª** | **2ª** | **1ª** | **2ª** | **1ª** | **2ª** | **1º** | **2ª** | **1ª** | **2ª** |
| Algarismos iguais | 22 | 44 | 66 | 88 | 111 | 444 | 1.111 | 3.333 | 55.555 | 777.777 |
| Zero intercalado | Não entra | Não entra | 101 | 203 | 309 | 603 | 1.023 | 2.408 | 23.058 | 108.405 |
| Processo de generalização | 2.018 | 2.020 | 2.021 | 2.018 | 2.021 | 2.019 | 2.021 | 2.020 | 2.019 | 2.021 |

Em 2019, como parte do processo transitório para implementação da BNCC, a sondagem de matemática passou a integrar o processo avaliativo e constar no PPP das unidades escolares, inicialmente, a sondagem foi elaborada com a participação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal e tem a proposta de ser diagnóstica e aplicada bimestralmente, a partir de 2022, após o período de pandemia.

*- A matemática como área do conhecimento e como componente curricular -*

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia compreende que uma educação de qualidade pressupõe uma educação integral, que considere o desenvolvimento das dimensões na formação humana: intelectual, física, socioemocional e cultural, a partir de competências e habilidades importantes para sua atuação na sociedade contemporânea.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018):

> (...) A matemática deve ser vista como um processo em permanente construção, como mostra a História da Matemática. Seu estudo não deve se reduzir à apropriação de um aglomerado de conceitos. O estudante deve ser motivado a, em seu percurso escolar, questionar, formular, testar e validar hipóteses, buscar contraexemplos, modelar situações, verificar a adequação da resposta a um problema, desenvolver linguagens e, como consequência, construir formas de pensar que o levem a refletir e agir de maneira crítica sobre as questões com as quais ele se depara em seu cotidiano. (p.131)

A Matemática, como componente curricular e como área do conhecimento humano, desempenha papel importante na formação dos estudantes, desde os anos iniciais até o final do ensino médio. Sem dúvida, seu ensino se justifica pelo caráter instrumental e aplicado que a Matemática possui e que tem sido a ênfase de seu estudo como disciplina escolar, desde que a sociedade criou a instituição escola para transmitir às novas gerações os conhecimentos considerados valiosos em cada cultura.


Versão Preliminar

Para Boaler (2018), "A matemática é um fenômeno cultural, um conjunto de ideias, conexões e relações desenvolvidos para que as pessoas compreendam o mundo". (p.22) Em sua essência, a matemática trata de padrões. Podemos colocar uma lente matemática sobre o mundo. E quando o fazemos, vemos padrões em toda parte, e é por meio de nossa compreensão dos padrões, desenvolvida mediante o estudo matemático, que se cria um novo e poderoso conhecimento.

No município de Hortolândia, essa área do conhecimento e componente curricular assume todas as suas concepções, colocando-se também como ciência, com características próprias de pensar e de investigar a realidade, como linguagem para descrever essa realidade e permitir o pensar sobre ela e como conjunto de conhecimentos dos quais se servem as demais ciências humanas e da natureza para desenvolver seus modelos e para analisar informações.

Além disso, existe um cuidado especial em desenvolver o pensar em matemática pela proposição de situações em que os estudantes são constantemente incentivados a buscar informações, estabelecer possibilidades, testar hipóteses, tomar decisões, construir argumentações.

*- Aspectos da matemática que marcam a identidade da área -*

> Em termos práticos, a matemática é uma ciência de padrões e de ordem. Seu domínio não envolve moléculas ou células, mas sim números, chances, formas, algoritmos, variações e transformações. Como uma ciência de objetos abstratos, a matemática se baseia na lógica em vez de em observações como seu padrão de verdade, apesar de empregar a observação, a simulação e, até mesmo, a experimentação como meios para descobrir verdades [Mathematical Sciences Education Board, 1989, p. 31]

A Matemática é a ciência de padrões e ordem. Esta definição desafia a visão social popular da matemática enquanto uma disciplina dominada por cálculo e regras sem razão. A ciência é um processo de compreender e dar significado às coisas. Ela começa com situações baseadas em problemas.

Dominar a Matemática, de acordo com o currículo de cada um dos anos do Ensino Fundamental, é acessar um conjunto de competências e habilidades matemáticas associadas a diferentes ações: raciocinar, representar, comunicar, argumentar, resolver e formular problemas, levantar hipóteses, raciocinar e criticar. Certamente, tudo isso vem aos poucos e aplicado aos diferentes contextos. A organização desse documento, de modo alinhado às recomendações da BNCC e demais documentos oficiais, ajuda a preparar as crianças para o letramento matemático.

De acordo com a Matriz do Pisa 2012, *o letramento matemático*, como base para a proficiência matemática é "(...) a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e predizer fenômenos".


Versão Preliminar

O letramento, assim como utilizado na área das linguagens, tem como perspectiva a aplicação real dos conhecimentos aprendidos, sendo bem-sucedido na tomada de decisões necessárias socialmente.

No ensino fundamental, o compromisso do componente Matemática deve ser com o Letramento Matemático dos estudantes, como propõe a BNCC (2018).

O desenvolvimento do Letramento Matemático se dá ao longo da escolarização e envolve diferentes aspectos. A comunicação estimula o estudante a reconhecer e compreender uma situação problema construindo um modelo mental da situação, a partir daí ele é capaz de formular um problema. Ao resolvê-lo, o estudante transcreve um problema da vida real para a linguagem matemática podendo representá-la com objetos matemáticos por meio de gráficos, tabelas, diagramas, figuras, equações, fluxograma e/ou materiais concretos. Essa representação envolve o raciocínio e a argumentação, favorecendo aos estudantes o desenvolvimento do pensamento lógico, a capacidade de justificar e fazer inferências sobre uma informação ou solução de um problema. Contudo, o Letramento Matemático pressupõe que os estudantes desenvolvam estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los.

Em consonância com a BNCC (2018), consideramos que os processos matemáticos de resolução de problemas, utilização de modelos matemáticos para responder questionamentos inicialmente propostos – modelagem, investigações e projetos são formas privilegiadas da atividade matemática e são considerados, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e estratégia para aprendizagem ao longo do ensino fundamental para o desenvolvimento do Letramento Matemático.

No currículo de matemática do município de Hortolândia, são abordadas as cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística.

É importante destacar, em primeira instância, que há correlação entre essas unidades temáticas, que precisam ficar evidentes aos estudantes, e não desenvolvidas de forma estanque:

- a resolução de problemas, como forma metodológica adotada, permeia todas as unidades temáticas;
- uma determinada unidade temática é tratada com maior ou menor ênfase, em determinados períodos letivos e anos;
- as unidades temáticas são semelhantes, mas vêm atualizar e sobrepor, em termos de nomenclatura, os conteúdos conceituais e procedimentais da Matemática.

Para Boaler (2018):

> Outro problema sério que enfrentamos na educação em matemática é que as pessoas acreditam que a matemática só lida com cálculos e que os melhores pensadores de matemática são os que calculam com mais rapidez. Algumas pessoas acreditam em algo ainda pior: que é preciso ser *rápido* em matemática para ser *bom* em matemática. Existem fortes crenças na sociedade de


Versão Preliminar

> que se você é capaz de fazer um cálculo rapidamente você é uma verdadeira pessoa de matemática e você é "inteligente". Contudo, os matemáticos, que poderíamos considerar as pessoas mais capacitadas para matemática, frequentemente são lentos com a matemática. (p.28)

Ainda existem (e são fortes) alguns mitos e crenças como o de que a matemática é algo para quem tem dom, para quem é geneticamente dotado de determinadas qualidades, ou o de que é preciso ter certo capital cultural para transitar no universo matemático. Essas crenças se contrapõem às propostas que defendem que todos os estudantes podem fazer Matemática em sala de aula, que são capazes de construí-la, produzi-la, engajando-se no processo de produção de seus conhecimentos matemáticos.

A Matemática é uma disciplina instigante para alguns e, infelizmente, causadora de muitas dificuldades para outros. Aqueles que não se sentem desafiados, motivados e interessados pela Matemática, em geral, apresentam muitas lacunas no processo de ensino e aprendizagem ao longo da escolaridade. Nesse documento, assumimos que:

- cada indivíduo tem o seu percurso de aprendizagem, suas potencialidades e, justamente por serem diferentes, chegam às respostas por meio de caminhos diversos:
- é possível ver sentido na Matemática, estabelecer relações e aplicá-la nas situações cotidianas;
- os conhecimentos matemáticos, assim como os procedimentos e instrumentos estão a serviço da elaboração de estratégias para a resolução de problemas.

Considera-se que a matemática desempenha papel fundamental na formação integral dos estudantes, seja pela sua aplicação na sociedade e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de organização do raciocínio, seja pela sua potencialidade na formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e com responsabilidade social por meio de aprendizagens significativas que vinculem o aprendizado escolar com a vida.

Segundo o documento do Conselho Nacional dos Professores de Matemática (NCTM, 2000), "um currículo é muito mais do que uma coleção de atividades, ele deve ser coerente, enfocar as ideias matemáticas importantes e ser bem articulado ao longo das séries e ciclos". (p. 14)

As expectativas deste documento descrevem as competências e os conhecimentos esperados para os estudantes do município de Hortolândia até o final de cada ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

No desenvolvimento de um currículo de Matemática é essencial que os professores se concentrem em conceitos matemáticos com o objetivo de promover a aprendizagem. A partir das unidades temáticas e focados na resolução de problemas oferecendo oportunidades de aprendizagem coesa que exploram conceitos em profundidade.


Versão Preliminar

*- A organização da área de matemática por unidades temáticas no Ensino Fundamental Anos Iniciais -*

Como descrito anteriormente, seguindo a proposta da BNCC de Matemática, para o Ensino Fundamental, os conteúdos apresentados neste documento estão organizados em Unidades Temáticas.

As unidades temáticas do ensino fundamental são uma maneira de organizar os objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) adequados às especificidades dos componentes. Cada unidade contempla uma gama de objetos de conhecimento que, por sua vez, se relaciona com um número variável de habilidades.

A unidade temática *Álgebra*, estuda as estruturas, as relações e as quantidades. Tem como finalidade o desenvolvimento de pensamento algébrico, que envolve a compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, a manipulação de sinais e números. De acordo com a BNCC (2018), trabalha a compreensão de igualdade, para que o estudante possa identificar suas regularidades em diferentes contextos.

Em *Números*, a finalidade é desenvolver o pensamento numérico, possibilitando a criança conhecer maneiras de quantificar objetos, julgar, interpretar e argumentar sobre quantidades de números naturais e racionais. Visa desenvolver ideia de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, resolvendo problemas, que envolvam as noções fundamentais da matemática ligadas ao campo numérico, suas regularidades e a linguagem matemática. Relacionando as ideias quantitativas do número com as outras unidades temáticas.

A unidade temática *Geometria* envolve o estudo de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Para desenvolver o pensamento geométrico dos estudantes faz-se necessário, considerar a posição e o deslocamento no espaço, das formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais.

As *Medidas* quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade. O estudo das medidas e das relações entre elas favorece a integração da Matemática com outras áreas do conhecimento. A expectativa é que as crianças reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, resolver problemas de situações cotidianas que envolvam grandezas como, comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume. Espera-se, também, que desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo.

A unidade temática *Probabilidade e Estatística*, possibilita o confronto com problemas variados do mundo real, em que o estudante tem a possibilidade de escolher estratégias para solucioná-los, viabilizando o processo reflexivo. De acordo com a BNCC, é uma abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, ciências e tecnologia. A proposta de trabalho está centrada no desenvolvimento da noção de aleatoriedade de modo que os estudantes compreendam que há eventos certos, impossíveis e prováveis, além do estudo sobre a coleta e organização de dados na forma de listas, tabelas e gráficos e sua análise.


Versão Preliminar

Pesquisas na área de Educação Matemática e documentos de orientações curriculares recentes apontam para a importância da diversificação de estratégias no ensino de Matemática, tais como, a resolução de problemas, as tarefas investigativas, o uso de recursos tecnológicos, a etnomatemática, os jogos, a modelagem, entre outras. Por esse motivo, este documento apresenta, nos próximos itens, algumas dessas estratégias para o ensino da Matemática.

Além dos eixos estruturantes, o currículo de Matemática apresenta também os eixos articuladores, esses eixos contribuem para que as crianças possam vivenciar experiências dentro e fora da escola, proporcionando a construção de sua identidade e de um posicionamento crítico e ético na sociedade, cooperando para a formação integral do estudante e para o letramento matemático. Os eixos articuladores, ancorados nos princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), na BNCC (2018) e no documento Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se interrelacionam e se integram na construção de conhecimentos e na formação de valores e atitudes, possibilitando a formação integral do estudante, e apresentam características do letramento matemático, na concepção do PISA (2012) e da BNCC (2018). Os desdobramentos dos eixos articuladores resultam em objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, envolvendo a Matemática.

Para o desenvolvimento e articulação dos eixos articuladores usaremos os jogos e brincadeiras. Nesse eixo articulador de jogos e brincadeiras, são explorados, em sua maioria, jogos em que o professor planeja uma ação intencional para explorar um determinado objeto de conhecimento em Matemática para dar sentido à estratégia do jogo, na perspectiva da resolução de problemas. O professor deverá fazer uso de outros jogos de estratégias ou jogos de conhecimento no desenvolvimento de atividades que contemplem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Por exemplo, podem ser usados para fazer diagnósticos, antes da introdução de um assunto, como estratégia para desenvolver um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, ou mesmo para avaliação após o desenvolvimento de uma atividade. Os jogos são considerados, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e estratégia para aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental, pois são potencialmente ricos para o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação e da argumentação, possibilitando a formação integral do estudante.

Assim, jogos e brincadeiras são trabalhados tanto como uma estratégia de ensino, propiciando uma melhor aquisição do conhecimento matemático, por meio de atividades lúdicas que estão entre os direitos de aprendizagem, quanto como objeto de conhecimento em si, possível de ser desenvolvido num currículo. Os jogos e brincadeiras, não necessariamente, precisam de materiais próprios para serem desenvolvidos. Um jogo de adivinhação, por exemplo, não necessita de nenhum material para ser desenvolvido com os estudantes. Corbalán (1996) considera dois tipos de jogos: os de conhecimento e os de estratégia. Os jogos de estratégia utilizados no ensino de Matemática, são aqueles em que se desenvolve um ou vários procedimentos típicos de resolução de problemas. Eles são importantes para a formação do pensamento matemático e propiciam caminhos para a generalização. Quando os jogos abordam possibilidades de se criar estratégias para vencer ou para


Versão Preliminar

não perder, são chamados jogos de estratégia. O mesmo autor considera jogos de conhecimento quando se abordam temas habituais da Matemática, sejam conteúdos ou procedimentos.

O uso pedagógico do jogo, segundo Grando (2015), com base em Corbalán (1996), deve garantir as principais características do jogo. Segundo esses autores há duas formas de se propor o uso de jogos em aulas de Matemática: uma em que o professor, ao planejar uma determinada aula, cria ou busca um jogo que possibilite a consecução do objetivo previsto para aquela aula; outra em que o professor busca alguns jogos de entretenimento, criados para passatempo em uma determinada cultura, e planeja uma ação intencional a fim de explorar um determinado objeto de conhecimento em Matemática que possibilita dar sentido à estratégia do jogo.

Os jogos podem ser classificados como: **Jogos Simbólicos**: compreendido e conhecido como faz-de-conta, caracteriza-se por recriar a realidade usando sistemas simbólicos, ele estimula a imaginação e a fantasia da criança, favorecendo a interpretação e ressignificação do mundo real. **Jogos de Regras:** é uma conduta lúdica que supõem relações sociais ou interindividuais, pois a **regra** é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta. **Jogos de Construção:** concebido como ato social que estimula o aprender com outros. Os jogos de construção são experiências em que entram em jogo as relações espaciais e estimulam o desenvolvimento da capacidade de criação, linguagem e pensamento. **Jogos Tecnológicos:** utilização de softwares e recursos tecnológicos. A atividade deste campo tem como objetivo estimular o aluno a receber, organizar e processar a informação que chega pelos diferentes canais sensoriais (olhos, ouvidos, mãos, pés, boca e pele) e produzir aprendizagens significativas e contextualizadas.

O eixo articulador que envolve os processos matemáticos deve desenvolver-se simultaneamente aos outros eixos e se articular sobre processos básicos imprescindíveis no “fazer matemático”: a resolução e formulação de problemas, a transcrição de um problema da vida real para a linguagem matemática - matematização, os projetos de investigação matemática, os jogos e a modelagem. Esses processos são ricos para o desenvolvimento do raciocínio, representação, comunicação, generalização, argumentação e estabelecimento de conjecturas numa variedade de contextos usando conceitos e procedimentos matemáticos.

Os processos de resolução de problemas e de tarefas investigativas constituem os eixos principais da atividade matemática e devem ser fonte e suporte principal da aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental, pois se constituem pedras angulares da Educação Matemática. Esses processos requerem o uso de capacidades básicas como ler, escrever, refletir, planificar o processo de resolução, estabelecer estratégias e procedimentos, revisá-los modificando o planejado quando necessário, validar a solução e comunicar os resultados. Para que essas capacidades possam ser utilizadas com sucesso nesses processos, elas precisam estar disponíveis para os estudantes.

Ainda pensando no ensino da matemática de forma integral e considerando todas as dimensões da formação humana, um aspecto que merece atenção é a **interdisciplinaridade**. O escopo do trabalho interdisciplinar é propiciar à criança a conexão entre as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, levando a uma maior compreensão dos objetos de conhecimento, possibilitando o


Versão Preliminar

espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

As **tecnologias digitais** também são importantes recursos a serem utilizados, como previsto nas competências específicas deste componente, com a utilização dos processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais para modelar e resolver problemas do cotidiano, sociais e de outras áreas do conhecimento.

*- A Avaliação em matemática -*

Em uma perspectiva de avaliação a serviço da aprendizagem, é importante que as crianças também tenham ciência de sua aprendizagem, de seu desempenho, de seus avanços, potencialidades e pontos de fragilidade, ou que demandam maior dedicação e estudo. Para isso, é interessante que saibam que têm objetivos a serem atingidos, que percebam onde estão e aonde devem chegar em relação ao conhecimento, bem como o que é considerado relevante àquele período ou ano letivo. Quando falamos em autoavaliação, por exemplo, é premissa considerar todos esses aspectos destacados. Além disso, combinar e confrontar as ações avaliativas do professor e a autoavaliação dos estudantes pode gerar caminhos de intervenção individual ou coletiva, dependendo do diagnóstico feito.

Avaliar também implica repensar o currículo, as práticas pedagógicas e sociais e refletir sobre o que, realmente, é importante ensinar e se os estudantes estão, de fato, aprendendo o que propomos. Dentre todo o conteúdo, também é essencial fazer escolhas, considerando o que é mais relevante ao estudante e que, portanto, em que será avaliado.

Em Matemática, especificamente, compartilhamos da visão de avaliação respaldada nos *Padrões de Avaliação do NCTM* (1995): a avaliação precisa cumprir dois papéis - ampliar a aprendizagem dos estudantes e servir para tomar decisões educacionais, interferindo no processo de (re)planejamento.

Assim, de acordo com o NCTM (1995, p.25), os objetivos da avaliação em Matemática e seus respectivos resultados esperados são:

- Avaliar programas para modificá-los.
- Monitorar o progresso dos estudantes para promover desenvolvimento.
- Tomar decisões educacionais para melhorar o ensino e aprendizagem
- Avaliar o desempenho dos estudantes para reconhecê-los.

É importante considerar o uso de instrumentos específicos para avaliar em Matemática, tendo como pano de fundo a observação sistemática dos estudantes em situações de aprendizagem. Destaque às anotações ocasionais feitas em cartões com os nomes dos estudantes; fazer rubricas, incluindo três ou quatro graus avaliativos; fazer uma lista de conferências (do que o estudante atingiu ou não); fazer diários de aprendizagem.

Em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular também vislumbramos a construção e aplicação de procedimentos, tendo em vista a avaliação diagnóstica e


Versão Preliminar

formativa, que leve em conta as condições de aprendizagem para promover a melhoria de desempenho da escola, dos professores e dos estudantes.

Além disso, a BNCC, em relação à avaliação, reitera a importância da intencionalidade educativa, preconiza o desenvolvimento global das crianças e orienta que, para que avancem, haja o monitoramento das práticas pedagógicas, sugerindo que o professor faça observações em pautas com critérios para conquistas, avanços, possibilidade e aprendizagens do grupo e para cada estudante.

No município de Hortolândia, no dia a dia, com base nos teóricos e documentos elencados, a avaliação poderá se constituir por pautas de observação, com itens a serem checados em atividades específicas, que podem ser feitas também de forma comparada em diferentes períodos. Isso possibilita comparar a aprendizagem do estudante em relação a ele mesmo em diferentes momentos do ano letivo, além de ser bem prática e objetiva, documenta o percurso de aprendizagem e visualmente mostra o quanto o estudante avançou e em que pontos precisa aperfeiçoar-se.

A seguir, são apresentadas as competências da área de Matemática:

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Enfrentar situações-problemas 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).
- Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobre tudo, 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


Versão Preliminar

preconceito de qualquer natureza.

- 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.

*- O organizador curricular -*

Para apresentação do quadro curricular do componente Matemática, optou-se por apresentar as habilidades com as indicações alfanuméricas da BNCC como referência. A justificativa é que, além do Currículo de Hortolândia garantir todos os direitos de aprendizagem tal qual apresentados na Base, ainda permite que o leitor observe mais facilmente a relação entre as habilidades e a progressão de aprendizagem dentro de cada ano escolar e de um ano para outro. Além disso, o quadro curricular ainda apresenta objetos de conhecimento, habilidades e sugestões metodológicas. É importante ressaltar que essas sugestões podem inspirar e ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico no que tange o processo de ensino, sem a intenção de formatar e engessar o fazer do professor. Por isso, o desenvolvimento das habilidades, nesse contexto, deve levar em consideração a realidade do educando, contemplando nas estratégias didáticas o lúdico, o levantamento do conhecimento prévio, os recursos disponíveis na comunidade, a fim de tornar o estudante protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. O planejamento docente deve ser permeado por uma intencionalidade didática e ter como pressuposto as habilidades.


Versão Preliminar

**ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE MATEMÁTICA**

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 1º | Números | Contagem de rotina.<br>Contagem ascendente e descendente. Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações | (EF01MA01) 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. | As relações numéricas com quantidades do mundo real e das medidas e o uso de números em estimativas simples podem ajudar as crianças a desenvolver ideias flexíveis e intuitivas sobre os números mais desejados.<br>Uso dos números na rotina diária que é construída coletivamente; quadro de números até 100; calendário convencional; fita numerada; localização do número em diferentes situações e objetos e discussão sobre seu uso em cada um desses contextos. |
| 1º | Números | Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação | (EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. | As habilidades envolvendo quantificação exigem situações de aprendizagem que possibilitem aos estudantes contar, estimar e comparar quantidades. Por exemplo: a partir de questões problematizadoras (quantas cadeiras, estojos, lápis, há nesta sala?) atividades de recitação diária, por meio das quais as crianças possam explorar a sequência numérica (oralmente ou pela escrita). Eles podem iniciar a partir do número 1 e contar o número de cadeiras da sala de aula (uma cadeira, duas cadeiras...); partindo de uma sequência de dois em dois, em movimentos ascendentes ou descendentes (um, dois, três indiozinhos, quatro, cinco, seis indiozinhos...).<br>Nesses momentos, é possível avaliar se os estudantes conseguem recitar os números na sequência convencional, se fazem contagens aleatórias ou fazem contagem sequenciadas, mas pulando números. Esse tipo de atividade pode ser realizada em duplas ou trios para que os estudantes possam se |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | ajudar mutuamente, pensando juntos nas sequências numéricas. |
| 1º | Números | Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação | (EF01MA03) 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". | Uma vez que as crianças adquiram um conceito de cardinalidade e consigam usar significativamente suas habilidades de contagem, mais relações devem ser criadas para que as crianças desenvolvam senso numérico, um conceito flexível de número não completamente limitado à contagem.<br>Um exemplo de proposta |
| 1º | Números | Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100)<br>Reta numérica | (EF01MA04) 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. | |
| 1º | Números | Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100)<br>Reta numérica | (EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica. | |
| 1º | Números | Construção de fatos básicos da adição | (EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas. | As estratégias que as crianças podem usar e inventam para os fatos aditivos estão diretamente relacionadas a uma ou mais relações numéricas. A tarefa do ensino é ajudar as crianças a conectar essas relações numéricas aos fatos fundamentais<br>Os jogos são um excelente recurso para a exploração e construção dos fatos fundamentais da adição. Importante explorar os jogos construindo SD para sua investigação. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Exemplos de jogos: Memória do 5 e do 10; Cubra e descubra, Caracol.<br><br>Problemas de reunir ou de parte-todo em que um dos adendos é 1 ou 2 são fáceis de compor. Por exemplo: Quando Tomas estava no circo, ele viu 8 palhaços saírem de um pequeno carro. Então mais 2 palhaços saíram em bicicletas. Quantos palhaços Tomas viu ao todo? Peça a diferentes alunos para explicar como eles conseguiram a resposta de 10. Alguns contarão a partir de 8. Alguns podem ainda precisar contar 8, 2 e então contar tudo. Outros dirão que sabiam que 2 a mais de 8 é 10. A última resposta lhe dá uma oportunidade para conversar sobre fatos onde você pode usar a ideia de "2 a mais". As diferentes respostas lhe fornecerão muitas informações sobre o senso numérico das crianças. Quando elas estiverem prontas para usar a ideia de "2 a mais" sem contar tudo, eles podem começar a praticar com atividades dos seguintes tipos:<br><br>- Dados de "um a mais" e "dois a mais" Faça um dado etiquetado com +1, +2, +1, +2, "mais um" e "mais dois." Use um outro dado etiquetado com 4, 5, 6, 7, 8 e 9. Após cada lançamento dos dois dados, as crianças devem dizer o fato completo: "Quatro mais dois é seis."<br><br>- Associando "um a mais" e "dois a mais" Em uma atividade de associação e comparação, as crianças podem começar com um número e associá-lo com o número que seja "2 a mais" e então conectar esses números com o fato fundamental correspondente |
| 1º | Números | Composição e decomposição de | (EF01MA07) Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte | O trabalho com a composição e decomposição de números naturais pode ser feito, por exemplo, a partir de fichas com |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | números naturais | de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo. | indicações numéricas. Pode-se apresentar algumas questões que desafiam os estudantes a identificar os números, organizá-los, formar sequência. Que números aparecem no material? Como podemos organizar essas fichas? Esse trabalho pode ser realizado em duplas e o professor pode observar as organizações propostas pelas duplas, registrando-as no quadro para comparar as diferentes respostas encontradas pelas duplas. |
| 1º | Números | Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar) | (EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. | As problematizações devem ter como objetivo alcançar algum conteúdo que merece ser ensinado e aprendido. E, devemos planejar a escolha dos conteúdos e das atividades porque elas devem conter boas questões que incentivem os alunos a aprender enquanto buscam suas respostas.<br><br>A problematização inclui um processo metacognitivo, isto é, quando se pensa sobre o que se pensou ou fez. Cada nova pergunta exige uma volta ao que se sabe para enfrentar o desafio. Este voltar exige uma combinação de saberes e uma forma mais elaborada de raciocínio. Outras vezes, quando problematizamos uma atividade já feita, o repensar sobre ela esclarece dúvidas que ficaram, aprofunda a reflexão e permite estabelecer outras relações entre o que se sabe e o que se está aprendendo.<br><br>Um ponto também essencial é a discussão e análise das resoluções no coletivo da classe, pois é nesse momento que os alunos revelam suas aprendizagens, partilham seus registros e formas de pensar e, assim, ampliam seu repertório em termos de estratégias e formas de organizar a resolução de problemas.<br><br>A resolução dos problemas deve ser um momento de |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | investigação, descoberta, prazer e aprendizagem. A diversidade de problemas tem também o objetivo de mudar a postura dos alunos frente à resolução de problemas, desmistificando a crença de que todo problema é numérico, tem solução e ela é única. |
| 1º | Álgebra | Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências | (EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. | O conceito de padrão repetitivo e como um padrão é ampliado ou continuado podem ser introduzidos para toda a turma de vários modos. Uma possibilidade é desenhar padrões de forma simples no quadro e ampliá-los em uma discussão com a turma. Os padrões orais podem ser incluídos para todas as crianças. Por exemplo, “dó, mi, mi, dó, mi, mi,...” é um padrão musical simples. Posições de braço para cima, para baixo, para o lado fornecem três elementos com os quais fazer padrões: Para cima, lado, lado, para baixo, para cima, lado, lado, para baixo,... Padrões de sentar-levantar também são divertidos. A partir dessas ideias, as crianças aprendem rapidamente o conceito de padrões. Os alunos podem começar a trabalhar mais proveitosamente em pequenos grupos ou até sozinhos uma vez que uma noção geral de padrões for desenvolvida<br><br>O núcleo de um padrão repetitivo é a menor cadeia de elementos que se repete e nunca apenas parcialmente mostrado. Se o núcleo de um padrão é –oo, um cartão poderia ter –oo–oo (duas repetições do núcleo), mas seria ambíguo se o cartão mostrasse –oo–oo– ou –oo–. Um avanço matematicamente significativo é perceber que dois padrões construídos com materiais diferentes são realmente o mesmo padrão.<br><br>Uma cartolina quadriculada contendo do 1 ao 100 serve de apoio para diversas atividades. A professora pede, por |
| 1º | Álgebra | Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo) | (EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | exemplo, que a os alunos localizem determinados números. Como a tabela é organizada de 10 em 10, a regularidade é notada: acima do 35 está o 25; abaixo do 84 está o 94, por exemplo. |
| 1º | Geometria | Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado | (EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás. | Tenha um espelho grande, com uma altura não inferior a 60 cm. Com esse tamanho e colocado a cerca de 55 cm de altura em relação ao chão (teste experimentalmente) cada criança verá sua imagem por inteiro no espelho.<br><br>Organize os alunos em fila e, respeitando a ordem da fila, cada um é chamado a se colocar por um curto tempo defronte do espelho (cerca de 30s). Peça que ao se aproximarem do espelho façam poses, mexam os braços e as pernas, agachem… ou seja, movimentam-se e percebam a imagem deles no espelho.<br><br>Quando todos passarem pela experiência, organize os alunos em roda e motive-os a<br><br>falar sobre a imagem deles: como é, o que acontece quando se movimentam…<br><br>Depois, convide-os a fazer uma brincadeira. Em duplas, um será o espelho do outro. Para tanto, uma criança posiciona-se na frente da outra. Diga, então, para que tire par ou impar para resolver quem será o espelho. Um aluno irá fazer vários movimentos diferentes, dinâmicos ou não, e outro (espelho) terá que imitá-lo. Depois, trocam-se as posições e quem fez |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | os movimentos passa a ser espelho. Incentive-os a fazer movimentos bem criativos.<br><br>Para finalizar a brincadeira, todos retornam a roda para contar como foi essa experiência, que dificuldade tiveram, cenas engraçadas, etc.<br><br>Esta brincadeira pode ser repetida em outros momentos, trocando os pares, especificando o movimento a ser feito... |
| 1º | Geometria | Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado | (EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial. | Entregue um conjunto de sólidos para cada um dos alunos e deixe-os explorar o material por um tempo (corriqueiramente, diz-se, “matar a curiosidade”). Em seguida, pergunte se eles sabem que objetos são estes, se sabem o nome o que eles conhecem na sala de aula que tem a forma desses objetos.<br><br>Depois, diga que você tem uma proposta para voltar a fazer a brincadeira do espelho. Tal qual na etapa anterior, uma criança posiciona-se na frente da outra com seu conjunto de sólidos e escolhem quem será o espelho. Um aluno irá fazer uma montagem com seus sólidos e outro (espelho) terá que imitá-lo. Para explicar a brincadeira, faça uma simulação pedindo a um aluno para fazer uma montagem e você sendo o espelho dele. Incentive-os a fazer montagens bem criativas.<br><br>Quando o espelho formar a imagem, a dupla confere se está tudo certinho e cada um faz um desenho da montagem do outro (o aluno que fez a montagem desenha o espelho e vice-versa. Depois, trocam-se as posições e quem era o espelho passa a fazer a montagem para o outro copiar e, quando satisfeitos com a montagem do espelho, cada um faz o desenho do arranjo do outro. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Guarde os dois pares de desenho de cada dupla para a próxima etapa. Mas, importante, o nome da criança não deve ser escrito na folha junto ao desenho.<br><br>Quando o espelho formar a imagem, a dupla confere se está tudo certinho e cada um faz um desenho da montagem do outro (o aluno que fez a montagem desenha o espelho e vice-versa. Depois, trocam-se as posições e quem era o espelho passa a fazer a montagem para o outro copiar e, quando satisfeitos com a montagem do espelho, cada um faz o desenho do arranjo do outro. |
| 1º | Geometria | Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico | (EF01MA13) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico. | Brincando com sucatas<br><br>Antes de iniciar essa etapa, e com certa antecedência, solicite às crianças que tragam de casa embalagem diversas, brinquedos quebrados, peças soltas, ou seja, sucatas. O material poderá ser acondicionado em uma caixa, pois certamente será útil em diversos momentos. Faça uma pré-seleção, separando aqueles elementos com formas mais próximas às formas geométricas (prisma, pirâmide, esfera, cilindro...).<br><br>Organize os alunos em roda, cada peça selecionada deve ir passando de mão em mão, até ser colocada no centro da roda (esse movimento pode ser feito sob o som de uma música infantil, ritmada, que as crianças gostem de cantar). Diga que essa é uma brincadeira e que eles devem conhecer bem cada um dos materiais que fará parte da brincadeira.<br><br>Quando todos os materiais tiverem no centro da roda, escolha um aluno para ser o investigador. Ele deve sair da sala, contar até 10 e voltar. Antes, explique que será |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | escolhido um dos objetos e quando ele voltar terá que fazer perguntas para descobrir que objeto é. A classe só poderá dizer sim ou não para responder a pergunta. Se necessário, simule, tendo você o papel de investigador.<br><br>O aluno sai e você pergunta a classe: qual objeto será escolhido? Apresse a decisão, para o tempo da contagem de 1 a 10. Ao retornar, o aluno investigador deve encontrar todos organizados na roda e os objetos, todos, em seu centro, mantidos na posição anterior. Ele faz as perguntas e todos respondem sim ou não, apenas, até que ele descubra qual o objeto escolhido por todos. Faça outras rodadas, de tal forma a explorar uma boa parte dos objetos expostos. Coloque outras regras, conforme as escolhas da classe, tais como, pode fazer três tentativas para acertar qual é o objeto; quem responder diferente de sim ou não, fica fora da brincadeira por uma jogada...<br><br>Quando a criança investigadora descobre qual é o objeto, todos fazem coletivamente, tendo o professor como escriba, usando papel pardo, a relação de dicas que descreve o objeto (cor, forma, tamanho, utilidade...). O texto, junto ao objeto, são colocados em um painel.<br><br>Em outro momento, organize novamente a roda com os mesmos objetos. Diga que você gostaria de separar os objetos em dois grupos. Escute as hipóteses. Certamente você terá várias delas. Cada uma das hipóteses deverá gerar uma separação em exatamente dois grupos. Por exemplo, se alguns alunos dizem “vamos separar os grandes dos pequenos”. Peça que digam quais as peças que entram no grupo dos grandes e quais as dos pequenos, não tem grupo com o tamanho intermediário. Organize a separação até que |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | todos estejam satisfeitos.<br><br>Em seguida, diga que gostaria de ter outra ideia para separar. Monte uma a uma das ideias dadas, sempre com a participação deles, até que surja (ou você faz surgir) a hipótese de separação dos objetos com forma arredondada e forma não arredondada. Deixe-os experimentar para decidir os objetos que entram em cada grupo. Quando necessário, problematize. Por exemplo, se um objeto com formato de pirâmide for colocado no grupo que rola, pegue um objeto em forma de cilindro e peça para compararem: esse objeto rola tanto quanto aquele? Qual a diferença? Então, esse objeto rola?<br><br>Para finalizar, coletivamente é feita uma lista de semelhanças e diferenças entre os objetos que rolam e que não rolam. Diga que, como regra, não vale considerar a cor nem o tamanho dos objetos. |
| 1º | Geometria | Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais | (EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos. | Inicialmente, trace apenas duas das figuras citadas na descrição, por exemplo, quadrado e triângulo. Com as crianças sentadas no entorno das formas traçadas, explore verbalmente o que elas já conhecem sobre essas formas. Discuta o nome das figuras e quais as semelhanças e diferenças que elas já percebem.<br><br>Em seguida faça uma brincadeira: as crianças irão percorrer as linhas das formas, seguindo a seguinte regra - os pés devem estar sobre a linha (pelo menos uma parte deles). Inicia com duas crianças, uma em cada uma das formas, enquanto as demais fiscalizam. Depois de uma volta, peça para continuar percorrendo, mas agora mais rápido e depois mais rápido ainda. Esse é apenas um momento descontraído para que |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | todos se familiarizem com a tarefa. Depois, troca: quem percorreu as linhas senta, e passa a fiscalizar, sendo substituída por um colega. Verifique como as crianças lidam com os conflitos: pisou fora da linha / não pisou; correu mais ou menos do que o colega; atrapalhou o outro… Ajude-os a buscar resolução para tais conflitos. Depois de todos terem realizado a brincadeira, diga que farão a mesma atividade, porém sem a fiscalização. A ideia, agora, é de que cada um circunde a forma, como anteriormente, porém atentos aos movimentos que fazem com o corpo, para que depois comentem o que foram percebendo durante a sua caminhada. Convide, então, duas crianças para percorrerem o contorno das formas desenhadas (cada uma percorre uma forma, depois trocam), enquanto os demais observam. Ao cumprirem a tarefa, estimule as crianças a verbalizar o que perceberam fazendo perguntas: quantos passos você deu para percorrer toda a figura? Onde caminhou mais, no triângulo ou no quadrado? E você, referindo-se à segunda criança, deu tantos passos quanto seu colega? O que aconteceu neste canto? Você virou? Deu um giro? E depois o que fez? Nesse lado da figura você andou mais ou andou menos do que naquele outro lado? A intenção dessas perguntas é a de que as crianças comecem a perceber que ao mudar de direção, elas giram um canto (ângulo) e então passam a andar ao longo de um novo lado. Também verificar que os lados dos quadrados são iguais, que no quadrado precisam girar 4 vezes e no triângulo apenas três vezes.<br><br>Os demais, da classe, acompanham atentos o desenrolar da conversa e também fazem suas observações e emitem suas hipóteses. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Depois, outra dupla de crianças passa a andar sobre o contorno das figuras e nova conversa é desenvolvida, já ressaltando observações feitas com a dupla anterior e assim prossegue.<br><br>Essa atividade se repete, com outros pares de formas, trapézio e círculo, quadrado e losango… A ideia é explorar todas as figuras geométricas da descrição, quais sejam: quadrado, círculo, triângulo, retângulo, trapézio, paralelogramo, podendo repetir figuras na formação dos pares a serem explorados. Em cada novo par de formas, diferentes perguntas irão surgir. Por exemplo: os giros que você faz no trapézio são todos iguais (para perceberem diferenças nos ângulos). O giro que você faz no paralelogramo é igual ao giro do círculo? O que é diferente? Você gira mais ou menos quando está no losango?<br><br>Para finalizar, a cada par de figuras geométricas exploradas, sugerimos o registro por meio de desenho, a ser exposto em um painel, seguido de uma roda de conversa para que todos possam comentar suas produções. Ao “fechar” o ciclo de explorações de todas as figuras, propomos que seja feita uma síntese coletiva, tendo o professor a frente, para fazer os registros no quadro. O tema da síntese: o que aprendemos com essa atividade. Os desenhos ficam expostos até que se termine toda a sequência dessa proposta. |
| 1º | Grandezas e medidas | Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida | (EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso | Nas séries iniciais as atividades que envolvem o conceito de medida têm muitas funções.<br><br>Além do objetivo de desenvolver o conceito de medir propriamente dito, quando participam ativamente de situações que exigem comparações, as crianças são solicitadas |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | não convencionais | cotidiano. | a contar de forma organizada, analisar o objeto que está sendo medido com relação a suas propriedades de tamanho e forma, para finalmente, realizar algum registro de suas decisões.<br><br>Vejamos um exemplo: **três crianças precisam decidir qual delas é maior.** Essa simples solicitação pode exigir algumas discussões sobre o que significa uma criança ser maior que outra. Será que significa qual é a mais alta? Ou a mais gorda? Ou a mais velha? Para essa escolha a forma entra em jogo, pois, em geral, nosso objetivo é compará-las pela altura.<br><br>Agora, como proceder para saber qual das crianças é a mais alta?<br><br>A comparação pode ser direta encostando uma criança à outra ou cortando-se um barbante com a medida de cada uma. Mas, a medição pode ser indireta usando-se palitos ou canudos e, nesse caso, será necessária a contagem organizada e o uso adequado da unidade de medida escolhida. Isto é, os palitos devem ser colocados um em seguida do outro num alinhamento perfeito sem sobreposição ou espaços vazios entre eles.<br><br>Nos dois casos é preciso ordenar os resultados das comparações para decidir qual das três é a mais alta. E, finalmente, deverá ser feito algum tipo de registro da decisão tomada que poderá ser simplesmente oral, por meio de desenhos, através da escrita de textos adequados às crianças, ou números. É possível que os diferentes registros sejam feitos individualmente, em grupos ou na roda de toda a classe.<br><br>Durante o processo de medição indireta, quando é preciso |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | recorrer a alguma unidade para auxiliar a comparação, a contagem passa a desempenhar um papel decisivo, bem como a ordenação dos resultados obtidos. Essas ações propiciam a formação do conceito de número ao mesmo tempo em que mostram à criança um dos usos dos números na vida cotidiana.<br><br>Além disso, a comparação envolvendo as noções de grande, pequeno, alto, baixo, maior, menor, longe, perto, etc. têm a função de organizar o espaço em que a criança está mergulhada desenvolvendo as habilidades de coordenação motora visual, constância de forma e tamanho, percepção de posição no espaço e discriminação visual, que compõem parte do que chamamos de percepção espacial. |
| 1º | Grandezas e medidas | Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário | (EF01MA16) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos. | No início de cada dia, registre no quadro a lista das atividades diárias, ou seja, coloque em ordem o que será feito em primeiro lugar pelos alunos e assim por diante, registre os momentos de lanche, parque, roda de leitura e outras atividades rotineiras.<br><br>Durante o desenrolar das atividades do dia elabore questionamentos que permitam aos alunos pensar sobre o que vem antes ou depois, ou seja, permita perceber o tempo passando ou passado pautado pelas atividades em desenvolvimento. Exemplos de questionamentos são: O que faremos depois de ....? O que já fizemos antes do lanche? Qual é a atividade que faremos no final das aulas?<br><br>Ao colocar no quadro a rotina da classe, proponha algumas problematizações para o calendário, como: Que dia da semana é hoje? Que dia do mês é hoje? Em que mês estamos? Qual será o próximo mês? Daqui a sete dias, que dia |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | será? Quantos domingos teremos nesse mês? Em que dia da semana caiu o dia 15?<br>Também aproveite para marcar datas importantes e fazer planejamentos de passeios, projetos etc. incentivando que os alunos usem o calendário para planejar o tempo. |
| 1º | Grandezas e medidas | Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário | (EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. | Uma possibilidade para alunos de 1º ano é entregar uma folha de papel para cada aluno e lápis de cor, pedir que eles dividam a folha em três partes, sendo uma para a parte da manhã do dia, outra para a tarde e a terceira para a noite e solicitar que desenhem em cada espaço da folha o que mais gostam de fazer, de manhã, à tarde e à noite. Esses desenhos podem compor um mural e serem discutidos pelos alunos, que em roda observam e comparam seus desenhos. |
| 1º | Grandezas e medidas | Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário | (EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários. | Converse com as crianças sobre as formas que eles conhecem para marcar o tempo. Explique que neste ano eles irão ter oportunidade de explorar mais o calendário.<br>Inicie este trabalho trazendo um calendário grande para a sala, converse com os alunos perguntando: vocês repararam que no calendário os números e as letras estão escritos em ordem por linha? O que representam as letras em cada linha? Cada coluna tem uma mesma letra. O que representa cada coluna? Quantos dias tem o mês de fevereiro? E o mês de dezembro? Qual mês vem depois de dezembro? O que acontecerá quando terminar o dia 31 de dezembro?<br>Faça um registro em forma de texto coletivo no caderno das descobertas sobre o calendário.<br>Após a exploração inicial de como é organizado um calendário, |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | sugerimos que você passe a investir no nome dos meses.<br><br>Para isso sugerimos a leitura do poema que está na Ficha do aluno: “Poema calendário”. Após a leitura e exploração do mesmo, fixe em lugar visível na classe o nome de todos os meses do ano e, sempre que tiver oportunidade, pergunte em que mês estão, qual mês vem antes deste, qual será o próximo, qual o primeiro mês do ano e qual o último.<br><br>Para a leitura e exploração, entregue a Ficha do Aluno para cada um. Depois que realizarem a leitura e conversarem sobre o texto, peça aos alunos que marquem com lápis de cor todos os meses que aparecem no poema, questione quantos meses eles encontraram. Solicite que cada um circule o mês do seu aniversário no poema.<br><br>Aproveite este momento para registrar no calendário da classe com os alunos, acontecimentos importantes para a turma.<br><br>É importante que os quadros de cada dia do calendário afixado tenham espaço suficiente para registrar fatos importantes como aniversários, saídas, acontecimentos marcantes na classe.<br><br>É importante que após essa exploração inicial, o trabalho com o calendário seja diário. Neste primeiro mês (março) sugerimos que, todos os dias, proponha problemas: que dia é hoje? Que dia foi ontem? Que dia da semana é hoje? Quantos dias faltam para o final do mês? Como está o tempo: chuvoso, ensolarado ou nublado? Vamos marcar no calendário?<br><br>Nesta etapa, você pode entregar um calendário em branco para cada aluno e combinar com eles que tudo o que for |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | anotado no calendário da classe eles deverão marcar também no calendário deles. Como o calendário deles estará em branco, aproveite para trabalhar neste contexto as noções de sequencia numérica, escrita e reconhecimento de algarismos.<br><br>A cada mês explorado, vá ampliando as perguntas, como: Quantos dias terão este mês? Como se pode saber? Quantas segundas – feiras haverá? Na semana passada, que dia do mês foi terça-feira? E sexta-feira? Quem faz aniversário neste mês? Em que dia? Daqui a dois dias, que dia será? Quantos dias uma semana têm antes de terça-feira? E depois de quinta – feira?<br><br>Nesta atividade poderá surgir a questão sobre qual é o primeiro dia da semana. Explique a eles que o primeiro dia da semana é domingo e o último é sábado. Diga que esta foi uma combinação entre as pessoas que organizaram o calendário, para que todos pudessem contar o tempo do mesmo modo.<br><br>4ª ETAPA<br><br>Para finalizar converse com as crianças, que cada mês do ano tem um número correspondente. Para descobrir esses números, peça para que completem a tabela a seguir, usando a sequência dos nomes dos meses apresentada no poema. |
| 1º | Grandezas e medidas | Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas | (EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante. | • Organizar um kit de cédulas e moedas para cada aluno. por valor.<br>• Deixar que explorem livremente e discutam em grupo sobre o valor de cada uma, qual é maior e menor etc.<br>• Produzir um texto com as discussões dos alunos.<br>• Propor uma pesquisa sobre as notas do sistema monetário |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | brasileiro e confrontar com o que os alunos trouxeram.<br>• Iniciar a exploração do material, propondo problemas do tipo: 1. Onde tem mais? Mostrar três notas de $2 e uma nota de $10 e os alunos discutem em grupo onde tem mais e justificam suas respostas. Quero comprar uma boneca que custa $20. De quais notas eu vou precisar? |
| 1º | Probabilidade e estatística | Noção de acaso | (EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como "acontecerá com certeza", "talvez aconteça" e "é impossível acontecer", em situações do cotidiano. | É provável?<br>Peça aos alunos que usem as palavras provável e improvável para classificar cada um dos eventos descritos abaixo:<br>- Vai chover amanhã. _____<br>- Ontem foi terça-feira. _____<br>- Você verá um golfinho quando sair da escola. _____<br>- Você dormirá hoje à noite. _____ |
| 1º | Probabilidade e estatística | Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples | (EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples. | Propor a leitura de um gráfico pronto sobre a pesquisa a respeito de um tema específico, por exemplo "brincadeiras preferidas''. Após a leitura e interpretação dos dados desse gráfico, sugerir a pesquisa das brincadeiras preferidas da sala do primeiro ano. Fazer uma lista com os nomes das brincadeiras e entregar uma folha com a mesma medida para cada criança escolher a sua brincadeira preferida e desenhar no papel.<br>Em uma folha de papel kraft, traçar uma linha na parte inferior e abaixo dela, escrever os nomes das brincadeiras lembradas pelo grupo. Feito isso, cada criança irá colar o seu desenho na coluna correspondente ao seu animal preferido, formando uma coluna para cada um. Quando terminarem de montar o |
| 1º | Probabilidade e estatística | Coleta e organização de informações<br>Registros pessoais para comunicação de informações coletadas | (EF01MA22) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | gráfico faça problematizações do tipo:<br>• Quais informações temos nesse gráfico?<br>• O que podemos inserir nele para ampliar as informações? Título por exemplo.<br>• Quais as semelhanças e diferenças entre esse gráfico que organizamos com a pesquisa da nossa sala e esse que fizemos a leitura inicialmente?<br>Evitar usar o termo “voto” e “ganhar ou perder” em situações de construção de gráfico, pois não estamos em uma situação de votação ou de competição. |
| 2º | 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) | (EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero). | Quadro de números até 100, até 200: peça aos alunos que observem o quadro com os números que aparecem nele. Os alunos logo dirão que alguns números estão escondidos e a professora você problematiza essa descoberta dos alunos.<br>As crianças precisam justificar suas respostas apoiados nos conhecimentos que forem construindo a respeito do Sistema de Numeração Decimal.<br>Inicialmente converse com os alunos e peça que escolham um número escondido no quadro circulem com lápis colorido. Depois peça que registrem a justificativa que encontraram para que o número escondido seja o que estão dizendo que é.<br>Quando todos tiverem conseguido pensar sozinhos, socialize as descobertas e as diferentes justificativas.<br>Você pode também relacionar na lousa ou em um painel as justificativas que os alunos derem. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 2º | 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) | (EF02MA02) 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). | Saco com tampas de garrafa para alunos estimarem a quantidade.<br>- Sem abrir o saco, alunos discutem com os integrantes quantas tampinhas tem dentro dele.<br>- Faz uma estimativa e registra-a em seu post-it e coloca o seu nome.<br>- Explica para seu grupo o motivo de sua estimativa.<br>- Conta todas as tampinhas e compara o resultado encontrado com sua estimativa.<br>- Registra em uma sulfite como chegaram ao resultado. Pode usar desenho, números ou palavras.<br>- Encontra uma maneira mais fácil ou rápida para contar e registra na segunda sulfite.<br>Explorando a calculadora: toda criança deve ter uma calculadora. Sempre comece fazendo as crianças digitarem a tecla de limpar a tela [CE]. Então você diz um número e as crianças digitam aquele número na calculadora. Se você tiver uma calculadora para retroprojetor, você pode então mostrar às crianças a tecla correta de modo que elas possam confirmar suas respostas, ou você pode escrever o número no quadro para as crianças verificarem suas respostas. Comece com números de um algarismo. Mais tarde, progrida para dois ou três números chamados sucessivamente. Por exemplo, diga, “Três, sete, um.” As crianças devem teclar a série completa de números como foram chamados |
| 2º | Números | Leitura, escrita, | (EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois | A estimativa e o cálculo aproximado de resultados estão |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero) | 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. | diretamente ligados ao desenvolvimento de procedimentos pessoais de cálculo. Quando as quantidades são grandes e as operações mais elaboradas, é preciso escrever os cálculos ou parte deles para representar o que se pensa e ajudar a memória de modo a completar o cálculo desejado.<br>Exemplo de propostas que podem ser feitas, mas que para seu efetivo funcionamento devem ser discutidas com os alunos como sugerido anteriormente:<br>1. Encontre a soma das dezenas:<br>20+10+30+40=____<br>50+50+60+10=____<br>2. Crie uma soma de dezenas cujo resultado seja 100:<br>3. Calcule mentalmente<br>100+100+50+6=____<br>200+50+10+5+1=____ |
| 2º | Números | Composição e decomposição de números naturais (até 1000) | (EF02MA04) Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições. | Uso das fichas sobrepostas: este material tem como objetivo principal trabalhar a relação entre a escrita de um número no sistema de numeração decimal e sua decomposição nas ordens do sistema. Trata-se de um conjunto de fichas que permitem escrever os números de 0 a 9 999, por exemplo, |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | para escrever o número 2222, será necessário usar 4 fichas: 2000, 200, 20, 2.<br><br>Aos alunos deve ser dada a oportunidade de conhecer o material. Assim propomos que eles tenham um tempo para manusear livremente as fichas, e que depois disso, o professor peça aos alunos que digam o que perceberam neste material, que fichas estão ali, que digam os nomes de alguns destes números.<br><br>A seguir o professor pede às crianças que representem vários números com o material, como por exemplo, o número de alunos da sala, o número do endereço da escola, e outros que considerem significativos.<br><br>Depois, pode solicitar que comparem os números registrados e discutam como eles foram compostos.<br><br>Propor a composição de outros números e a discussão a respeito de sua composição. |
| 2º | Números | Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração | (EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito. | **Forme isso em partes**<br><br>Forneça às crianças algum tipo de material, como cubos encaixantes ou quadrados de papel colorido. A tarefa é descobrir quantas combinações diferentes para um determinado número elas podem fazer usando duas partes. (Se você desejar, você pode permitir o uso de mais de duas partes.) Cada combinação diferente pode ser exibida em um pequeno tabuleiro, tal como uma folha de cartolina (tamanho A4 ou A5). Aqui estão apenas algumas ideias: use contadores de duas cores como grãos de feijões pintados; use barras de cubos conectados; filas de quadrados coloridos de papel quadriculado com 2 centímetros; faça combinações usando |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | duas tiras de pontos – tiras de papel cartão com cerca de 2 centímetros de largura com vários pontos colados. Conforme você observe as crianças trabalhando na atividade "Forme Isso em Partes", peça que elas "leiam" uma sentença numérica para acompanhar cada um de seus desenhos. Encoraje as crianças a ler seus desenhos umas para as outras. Duas ou três crianças que trabalhem juntas com os mesmos materiais podem ter um número bastante grande de combinações incluindo muitas repetições.<br>**Dois de três**<br>Faça listas de três números, dois dos quais totalizando o inteiro que as crianças estão focando. Aqui está um exemplo de listagem para o número 5: 2-3-4 5-0-2 1-3-2 3-1-4 2-2-3 4-3-1 Com a lista no quadro ou no caderno, cada criança pode selecionar os dois números que formam o todo. Como todas as atividades de resolução de problemas, as crianças devem ser desafiadas a justificar suas respostas. |
| 2º | Números | Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar) | (EF02MA06) 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. | Máquina de calcular<br>Ensine as crianças como utilizar uma máquina de calcular "2 a Mais". Tecle 0 + 2 = . Isso transforma a calculadora em uma máquina de calcular "2 a Mais". Agora digite qualquer número – por exemplo, 5. As crianças colocam seu dedo acima da tecla = e predizem o número que é "2 a mais" que 5. Então eles teclam = para confirmar. Se elas não teclarem nenhuma das teclas de operações ([+], [−], [×], [÷]), a "máquina" continuará a funcionar desse modo.<br>O que está realmente acontecendo na máquina "2 a Mais" é que a calculadora "memoriza" ou armazena a última |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | operação, nesse caso “[+] 2” e adicione isso a qualquer número que esteja na tela quando a tecla = for digitada. Se a criança continua a digitar = , a calculadora contará de 2 em 2. A qualquer momento, um novo número pode ser digitado seguido pela tecla de igual = . Para fazer uma máquina “2 a Menos”, tecle 2 - 2 = . (O primeiro valor é 2 para evitar um número negativo.) No início, os estudantes esquecem e digitam as teclas de operação, que mudam o que sua calculadora está fazendo. Mas, logo, elas “pegam o jeito” para usar a calculadora como uma máquina. A máquina de calcular “2 a Mais” fornece, é claro, o número de 2 unidades maior que qualquer número digitado, inclusive aqueles com dois ou mais algarismos. A relação “2 a Mais” deve ser estendida para números de dois algarismos assim que os estudantes forem expostos aos mesmos. Um modo de fazer isso é pedir o número que seja “2 a mais” que 7. Depois de conseguir a resposta correta, pergunte “Qual o número que é “2 a Mais” que 37?”. E, similarmente, para outros números que terminem em 7. Ao tentar fazer isso com 8 ou 9, espere dificuldades e respostas incomuns tais como “2 a Mais” que 28 é “Vinte e Dez.” No 2o. ano, esse conflito pode se mostrar bastante valioso. A atividade “Mais ou Menos” também pode ser estendida para números maiores se nenhum contador real for usado.<br><br>Ao resolver um problema, que requer somar 50 + 70, aparecem três procedimentos diferentes, cada um dos quais é utilizado por várias crianças. A professora os anota no quadro-negro e incentiva a sua comparação. Os procedimentos são:<br><br>70 + 10 = 80 |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 80 + 10 = 90<br>90 + 10 = 100<br>100 + 10 = 110<br>110 + 10 = 120<br>Muitos alunos dizem que o procedimento da direita não está explicado, que se anotou o resultado, porém não se sabe como chegou a ele. Uma das crianças que utilizou esse último procedimento explica: Eu fiz o mesmo que vocês, vocês colocaram cinco dezes, aqui (indicando o da esquerda), há um, dois, três, quatro, cinco dezes, não é? Bom, eu não somei cinco dezes (indica o cinco de 70 + 50= 0, porém os somei diretamente, porque cinco mais sete e doze, não é? |
| 2º | Números | Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação) | (EF02MA07) 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. | As multiplicações que têm 2 como um fator são equivalentes aos dobros aditivos e já devem ser conhecidos pelos estudantes que exploraram seus fatos aditivos. O problema importante é perceber que 2 × 7 não apenas é o dobro de 7, mas também 7 × 2. Explore problemas escritos nos quais o 2 é a quantidade de conjuntos. Mais tarde use problemas nos quais o 2 é o tamanho dos conjuntos. Veja um exemplo: Jorge estava fazendo fantoches de meia. Cada fantoche precisou de 2 botões para os olhos. Se Jorge fez 7 fantoches, quantos botões ele precisará para costurar todos os olhos?<br>Fatos fundamentais de relógios<br>Concentre-se no ponteiro dos minutos de um relógio. Quando ele aponta para um número, quantos minutos depois da hora isso representa? Desenhe um grande modelo de relógio e aponte para os números de 1 a 9 em ordem randômica. Os |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | alunos devem responder com os minutos correspondentes. Agora associe essa ideia aos fatos multiplicativos com 5. Desse modo, os fatos de cinco se tornam o "registro dos fatos fundamentais do relógio" |
| 2º | Números | Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte | (EF02MA08) Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais. | A fábrica de dobrar.<br>Torne a calculadora em uma Fábrica de dobrar teclando 2 × = . Agora ao teclar qualquer dígito seguido por = produzirá o dobro daquele número. As crianças podem trabalhar em duplas ou individualmente para tentar vencer a calculadora. O mesmo pode ser feito para triplo e quádruplo, por exemplo.<br>Calculadora de dobrar<br>Use a calculadora e digite a "máquina de duplicar" 2 × = . Deixe uma criança dizer, por exemplo, "Sete mais sete." A criança com a calculadora deve teclar 7, tentar dizer o dobro (14) e então teclar = para ver o dobro correto na tela. (Note que a calculadora também é um bom caminho para praticar fatos "+1" e "+2"). |
| 2º | Álgebra | Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas | (EF02MA09) Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida. | Propostas para trabalho com sequências, cuja regularidade seja ir de 5 em 5 ou de 10 em 10. Alguns exemplos: contar de em em dez, por exemplo as notas do banco - e anotar que se vai contanto, fazer listas de preços em números redondos, (os nós e dezenas), que aumentaram ou diminuíram dez reais.<br>Comparar as mudanças que se produzem nos números quando se soma (ou se subtrai) um e quando se soma ou se subtrai dez…. Por exemplo, na coluna do quadro de números perceberem que os números aumentam de 10 em 10 e o que se altera de uma linha para outra. Já na linha, os números |
| 2º | Álgebra | Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na | (EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | sequência | | aumentam de um em um e o que altera de uma coluna para outra.<br>Outro exemplo de propostas dessa natureza seria pedir aos alunos que observassem o quadro numérico com os números pintados de 5 em 5 e que descobrissem qual é o padrão. Depois, podem criar um outro padrão e descrever a regularidade. |
| 2º | Álgebra | Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência | (EF02MA11) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras. | O conceito de padrão repetitivo e como um padrão é ampliado ou continuado podem ser introduzidos para toda a turma de vários modos. Uma possibilidade é desenhar padrões de forma simples no quadro e ampliá-los em uma discussão com a turma. Os padrões orais podem ser incluídos para todas as crianças. Por exemplo, “dó, mi, mi, dó, mi, mi,...” é um padrão musical simples. Posições de braço para cima, para baixo, para o lado fornecem três elementos com os quais fazer padrões: Para cima, lado, lado, para baixo, para cima, lado, lado, para baixo,... Padrões de sentar-levantar também são divertidos. A partir dessas ideias, as crianças aprendem rapidamente o conceito de padrões. Os alunos podem começar a trabalhar mais proveitosamente em pequenos grupos ou até sozinhos uma vez que uma noção geral de padrões for desenvolvida. O núcleo de um padrão repetitivo é a menor cadeia de elementos que se repete e nunca apenas parcialmente mostrado. Se o núcleo de um padrão é –oo, um cartão poderia ter –oo−oo (duas repetições do núcleo), mas seria ambíguo se o cartão mostrasse −oo−oo− ou −oo−. Um avanço matematicamente significativo é perceber que dois padrões construídos com materiais diferentes são realmente o mesmo padrão. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 2º | Geometria | Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido | (EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido. | Se eu fosse um robô<br>O professor diz para a crianças que eaes imitarão um robô, o qual anda apenas quando recebe ordens de alguém. Feito isso, pede a um aluno que fique na porta da classe explicando-lhe que se movimentará até sua carteira seguindo as instruções verbais que serão dadas. As instruções devem usar apenas os comandos: em frente, pare, ande tantos passos para frente, vire à direita, dê meia volta, vire à esquerda.<br>Quando o aluno atingir sua carteira, outro aluno será chamado e o processo repete-se a partir da porta ou de outro ponto da classe.<br>A atividade é repetida em outros momentos, sendo possível pedir aos alunos que desenhem o último percurso realizado em uma folha em branco. Quando os desenhos estiverem prontos, o professor organiza uma roda de discussão sobre as diferentes representações e formas de indicar mudanças de direção e sentido. |
| 2º | Geometria | Esboço de roteiros e de plantas simples | (EF02MA13) Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência. | |
| 2º | Geometria | Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características | (EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico. | izar esta atividade, cada dupla de alunos necessita de seis a dez se possível, coloridos. Estes cubos podem ser montados pelas s crianças a partir dos moldes.<br>Inicialmente você pede que os alunos montem torres com os cubos, você pode sugerir construções inicialmente e depois pedir que criem suas próprias construções. Quando as torres estiverem construídas, questione:<br>• Como fizeram para montar as torres?<br>• Quantos cubos usaram? |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | • Quantos cubos não são vistos dessa posição? E dessa outra?<br><br>Quando olho por cima, o que vejo? Quantos cubos não vejo? Discuta as construções.<br><br>Essa conversa auxilia que as crianças expressem sua percepção sobre como encostar os cubos para fazer o empilhamento, compreendendo que devem encostar as faces para que a torre se equilibre.<br><br>Peça que representem as vistas em papel quadriculado; primeiro estando a uma posição em relação à construção, depois muda a posição e faz nova representação da vista.<br><br>Cada dupla coloca os desenhos junto à construção e troca de lugar com outra dupla. A tarefa das duplas, agora, será descobrir as posições em que os colegas estavam ao fazer o desenho. Deixam o desenho na posição que acham ser e, depois destroca, para que a dupla que desenhou confira as respostas dos colegas. Motive que os pares de duplas discutam as respostas e cheguem a um consenso.<br><br>Deixe por um tempo as construções e os respectivos desenhos disponíveis para que todos apreciem e comentem. |
| 2º | Geometria | Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características | (EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos. | Forme uma roda e apresente o tangram. Mostre uma das peças, por exemplo, um triângulo e pergunte: alguém tem um nome para essa peça? Como você sabe que é um triângulo?<br><br>Ou seja, inicialmente explore as 7 peças, ajudando os alunos a estabelecerem relações com as figuras geométricas que já conhecem, nomeando, descrevendo... Depois, distribua um kit com as 7 peças por aluno que podem ser obtidas a partir da |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | ficha Compondo e decompondo figuras – Tangram.<br><br>Vamos observar? Quantos lados têm? Quantos cantos (ângulos)? Tem mais triângulos nas peças do tangram? Como são as outras peças? Que forma elas têm? Existem peças com a mesma forma e tamanhos diferentes? Vamos separar estas peças em dois grupos? Como podemos fazer isso? Por quê?<br><br>Organize a classe em grupos de 4 alunos e peça para juntarem as suas peças do tangram. Proponha que as crianças usem as peças para construir sequências. Sequência de quadrado alternado com o paralelogramo; sequência de triângulo grande alternado com triângulo pequeno, dentre outras ideais.<br><br>Contornando as peças em papel branco, para pintar, ou em folhas coloridas, os alunos podem também recortar as figuras contornadas e montar sequências por colagem.<br><br>O professor deve estimular os alunos a criarem padrões diferentes com as mesmas peças e também padrões combinando duas peças. Depois organize uma exposição das sequências produzidas e, retomando a roda de conversa, eles podem comparar os padrões feitos com a mesma forma e, estimulados pelas perguntas do professor, fazer uma lista de diferenças e semelhanças. |
| 2º | Grandezas e medidas | Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) | (EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados. | A primeira meta e, a mais crítica, é que os alunos compreendam o atributo que eles vão medir. Quando eles comparam objetos com base em algum atributo mensurável, aquele atributo se torna o foco da atividade. Por exemplo, a capacidade de uma caixa é maior, menor ou igual à capacidade de outra? Para responder a isso, nenhuma medida é |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | necessária, mas algum modo de comparar um volume com o outro deve ser inventado. O atributo de "capacidade" (quanto volume um recipiente pode conter) é inevitável. Muitos atributos podem ser comparados diretamente, como colocar um comprimento diretamente alinhado com outro. No caso de volume ou capacidade, é requerido, provavelmente, algum método indireto, como encher uma caixa de feijões e, então, verter os feijões em outra caixa. Usar um barbante para comparar a altura de uma cesta de basquete ao seu perímetro é outro exemplo de uma comparação indireta. O barbante é o elemento intermediário. É impossível comparar esses dois comprimentos diretamente. Construir ou fazer algo que seja o mesmo em termos de um atributo mensurável é outro tipo de atividade de comparação – por exemplo, "Corte a palha da mesma medida (comprimento) que esse pedaço de giz" ou "Desenhe um retângulo que tenha a mesma área que esse triângulo". |
| 2º | Grandezas e medidas | Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm3, grama e quilograma) | (EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas e padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma). | Nas séries iniciais o objetivo primeiro é levar a criança a perceber que os recipientes têm diferentes capacidades e que a noção de maior ou menor é relativa, pois depende em relação à que.<br><br>Para isso a criança deve ser estimulada a encher e esvaziar vasilhames grandes e pequenos, passar o conteúdo de um recipiente para outro e constatar que para encher o segundo recipiente falta ou sobra conteúdo, colocar objetos pequenos e grandes dentro de outros, etc.<br><br>O litro é uma unidade convencional de medida de capacidade que está presente no universo das crianças e que não deve ser desprezada. Nossa sugestão, para alunos de 2o ano, é que a |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | exploração inicial dessa unidade seja feita como um nome que aparece quando compramos determinados produtos tais como suco, refrigerante, leite e sorvete.<br><br>Para isso os alunos podem pesquisar produtos que são comprados por litros, fazer listas e painéis com seus rótulos, trazer as embalagens para que vejam que embalagens com formas diferentes contêm um litro e explorar esse aspecto despejando o conteúdo de um recipiente no outro para comprovar que as capacidades são iguais. |
| 2º | Grandezas e medidas | Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas | (EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda. | Com apoio no calendário tradicional, propor a leitura das datas e a discussão a respeito dos intervalos entre uma data e outra com perguntas do tipo:<br>• Qual é o dia de hoje? Em qual dia da semana estamos?<br>• Qual dia do mês será na próxima terça-feira? E na quinta-feira?<br>• Em qual dia da semana inicia esse mês? E em qual dia termina?<br>• Quantos dias faltam para chegar ao dia XX?<br>• Fulana faz aniversário no dia XX, falta mais ou menos de uma semana para o aniversário dela?<br><br>A partir do **2º ano**, o relógio passa a ser estudado como instrumento de controle e organização da vida cotidiana.<br><br>O conceito de tempo não se limita a marcar o tempo e conhecer como descrever datas e horários, o conceito dessa grandeza se constitui também da **percepção da duração** de cada intervalo de tempo, seja de um mês, de um dia, de uma hora. Para isso propomos que, a cada unidade de tempo |
| 2º | Grandezas e medidas | Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas | (EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | apresentada aos alunos, seja feita a estimativa do que é possível acontecer nessa unidade de tempo. Saber o que é possível ou não fazer durante um dia, uma hora, um minuto, constituem a compreensão da duração de cada uma dessas unidades de tempo.<br><br>Um exemplo de propostas para o trabalho com relógio para a investigação da duração de um evento seriam explorações com problemas do tipo:<br><br>• Maria entra na escola às 7h e seu intervalo é às 9h30. Quanto tempo Maria tem de aula até que aconteça o intervalo.<br><br>• O horário de saída de Maria da escola é às 11h40. O intervalo termina às 9h50. Maria tem mais tempo de aula antes ou após o intervalo? |
| 2º | Grandezas e medidas | Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores | (EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas. | O valor de cada nota ou moeda também é uma convenção que devemos informar aos estudantes. Para esses valores fazerem sentido, eles devem ter uma compreensão de 5, 10, 25 e 50 . Mais que isso, eles precisam pensar sobre essas quantidades sem ver objetos contáveis. Em nenhum outro lugar, nós dizemos “Isso é cinco”, enquanto apontamos para um único item. Uma criança cujos conceitos numéricos permaneçam amarrados às contagens de objetos não poderá compreender os valores das moedas, por isso é importante o trabalho com o sistema monetário - ele amplia essa possibilidade de relação entre os valores.<br><br>Como sugestão de de propostas de atividades para valores de notas e moedas, temos:<br><br>• Exploração das notas e moedas para compor outros |

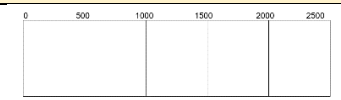

Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | valores e para comparação: de quantas notas de $2 eu preciso para compor o valor de uma nota de $10? E de uma nota de $20?<br>• Para compor o valor de uma nota $20 usando apenas notas de cinco, quanto será necessário?<br>• É possível compor $20 usando notas de dois valores diferentes? Quais? E de três valores diferentes?<br>• Repetir perguntas de mesma natureza para outros valores.<br>• Propor conversas matemáticas como meio para registrar matematicamente os cálculos sugeridos pelos alunos.<br>A potência dessa exploração está na possibilidade dos alunos estimarem antes de usarem as notas, trabalharem com o cálculo mental e perceberem diferentes formas de compor um mesmo valor. |
| 2º | Probabilidade e estatística | Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano | (EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”. | É provável? Peça aos alunos que julguem vários eventos como Certos, Impossíveis ou Possíveis (“poderiam acontecer”). Considere esses exemplos:<br>Vai chover amanhã.<br>Solte uma pedra na água e ela afundará.<br>As árvores conversarão conosco essa tarde.<br>O sol nascerá amanhã de manhã.<br>Três alunos faltarão amanhã. |
| 2º | Probabilidade e estatística | Coleta, classificação e representação de | (EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e | Uma sugestão para iniciar o trabalho usando um universo de até 30 elementos seria a própria sala de aula: a professora |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas | em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima. | lança uma pesquisa sobre algum tema, por exemplo desenho preferido, sabor ou tipo de sorvete etc. Organiza-se uma lista das variáveis e registra qual é a preferência de cada criança. Feito isso, se problematiza sobre como organizar a preferência em um gráfico ou em uma tabela a partir daquela lista.<br>Coletivamente se constrói a tabela ou o gráfico e se faz a transposição das informações de um para outro.<br>Importante discutir com os alunos |
| 2º | Probabilidade e estatística | Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas | (EF02MA23) Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples. | |
| 3º | Números | Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens | (EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna. | Para as crianças desenvolverem bons conceitos de números acima de 1.000, as ideias conceituais que foram cuidadosamente desenvolvidas devem ser estendidas. Algumas vezes, isso é difícil de fazer porque modelos concretos para os milhares não estão disponíveis. Ao mesmo tempo, as ideias de senso numérico também devem ser desenvolvidas. De muitas maneiras, são essas ideias informais sobre números muito grandes que são as mais importantes. Essas maneiras envolvem o trabalho com material manipulativo, problemas envolvendo o SND e situações de escrita e comparação de números.<br>Exemplos de atividades:<br>1- Coloque no intervalo adequado os números abaixo e justifique o que você pensou para deixar nessa ordem:<br>55 – 2050 – 505 – 1005 – 2499 – 790 – 1900 – 25 – 99 – 340 – 2001 – 579 – 938 – 593 – 1399 – 1501 – 489 – 2289 – 2009 |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | |  <br>2 |
| 3º | Números | Composição e decomposição de números naturais | (EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens. | Fichas sobrepostas (vide orientações iniciais no currículo do 2o. ano)<br><br>Este material tem como objetivo principal trabalhar a relação entre a escrita de um número no Sistema de Numeração Decimal e sua decomposição nas ordens do sistema, por isso é importante que os alunos resolvam problemas nos quais eles tenham que descobrir o valor de cada algarismo de um número, dependendo do lugar que ele ocupa.<br><br>Assim, distribua um kit de fichas sobrepostas para cada aluno e peça para representarem o número 2471, utilizamos as fichas 2000, 400, 70 e 1. Explique aos alunos que para montarem esse número com essas fichas eles devem sobrepor umas às outras.<br><br>Depois disso, registre o que fizeram na lousa e discuta com os alunos as diferentes composições possíveis para este número, como as que seguem:<br><br>2471 = 2000 + 400 + 70 + 1<br><br>2471 = 2400 + 71<br><br>2471 = 2070 + 401<br><br>2471 = 2001 + 470 |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 2471 = 2000 + 470 + 1, entre outras.<br><br>Faça isso com mais alguns números e peça aos alunos que façam seus registros no caderno, de forma que eles possam ampliar o repertório de composição e decomposição para os números.<br><br>Saber o "Valor Posicional" de um número não se resume a reconhecer que número representa as unidades, dezenas ou centenas. É muito mais que simplesmente saber esses nomes. Significa saber que em um número de dois ou mais algarismos, cada um deles indica quantidades que são determinadas pelo lugar ou posição na qual aparecem. Saber que o "3" do 36 significa 3 dezenas é diferente de saber que ele equivale a "30".<br><br>A compreensão desse conceito de valor posicional é uma síntese de três ideias que são construídas gradualmente pelos alunos ao longo da escola, de acordo com o processo de ensino pelo qual passam na construção do conceito de número:<br><br>- O "3" de 36 significa 30 porque está escrito no lugar das dezenas;<br><br>- O "3" de 36 significa 30 porque 30 e 6 somados representam 36 e<br><br>- O "3" de 36 significa 30 porque 3 x 10 = 30.<br><br>Para os alunos dos anos iniciais, agrupar objetos e lidar com grandes quantidades é um problema, mas relacionar esses agrupamentos às características do Sistema de Numeração Decimal é outro totalmente diferente. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Quando a quantidade de objetos a serem contados ou agrupados é pequena, os alunos conseguem facilmente resolver problemas por meio de registros simbólicos como os desenhos, mas se as quantidades forem maiores, essa estratégia de resolução pode levar os alunos a equívocos de contagem, por exemplo. Imaginem as duas situações: Na primeira os alunos precisam saber quanto é 12 + 6. Com essas quantidades, facilmente descobrem por meio do desenho e da contagem dos elementos que o total é 18. Entretanto, se eles precisarem somar 146 e 45, certamente desistirão de desenhar todos os 191 elementos ou se perderão na contagem ou no desenho.<br><br>Ao aumentarmos os números de um problema, os alunos se veem obrigados a buscar novas estratégias de resolução e é nesse momento que o conhecimento sobre o valor posicional entra em jogo. Por isso são tão importantes as atividades que ampliam o repertório de decomposição dos alunos porque em um problema com números grandes como 146 e 45, mesmo sem saberem o mecanismo de troca entre unidades e dezenas, podem pensar em juntar 40 + 40 + 11 + 100 e chegar ao 191, justamente por terem consciência do valor que cada algarismo do número tem dependendo da posição que ele ocupa nos números, mesmo sem saber os nomes das ordens. |
| 3º | Números | Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação<br><br>Reta numérica | (EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito. | Tem um bom cálculo mental, também, quem domina os fatos básicos - repertório de cálculos simples que envolvem as quatro operações, como saber de memória que 10 pode ser obtido por meio de 5 + 5, 2 +8, 7 +3, 6 + 4 (ou esses mesmos algarismos em posições diferentes); saber como fica o resultado quando se acrescenta um ou dois zeros; ter noção |


Versão Preliminar

<table>
<tr><th>Ano/ Faixa</th><th>Unidades Temáticas</th><th>Objetos de Conhecimento</th><th>Habilidades</th><th>Sugestões Metodológicas</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>de dobro e triplo, entre outros procedimentos.<br><br>Os desafios tornam-se mais complexos quando o cálculo mental se refere, por exemplo, a operações como 7 x 28. De que estratégias os alunos poderiam dispor nesse caso? As estratégias sempre são diversas e mais bem empregadas quanto mais se pratica o cálculo mental.<br><br>Exemplo de uma proposta:<br><br>Localize no intervalo adequado os números naturais a seguir marcando-os de acordo com a legenda:<br><br>De 0 até 1000 ●<br>De 1000 até 10.000 ✶<br>De 10000 até 100000 ▲<br><br><table><tr><td>25.000</td><td>25.000</td><td>9</td><td>58.107</td></tr><tr><td>5.000</td><td>5.000</td><td>9.364</td><td>89</td></tr><tr><td>200</td><td>200</td><td>90.223</td><td>10.001</td></tr></table></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>(EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.</td><td>Usar a reta numérica aberta como estratégia para proporcionar aos alunos um modelo visual para seu pensamento. As retas numéricas abertas não tem escalas e, portanto, não pretendem ser medidas acuradas das unidades, em vez disso os “outros” podem ser aproximadamente proporcionais. Uma coisa boa sem ter que se preocupar com unidades individuais.<br><br>Uma proposta de atividade:</td></tr>
</table>


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 3º | Números | Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração | (EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais. | Propostas de problemas para investigação dos alunos (retirados do livro Didática da matemática): Os funcionários de uma biblioteca estavam fazendo um inventário para saber quantos livros tinham. Vários deles contavam os livros existentes nas diferentes seções e iam anotando as quantidades obtidas. Algumas de suas anotações eram:<br>Pedro Juan Marta Pablo Rosaura<br>20 40 40 45 3<br>22 45 50 50 6<br>24 50 60 55 9<br>--- --- ---- --- ---<br>--- --- ---- --- --<br>36 80 120 115 69<br>Como cada um dos funcionários contava?<br>Como descobrir?<br>Poderíamos compreender como contavam sem fazer cálculo nenhum, limitando-nos a observar os números?<br>Como continuaram as anotações de cada um dos funcionários?<br>Esta atividade, exige que as crianças se concentrem nas representações numéricas, já que é a partir delas que poderão descobrir as operações envolvidas em cada série.<br>Uma terceira perspectiva pode ser introduzida formulando situações como essa: |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Pablo estava lendo um artigo na página 25 do jornal. Quando chegou ao final da página, encontrou uma nota que dizia: “continua na página 35”. Quantas páginas teve que pular Pablo? Como você descobriu? Que outros dados poderiam se colocar no problema sem mudar a quantidade de páginas que Pablo teve que pular para continuar lendo o artigo?<br><br>A última pergunta é o que distingue esta atividade das anteriores: agora se trata de produzir pares de números cuja diferença é dez e não mais de inferir a transformação operada entre números determinados.<br><br>Por outro lado, será interessante propor problemas que permitam analisar as transformações que se produzem nas anotações numéricas ao somar ou subtrair outras quantidades “redondas”. Formulamos um exemplo:<br><br>“Em uma loja de brinquedos, que acaba de abrir, há 24 brinquedos.. A cada semana, os donos compram dez novos brinquedos. Quantos brinquedos terão ao final de três semanas? E oito semanas? E dez semanas?<br><br>Outra loja de brinquedos procedeu da mesma maneira, porém tinha originalmente 38 brinquedos. Quantos terá três, oito e dez semanas depois?<br><br>Em uma terceira loja de brinquedos, também compraram dez brinquedos por semana e no final da quinta semana tinham 84 brinquedos.. Quantos brinquedos tinha no princípio?<br><br>Esse problema procura estabelecer regularidades como “somar diretamente trinta produz o mesmo resultado que somar três vezes dez, somar diretamente oitenta é o mesmo que somar oito vezes dez, subtrair cinco vezes dez é o mesmo |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | que subtrair cinquenta de uma vez só. Ao centrar a comparação nos estados iniciais e os resultados correspondentes, será possível estabelecer regras como "quando somo trinta, tenho que acrescentar três dezenas a mais à dezena existente, se você quer somar oitenta, o que é preciso é acrescentar oito dezenas às que você já possui, quando somamos oitenta, às vezes, o resultado tem três números e às vezes tem dois. Estas leis, que as crianças formulam desembocaram no reconhecimento geral de uma regularidade que surgiu em aula através de alguns alunos, como explicação de um dos procedimentos que utilizavam para resolver operações: se por exemplo, um mais oito e nove, então um dez mais oito dezenas são nove dezenas, e noventa. |
| 3º | Números | Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades | (EF03MA06) 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. | Para a ação de reunir ou acrescentar, existem três quantidades envolvidas: uma quantidade inicial ou de partida, uma quantidade de mudança (a parte sendo acrescentada) e a quantidade resultante (a quantidade total após a ação ser finalizada). Qualquer uma dessas três quantidades pode ser desconhecida em um problema.<br><br>Observe que nos problemas de separar, a quantidade inicial é o todo ou a maior quantidade, enquanto nos problemas de reunir o resultado era o todo. Verifique se consegue identificar as duas quantidades dadas e a quantidade desconhecida com as quantidades inicial, de mudança e resultante.<br><br>Problemas contextualizados e modelos (contadores, desenhos, reta numérica), são as principais ferramentas de ensino que você tem para ajudar os estudantes a construir uma compreensão rica dessas duas operações. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Um exemplo de problema contextualizado:<br>- Ontem estávamos medindo a nossa altura. Vocês lembram que nós usamos os cubos encaixantes para fazer um grande trem que fosse tão comprido quanto nós deitados. Dion e Rosa estavam se perguntando quantos cubos elas teriam da cabeça aos pés deitadas. Dion mediu Rosa e ela tinha 84 cubos. Rosa mediu Dion e ela tinha 102 cubos. Vamos ver se nós descobrimos quanto elas medem juntas de ponta a ponta e, então, poderemos verificar realmente medindo-as.<br>Em histórias-problema, as crianças tendem a se concentrar na obtenção de uma resposta, provavelmente no modo que o professor quer. "Os problemas contextualizados, por outro lado, estão conectados o máximo possível às vivências das crianças em vez de à matemática escolar. Eles são planejados para antecipar e desenvolver a modelagem matemática do mundo real pelas crianças". Problemas contextualizados podem derivar das experiências recentes vividas em sala de aula, de uma viagem de campo, de uma discussão que você tenha tido em artes ou estudos sociais ou na literatura infanto-juvenil adotada. |
| 3º | Números | Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida | (EF03MA07) 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. | A multiplicação e a divisão são ensinadas separadamente na maioria dos programas tradicionais, com a multiplicação precedendo a divisão. É importante, porém, combinar multiplicação e divisão logo após a multiplicação ser introduzida a fim de ajudar os estudantes a perceberem como elas são relacionadas. Um dos grandes obstáculos conceituais de trabalhar com estruturas multiplicativas é o de compreender grupos de coisas como entidades únicas enquanto também compreender que um grupo contém um |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | dado número de objetos. As crianças podem resolver o problema "Quantas maçãs há em 4 cestas se cada uma tem 8 maçãs?" separando quatro conjuntos de oito contadores e então contando todos. Para pensar multiplicativamente nesse problema como quatro conjuntos de oito exige que as crianças conceitualizem cada grupo de oito como um elemento único a ser contado. As experiências de formar e contar grupos, especialmente em situações contextualizadas, são extremamente úteis.<br><br>A reflexão sobre os aspectos multiplicativos envolvidos na notação numérica também se torna possível a partir de um jogo com dados: se estabelece que cada ponto vale dez, as crianças - organizadas em grupos - lançam os dados cada qual por sua vez e anotam a pontuação que obtiveram.<br><br>Padrões nos fatos multiplicativos dos noves<br><br>Em formato de coluna, escreva a tabela multiplicativa dos noves no quadro (9 × 1 = 9, 9 × 2 = 18, ..., 9 × 9 = 81). A tarefa é descobrir tantos padrões quanto possível na tabela. (Não peça aos alunos para pensarem em uma estratégia.) Ao escutar os estudantes trabalhando nessa tarefa, verifique se em algum lugar na turma os dois padrões necessários para a estratégia foram descobertos. Após discutir todos os padrões, uma tarefa seguinte seria usar os padrões para pensar sobre um modo inteligente para descobrir um fato de noves que você ainda não conheça. (Observe que até para estudantes que sabem os fatos dos noves, essa tarefa ainda permanece válida). |
| 3º | Números | Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da | (EF03MA08) 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 | Geralmente, a divisão não resulta em um número inteiro simples. Por exemplo, problemas com 6 como um divisor vão terminar "redondos" apenas uma vez em seis. Na ausência de |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida | significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais. | um contexto, um resto pode ser lidado apenas de duas maneiras. Ele pode ou permanecer uma quantidade que sobra ou ser particionado em frações. Na Figura 10.8, o problema 11 ÷ 4 é modelado para mostrar frações. Em contextos reais, os restos algumas vezes têm três efeitos adicionais sobre as respostas: O resto é descartado, deixando uma resposta de número inteiro menor. O resto pode "forçar" a resposta para o maior número inteiro mais próximo. A resposta é arredondada para o número inteiro mais próximo para um resultado aproximado. Os seguintes problemas ilustram todas as cinco possibilidades:<br><br>- Você tem 30 doces para compartilhar igualmente entre 7 crianças. Quantos doces cada criança receberá? Resposta: 4 doces e sobram 2. (resto sobra)<br><br>- Cada jarra contém 8 litros de líquido. Se tivermos 46 litros na ânfora, quantas jarras serão necessárias? Resposta: 5 e 6 8 jarras. (Particionado como uma fração)<br><br>- A corda tem 25 metros de comprimento. Quantas "cordas de pular" de 7 metros podem ser feitas? Resposta: 3 "cordas de pular". (Descartado).<br><br>- A balsa pode transportar 8 carros de cada vez. Quantas viagens ela terá de fazer para atravessar 25 carros pelo rio? Resposta: 4 viagens. (Aproximado para o próximo número inteiro.)<br><br>- Seis crianças planejam compartilhar um saco de 50 gomas de mascar. Quantos gomas de mascar cada criança obterá? Resposta: Mais ou menos 8 gomas para cada criança. (Arredondado, resultado aproximado) |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 3º | Números | Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte | (EF03MA09) Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes. | Forneça às crianças uma ampla provisão de contadores e algum modo de colocá-los em pequenos grupos. Pequenos copos de plástico podem funcionar bem. Peça que as crianças contem e separem vários contadores para formar o conjunto todo ou total. Elas registram esse número: “Comece com 31.” Depois, especifique ou o número de conjuntos iguais ou o tamanho dos conjuntos iguais a serem feitos: “Separe seus contadores em quatro conjuntos de mesmo tamanho”, ou “Forme tantos conjuntos de quatro quantos forem possíveis”. Em seguida, faça as crianças escreverem a equação multiplicativa correspondente ao que os seus materiais mostram; e abaixo dessa, faça as crianças escreverem a equação de divisão. |
| 3º | Álgebra | Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas | (EF03MA10) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes. | O quadro de números (100, 200, 300 e outros) é uma ferramenta tão importante no desenvolvimento de conceitos de valor posicional que merece uma atenção especial. As salas de aula devem ter um quadro de números exposto com bastante destaque.<br><br>Uma versão extremamente útil do quadro é feita de bolsos transparentes onde cada um dos 100 cartões numerais pode ser inserido. Você pode esconder um número inserindo um cartão em branco na frente do cartão de um número no bolso. Você pode inserir pedaços coloridos de papel nas fendas para destacar vários padrões numéricos. E você pode remover os cartões numéricos e fazer os estudantes os substituírem por suas fendas corretas.<br><br>Uma projeção de um quadro de centenas é quase tão flexível quanto a versão do quadro com bolsos. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Os números podem ser escondidos colocando contadores opacos neles. Os padrões podem ser marcados com uma caneta ou com contadores transparentes. Uma transparência de um quadriculado branco 10 x 10 serve como um quadro de centenas vazio em que você pode escrever números.<br><br>Organize as crianças para trabalhar em duplas e descobrir padrões no quadro de centenas. Solicite oralmente as ideias da turma. Faça as crianças explicarem os padrões encontrados por outras para verificar se todos compreenderam as ideias que estão sendo sugeridas. |
| 3º | Álgebra | Relação de igualdade | (EF03MA11) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença. | O processo de criar generalizações numéricas e aritméticas começa nos anos iniciais e continua enquanto os estudantes aprendem sobre todos os aspectos numéricos e operatórios, inclusive fatos fundamentais e significados das operações. A fim de fazer generalizações é útil usar simbolismos. Desse modo, as generalizações e a compreensão de variáveis e do simbolismo são ambas desenvolvidas ao mesmo tempo. |
| 3º | Geometria | Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência | (EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência. | No chão do pátio, desenhar com giz um quadriculado grande, com um lado de cada quadrado equivalente a um passo de seus alunos, e deixa os alunos circularem livremente sobre ele. Após, esse primeiro momento relembra com a classe a atividade Se eu fosse um robô (2o.ano) se seria possível usar um quadriculado para fazer um percurso como aqueles realizados na classe e como isso poderia ser feito. Então, o professor pede ajuda de algum aluno que queira realizar percursos no quadriculado. O aluno fica em um ponto qualquer do quadriculado e desloca-se, por exemplo, dois passos ou dois lados do quadrado para frente, para esquerda, |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | quatro para frente e dois para direita etc.<br>Professor e alunos podem revezar tanto na voz do comando quanto no deslocamento sobre o quadriculado, enquanto os outros alunos desenham o trajeto em uma folha de papel em branco. Os registros são analisados para se discutir semelhanças e diferenças, uso de códigos etc. |
| 3º | Geometria | Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações | (EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. | Organize a classe em seis grupos, entregue, inicialmente, um conjunto de sólidos (cubo, bloco retangular e pirâmides) por grupo e uma ficha de registro, com os nomes bloco retangular, cubo, pirâmide.<br>Peça que os alunos analisem minuciosamente cada um dos sólidos geométricos e debatam/ decidam quais são as propriedades (características) de cada um deles. Na ficha de registros, eles devem organizar as informações em forma de listagem.<br>Tendo os registros prontos, em outro momento, os alunos formam uma roda, tendo os elementos de um mesmo grupo sentados lado a lado.<br>Inicie o debate coletivo solicitando a um grupo que diga as características do cubo. Os demais devem estar atentos para verificarem as semelhanças e diferenças entre o seu registro e a fala do grupo que está expondo. Promova o debate: todos concordam com as características que o grupo colocou? Tem alguma palavra que pode ser melhorada? (por exemplo, o grupo coloca que o cubo tem 8 pontas e os demais corrigem dizendo 8 vértices). Algum grupo colocou uma característica diferente?<br>Quando todos estiverem satisfeitos com as características do |
| 3º | Geometria | Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações | (EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | cubo, inclusive você, um tempo deve ser dado para que as listas dos trios possam ser reorganizadas e, na sequência, outro grupo é convidado a dizer as características do bloco retangular, seguindo o mesmo movimento dado ao cubo. E assim, sucessivamente, cada um dos sólidos é debatido pelos alunos.<br><br>Em um terceiro momento, tendo o conjunto de sólidos e uma sacola de pano, por grupo, os alunos farão adivinhações da seguinte forma: todo o conjunto de sólidos deve ser colocado dentro da sacola. Em cada grupo um aluno se distancia e os demais escolhem um sólido e decidem duas características a ser dita para o colega que se distanciou. Ele retorna, e coloca a mão dentro da sacola, sem ver, só apalpando os sólidos dentro da sacola, escolhe o sólido que está em acordo com as características. Todos confirmam ou não. O aluno que acertar, ganha um bônus.<br><br>Ao terminarem, compute os bônus de cada aluno para estabelecer quem é o vencedor do grupo e, depois, da classe.<br><br>Como registro, peça que cada grupo escreva, coletivamente, o que é importante saber para acertar as adivinhas. |
| 3º | Geometria | Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características | (EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices. | **Brincadeira com elástico.**<br><br>As crianças ficam próximas aos elásticos. Ao receberem o comando, decidem quem se encaixa em cada elástico para assumir a posição do vértice. Ou seja, se organizam de tal forma a decidirem, coletivamente e colaborativamente, que em cada elástico tenha o número de crianças suficientes para cumprir a meta estabelecida pelo comando do professor. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | São poucas as regras para essa brincadeira:<br>Pode sobrar criança, elástico ou os dois, na formação para atender um comando, mas não pode faltar.<br>• Os alunos devem se colocar sempre nos vértices, para formar os polígonos.<br>A seguir é ilustrada a situação em que duas crianças entram no elástico para formar um retângulo. Porém, elas não estão se colocando nos vértices. Precisaria de 4 crianças para formar o retângulo. Isso significa que tanto o elástico quanto as duas crianças não entraram na formação do comando dado, por não estar em acordo com as regras.<br>Os comandos, como exemplos, são:<br>• formem um triângulo;<br>• formem um quadrado;<br>• formem uma figura de quatro lados que não seja o quadrado;<br>• forme um polígono de 6 lados, etc.<br>Essa não é uma atividade que deva ser feita apenas uma vez, os alunos, inicialmente, costumam ter dificuldades para se organizar. À medida que a atividade vai sendo proposta com frequência, os alunos vão criando critérios para se organizar: formam grupos pelo número de vértices da figura, abaixam o elástico para conferir se a figura está correta, preveem como é a figura e como o grupo deve ficar disposto.<br>Para repetir a atividade em outros momentos, o professor modifica os comandos anteriores, por exemplo: |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | • formem uma figura com 4 vértices;<br>• formem uma figura com 5 lados;<br>• formem um paralelogramo; etc.<br>Para finalizar a atividade, cada vez que ela for realizada, o professor deve distribuir um geoplano por aluno e pedir para que, sentados em grupos de 3 ou 4 alunos, cada um reproduza as figuras formadas usando ligas elásticas no geoplano.<br>Ao terminarem as representações, os alunos devem ser motivados a compará-las com a dos demais colegas do grupo, percebendo as diferenças e semelhanças de suas construções no geoplano. Neste momento, aqueles que apresentam polígonos diferentes de outro colega, argumentam suas construções e aquele que percebe o erro altera a figura no geoplano.<br>Em seguida, todos desenham em uma malha pontilhada a ser entregue ao professor montar em painel. Sente numa roda com os alunos e converse sobre as atividades realizadas. Peça para contarem o que foi mais difícil, o que foi mais fácil, como se organizaram, as dificuldades que tiveram, o que fariam diferente numa próxima oportunidade de desenvolver essa mesma brincadeira. Pergunte o que aprenderam com a atividade. |
| 3º | Geometria | Congruência de figuras geométricas planas | (EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais. | Desenhe o contorno de várias formas feitas com peças de Tangram.. Deixe os alunos usarem o Tangram para decidir quais formas possuem o mesmo tamanho, quais são maiores e quais são menores. As formas podem ser duplicadas em papel e as crianças podem trabalhar em grupos. Deixe os alunos |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | explicarem como chegaram às suas conclusões. Há várias abordagens diferentes para essa tarefa, sendo melhor se os alunos determinarem suas próprias soluções em vez de seguirem cegamente suas orientações. |
| 3º | Grandezas e medidas | Significado de medida e de unidade de medida | (EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada. | As pesquisas em Educação Matemática indicam que quando os alunos veem réguas padrão com os números sob as marcas, eles geralmente acreditam que os números estejam contando as marcas em vez de indicar as unidades ou espaços entre as marcas. Essa é uma compreensão incorreta de réguas que pode conduzir à respostas errôneas quando eles as utilizarem. Como uma forma de avaliar isso, forneça aos alunos uma régua, com marcas, mas sem nenhum número. Faça-os usarem a régua para medir um objeto que seja menor do que a régua. Uma compreensão correta de régua é indicada se os estudantes contarem os espaços entre as marcas. Outra boa forma de avaliar a compreensão de réguas é fazer os alunos medirem com uma "régua quebrada", uma com as primeiras duas unidades quebradas. Alguns estudantes dirão que é impossível medir com tal régua porque não há ponto de partida. Aqueles que já compreendem as réguas serão capazes de emparelhar e contar as unidades de forma significativa em suas medidas.. Observar como as crianças usam uma régua para medir um objeto maior que a régua também é muito informativo. As crianças que simplesmente leem a última marca na régua podem não ser capazes de realizar essa tarefa porque ainda não compreendem como uma régua é uma representação de uma fila de unidades. |
| 3º | Grandezas e medidas | Significado de medida e de unidade de medida | (EF03MA18) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade. | |
| 3º | Grandezas e medidas | Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações | (EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida. | |
| 3º | Grandezas e medidas | Medidas de capacidade e de massa (unidades | (EF03MA20) Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e | Relembre que usamos a palavra capacidade quando queremos representar o espaço interno de um recipiente. Assim, cada |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações | padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros. | vez que falamos sobre medir a capacidade de um objeto, estamos medindo o que cabe dentro dele.<br><br>Medimos capacidade de vasilhas, garrafas, piscinas, caixas de água, panelas, entre outras.<br><br>Nas atividades realizadas no 2º ano eles aprenderam a medir capacidade usando copos, mas explique a eles que há outras formas de realizar essa medição.<br><br>Quando compramos leite, suco ou refrigerante é comum usarmos a unidade de medida litro.<br><br>Para esta etapa da atividade, faça uma pesquisa com os alunos de quantos copos de água eles bebem em um dia, e em quatro dias. Peça que eles façam uma estimativa de quantas garrafas eles conseguiriam encher com está quantidade.<br><br>No caderno, solicite que anotem a quantidade de copos de água que 3 colegas da classe tomam em 4 dias e preencha uma tabela. Combine um dia para todos os colegas trazerem o copo em que costumam tomar água e questione: todos os copos têm a mesma capacidade?<br><br>Para descobrir qual colega da tabela bebe mais água, o que você precisa fazer? Estime qual colega da tabela bebe mais água. Use uma garrafa plástica de 1 L para conferir. Complete a garrafa com a quantidade de copos de água que você e seus colegas tomam e complete uma tabela. Em seguida, peça aos alunos que consultando a tabela respondam: Quem bebe mais água? Quem bebe menos água? Se juntarmos a quantidade de água que todos tomam, quantos litros teremos?<br><br>Como lição de casa proponha aos alunos que façam uma lista |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | de coisas que têm capacidade: maior que um litro; um litro; metade de um litro.<br><br>Para retomar a tarefa converse com os alunos: como vocês podem observar, existem recipientes que cabem metade de um litro. Nas embalagens, você encontrará meio litro escrito da seguinte forma: 500ml.<br><br>Para sistematizar e usando uma garrafa de um litro, proponha aos alunos as seguintes questões:<br><br>a) Quantos meios litros você precisa para formar 1 litro?<br><br>b) Quantos meios litros você precisa para formar 2 litros?<br><br>c) Com um litro de água, conseguimos encher quantas xícaras de chá? Faça os registros no caderno. |
| 3º | Grandezas e medidas | Comparação de áreas por superposição | (EF03MA21) Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos. | A área é o espaço bidimensional dentro de uma região. Como com outros atributos, primeiro os estudantes devem compreender o atributo de área antes de medi-lo.<br><br>Um dos propósitos das atividades de comparação com áreas é ajudar os alunos a distinguir entre tamanho (ou área) e forma, comprimento e outras dimensões. Um longo e fino retângulo pode ter menos área do que um triângulo com lados menores. Esse é um conceito especialmente difícil para crianças mais jovens compreenderem.<br><br>A comparação direta de duas áreas quase sempre é impossível exceto quando as formas envolvidas tenham alguma dimensão ou propriedade em comum. Por exemplo, dois retângulos com a mesma largura podem ser comparados diretamente, como podem também quaisquer dois círculos. A comparação dessas formas especiais, porém, falha ao lidar com o atributo de área. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Ao contrário, as atividades nas quais uma área é reorganizada são recomendadas. Cortando uma forma em duas partes e recompondo-as em uma forma diferente pode mostrar que as formas antes e depois possuem a mesma área, embora elas sejam formas diferentes.<br><br>Recorte um grande número de retângulos do mesmo tamanho, com cerca de 3 polegadas por 5. Cada dupla de alunos precisará de seis retângulos. Faça-os dobrarem e cortarem os retângulos na diagonal e formar dois triângulos idênticos. A seguir, peça que eles reorganizem os triângulos em formas diferentes, inclusive o retângulo original. A regra é essa: apenas os lados de mesmo comprimento podem ser correspondidos e devem ser emparelhados exatamente. Desafie cada grupo a encontrar todas as formas que podem ser feitas desse modo e colar os triângulos em papel como um registro de cada forma 7. Discuta o tamanho e forma dos diferentes resultados. Uma forma é maior que as outras? Quanto ela é maior? A pessoa gastará mais papel para fazer alguma delas ou todas têm a mesma quantidade de papel? Ajude as crianças a concluir que embora cada figura tenha uma forma diferente, todas têm a mesma área. |
| 3º | Grandezas e medidas | Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo | (EF03MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração. | É indicado que você organize suas rotinas de aula dos diferentes componentes curriculares buscando estabelecer conexões entre o tema medidas de tempo, com outros temas próprios às demais disciplinas. Como exemplo, é bem interessante a história de como os homens inventaram o calendário, os diferentes calendários que já existiram, as religiões que tem seus calendários próprios. Eles podem pesquisar a esse respeito na Internet. Em Ciências também se têm muitas conexões, por exemplo, as medidas de sombra em |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | diferentes horários do dia, para percepção da relação entre o movimento do sol e a duração do dia. Em Geografia, o ciclo das estações do ano, fenômeno periódico de bastante influência na determinação do calendário que temos hoje etc. O importante é aproveitar as oportunidades que possam enriquecer as explorações de como o homem inventou uma maneira de medir o tempo e como esta ideia foi evoluindo até os dias de hoje. |
| 3º | Grandezas e medidas | Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo | (EF03MA23) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos. | Comece com um relógio de um ponteiro. Um relógio com apenas um ponteiro das horas pode ser lido com precisão razoável. Use muita linguagem (termos e expressões) de aproximação: “São quase 7 horas”. “São 9 horas e um pouquinho”. 2. Discuta o que acontece ao ponteiro maior enquanto o menor vai de uma hora para a hora seguinte. Quando o ponteiro maior está em 12 horas, o ponteiro da hora está apontando exatamente para um número. Se o ponteiro da hora estiver aproximadamente na metade do caminho entre dois.<br><br>números, onde o ponteiro dos minutos estará? Se o ponteiro da hora tiver passado um pouco ou estiver pouco antes de uma hora (10 a 15 minutos), onde o ponteiro dos minutos estará? 3. Use dois relógios reais, um com apenas um ponteiro de hora e um com os dois ponteiros (Retire o ponteiro dos minutos de um relógio antigo). Cubra o relógio de 2 ponteiros. Periodicamente durante o dia, chame a atenção diretamente para o relógio de um ponteiro. Discuta o tempo usando linguagem aproximativa (advérbios de tempo). Desafie os alunos a predizer onde o ponteiro dos minutos deve estar. Descubra o outro relógio e peça que os alunos verifi quem. 4. Ensine os intervalos de tempo depois da hora a intervalos de 5 |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | minutos. Após a etapa 3 ter começado, conte de cinco em cinco ao redor do relógio. Em vez de predizer que o ponteiro dos minutos está apontando para o 4, encoraje os alunos a dizer que é cerca de 20 minutos depois da hora. Conforme as habilidades forem desenvolvidas, sugira que eles sempre olhem primeiro para o ponteiro menor ou das horas para verificar aproximadamente que horas são e, então, se concentrar no ponteiro dos minutos para maior exatidão. 5. Prediga a leitura em um relógio digital quando mostrado um relógio analógico, e vice-versa; pendure um relógio analógico enquanto mostrar um relógio digital. Isso pode ser feito com ambos os relógios de um e de dois ponteiros. |
| 3º | Grandezas e medidas | Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas | (EF03MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca. | O valor de cada nota ou moeda também é uma convenção que devemos informar aos estudantes. Para esses valores fazerem sentido, eles devem ter uma compreensão de 5, 10, 25 e 50. Mais que isso, eles precisam pensar sobre essas quantidades sem ver objetos contáveis. Em nenhum outro lugar, nós dizemos “Isso é cinco”, enquanto apontamos para um único item. Uma criança cujos conceitos numéricos permaneçam amarrados às contagens de objetos não poderá compreender os valores das moedas. As lições para valores de notas e moedas devem focar no poder de compra – uma nota de cem reais pode comprar a mesma coisa que 100 reais podem comprar.<br><br>Todos os itens restantes na lista de habilidades são uma forma de cálculo mental e/ou composição de contagem por saltos. Nomear o valor total de um grupo de moedas é o mesmo que mentalmente adicionar seus valores a não ser que não exista um numeral visível. Ironicamente, a maioria dos padrões curriculares estaduais exige a contagem de moedas antes de |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | exigir que os alunos façam a soma simbólica mentalmente. Não há nada de errado em pedir aos alunos para fazer a matemática mental necessária para contar uma coleção de moedas. Embora seja realmente cálculo mental, felizmente os números estão restritos aos múltiplos de cinco e de dez com algumas unidades adicionadas ao fim.<br><br>Lembre que trabalhar com moedas não exige apenas adicionar os valores, mas também primeiro mentalmente atribuir a cada moeda um valor e então ordenar as moedas. Uma boa atividade de prontidão é a seguinte em que os estudantes adicionam uma coleção misturada de números, cada um sendo do valor de uma moeda padrão. |
| 3º | Probabilidade e estatística | Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral | (EF03MA25) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência. | Corrida até o topo<br><br>Dois jogadores fazem um rodízio girando uma roleta com dois resultados. Cada jogo exige uma ficha de registro simples com dez linhas ou espaços. Use apenas uma roleta com um quarto na cor vermelha e três quartos na cor azul. Antes de jogar, cada aluno prediz que cor ganhará: vermelho ou azul. (Note que é uma das cores que ganha, e não um dos jogadores!) Depois de cada giro, um × é colocado na coluna correspondente. O jogo continua até uma cor chegar ao topo do quadro. |
| 3º | Probabilidade e estatística | Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras | (EF03MA26) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas. | Vamos construir um gráfico em coluna?<br><br>Veja esta tabela com as informações a respeito do tempo de gestação de alguns mamíferos: |


Versão Preliminar

<table>
<tr><th>Ano/ Faixa</th><th>Unidades Temáticas</th><th>Objetos de Conhecimento</th><th>Habilidades</th><th>Sugestões Metodológicas</th></tr>
<tr><td>3º</td><td>Probabilidade e estatística</td><td>Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras</td><td>(EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.</td><td rowspan="2">
<table>
<tr><th>Animal</th><th>Tempo de gestação</th></tr>
<tr><td>Girafa</td><td>425 dias</td></tr>
<tr><td>Camelo</td><td>405 dias</td></tr>
<tr><td>elefante indiano</td><td>625 dias</td></tr>
<tr><td>cachorro</td><td>63 dias</td></tr>
<tr><td>Cabra</td><td>150 dias</td></tr>
</table>
a) Sente com um colega e, a partir desta tabela, construam um gráfico em coluna.<br>
Veja os passos:<br>
- trace, usando a régua, o eixo horizontal e vertical na malha quadriculada;<br>
- escolha o subtítulo para cada eixo, consultando a tabela: Animal e Tempo de gestação;<br>
- conte um quadradinho para cada 25 dias;<br>
- faça uma coluna vertical para cada animal da tabela: quando não der o número de dias exatos, faça uma estimativa do ponto mais próximo que a coluna terá de altura;<br>
- faça uma legenda indicando que cada quadradinho corresponde a 25 dias.
</td></tr>
<tr><td>3º</td><td>Probabilidade e estatística</td><td>Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos</td><td>(EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.</td></tr>
</table>


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 4º | Números | Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens | (EF04MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar. | Nessas atividades, números tais como 1.000, 10.000 ou até 1 milhão são literal ou imaginativamente traduzidos em algo fácil ou divertido de pensar ou imaginar. As quantidades interessantes se tornam pontos de referência duradouros ou referências pessoais para números grandes e assim acrescentam significado aos números encontrados na vida real.<br><br>Coleções. Como um projeto da turma ou da série, colete algum tipo de objeto com o objetivo de alcançar alguma quantidade específica – por exemplo, 1.000 ou 10.000 de botões, nozes, lápis velhos, tampas, papel ou garrafas usadas. Se você começar indicando 100.000 ou 1 milhão, verifique se isso é viável e se há espaço para guardar o material.<br><br>Às vezes é mais fácil criar grandes quantidades. Por exemplo, comece um projeto onde os estudantes desenhem 100 ou 200 ou até 500 pontos em uma folha de papel. Cada semana, diferentes estudantes contribuem com um número especificado. Outra ideia é cortar pedaços de papel em pedaços do mesmo tamanho que as notas de real para ver como seria uma grande quantidade. Elos de papel jornal podem ser construídos com o passar do tempo e pendurados pelos corredores com números especiais marcados. A escola deve estar ciente do valor da meta final [10.000]. |
| 4º | Números | Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por | (EF04MA02) 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 | Na multiplicação, a habilidade de decompor números de modo flexível é até mais importante do que na adição ou na subtração.<br><br>O algoritmo tradicional para multiplicação provavelmente é o mais difícil dos quatro algoritmos, se os alunos não tiveram |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | potências de 10 | cálculo. | muitas oportunidades para explorar suas próprias estratégias. O algoritmo de multiplicação pode ser significativamente desenvolvido usando um modelo de adição repetitiva ou um modelo de área. Para multiplicadores de um algarismo, a diferença é mínima. Quando você passar para multiplicadores de dois algarismos, o modelo de área tem algumas vantagens. Por isso, a discussão aqui usará o modelo de área. Novamente, você deve se lembrar da necessidade de uma abordagem mais dirigida do que ao desenvolver estratégias inventadas.<br><br>Como com os outros algoritmos, todo o tempo necessário deve ser dedicado ao desenvolvimento conceitual do algoritmo com o registro ou parte escrita vindo mais tarde. |
| 4º | Números | Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais | (EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. | A estimativa, que é o cálculo aproximado ou não exato, contribui para a flexibilidade do pensamento e para a construção do que se compreende como número e, até, como valor posicional. Para Sowder e Shapelle (1994), estimar envolve coordenar as capacidades de arredondar e calcular mentalmente.<br><br>Isso quer dizer que tanto o cálculo mental quanto o cálculo por estimativa possibilitam resolver problemas sem, necessariamente, chegar ao número exato - pelo menos não de imediato. A estimativa, pode ainda, valer-se do cálculo mental para chegar às conjecturas dos resultados prováveis. Ambos - cálculo mental e estimativa - encorajam a resolução de problemas de forma mais flexível e mostram o quanto são variados os modos de obter uma resposta plausível.<br><br>Nesse sentido, a capacidade de converter números exatos em números aproximados envolve, ainda, a capacidade de |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | comparar números e operar mentalmente com eles.<br>Existem muitos métodos, e tanto o cálculo mental quanto a estimativa vêm corroborar com essa visão, possibilitando diferentes escolhas, muitas vezes, bastante criativas, que precisam ser proporcionadas aos alunos. |
| 4º | Números | Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais | (EF04MA04) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo. | Muitos professores já adotaram as conversas numéricas, uma breve prática na qual as crianças resolvem mentalmente problemas de cálculos e falam sobre suas estratégias, como um modo de transformar de forma significativa o ensino e aprendizagem em suas salas de aula de matemática. Quando os alunos aprendem que podem dar sentido à matemática a partir de suas próprias estratégias, apresentar argumentos matematicamente convincentes e criticar e se basear nas ideias dos seus colegas. Quando os alunos se sentam na beirada de suas cadeiras, ansiosos por compartilhar suas ideias, mergulhando fundo nas razões pelas quais os procedimentos matemáticos funcionam, passam a gostar de matemática e conseguem entendê-la. |
| 4º | Números | Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais | (EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo. | Os estudantes devem ser capazes de calcular flexível, eficiente e acuradamente.<br>Em contraste com os algoritmos tradicionais, as Conversas Numéricas dependem da busca de estratégias pessoais significativas para as crianças. As Conversas numéricas ajudam os estudantes a se tornarem pensadores confiantes mais efetivamente do que qualquer prática instrucional que jamais usamos. Há inúmeros estudantes que acham que não são bons em matemática porque não são rápidos em chegar às respostas certas. com as Conversas Numérica eles começam a |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | acreditar em si mesmos matematicamente. Eles tornam-se mais dispostos a perseverar quando resolvem problemas complexos e mais confiantes quando percebem que têm ideias que valem a pena ser ouvidas e quando os estudantes se sentem assim, a cultura de uma classe pode ser transformada. |
| 4º | Números | Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida | (EF04MA06) Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. | É importante fornecer histórias-problema de multiplicação e de divisão na mesma lição de modo que você possa se assegurar de que as crianças estejam interpretando o significado dos problemas e não simplesmente pegando os dois números e usando a operação “do dia”. Ao modelar problemas multiplicativos ou usar suas próprias estratégias para resolvê-los, as crianças nem sempre usarão uma abordagem adequada ao problema. Por exemplo, ao resolver um problema envolvendo 12 conjuntos de 4, muitas crianças adicionarão 4 “dozes” em vez de 12 “quatros”. Em vez de se preocupar com isso, visualize como uma indicação de que provavelmente os estudantes aceitam ou compreendem que 12x4 e 4x12 dão o mesmo resultado. Porém, quando os estudantes resolvem um problema desse tipo de diferentes modos, é uma grande oportunidade para uma proveitosa discussão.<br><br>No princípio, as crianças poderão usar os mesmos modelos – conjuntos e retas numéricas – para todas as quatro operações. Um modelo geralmente não usado para a adição, mas de extrema importância e extensamente usado para a multiplicação e a divisão, é o arranjo. Um arranjo é qualquer organização de coisas em fi las e colunas, tais como retângulos de azulejos ou blocos quadrados. Para tornar clara a conexão com a adição, as primeiras atividades de multiplicação também devem incluir a escrita de uma sentença aditiva para |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | o mesmo modelo. Uma variedade de modelos deve ser mostrada. Os produtos não são incluídos – apenas os "termos" de adição e de multiplicação são escritos. Esse é outro modo de evitar a tediosa contagem de grandes conjuntos. Uma abordagem semelhante é a escrita de uma sentença que expresse ambos os conceitos de uma vez, por exemplo, 9 + 9 + 9 + 9 = 4 × 9. |
| 4º | Números | Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida | (EF04MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. | Descobrindo fatores<br>Comece atribuindo um número que tenha vários fatores [muitos divisores] – por exemplo, 12, 18, 24, 30, ou 36. Desafie os alunos a descobrir expressões multiplicativas para o número atribuído. Com contadores, as crianças tentam encontrar um modo de separar os contadores em subconjuntos iguais. Com arranjos (talvez feitos de ladrilhos quadrados ou cubos ou desenhados em papel quadriculado), os estudantes tentam construir retângulos que tenham o dado número de quadrados. Para cada arranjo de conjuntos ou retângulo apropriado, devem ser escritas ambas as equações para adição e multiplicação. |
| 4º | Números | Problemas de contagem | (EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. | |
| 4º | Números | Números racionais: frações unitárias mais | (EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) como | Os exercícios podem ajudar as crianças a desenvolver sua compreensão de partes fracionárias como também dos |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) | unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso. | significados dos números das partes superior e inferior em uma fração. Os modelos são usados para representar conjuntos e partes de conjuntos. Os nomes de fração, escritos ou orais, representam a relação entre as partes e conjuntos. Dado qualquer dois destes – o inteiro, a parte e a fração – os estudantes podem usar seus modelos para determinar o terceiro. Qualquer tipo de modelo pode ser usado desde que tamanhos diferentes possam representar o todo. As fatias de torta tradicionais não funcionam bem porque o todo é sempre a circunferência e todos os pedaços são frações da unidade (uma fração da unidade é uma parte fracionária única, as frações 1/ 3 e 1/ 8 são frações da unidade). Deve-se usar diferentes exemplos como um modelo de região (retângulos livremente desenhados), um modelo de comprimento (barras de Cuisenaire ou tiras de fração) e modelos de conjunto. |
| 4º | Números | Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro | (EF04MA10) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro. | A última na lista de habilidades com dinheiro é determinar o valor de trocos. No currículo tradicional, fazer troco é a única vez em que se pede aos alunos para adicionar para encontrar uma diferença, então esse é um tipo muito estranho de tarefa. Além disso, geralmente se pede às crianças para criar a diferença ou troco de uma maneira prescrita. E, finalmente, elas devem fazer isso com moedas em vez de números. Como o adicionar para descobrir uma diferença é uma habilidade tão valiosa – muito mais fácil que usar o algoritmo de subtração habitual – faz sentido dar aos estudantes muita experiência com o pensamento aditivo para obter diferenças antes de lhes pedir para determinar troco. Conforme os alunos se tornam mais hábeis no pensamento aditivo, eles podem ver o processo de determinar um troco como uma extensão de uma habilidade já adquirida. O uso dos pequenos quadros de |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | dezena nessas atividades encoraja os alunos a primeiro adicionar até o próximo dez, embora esse não seja o único método. Essa sequência de atividades sugeridas não é uma solução definitiva para as dificuldades que os estudantes experimentam com o sistema monetário. Ela foi planejada para fundamentar habilidades e conceitos considerados pré-requisitos aos conceitos de número e de valor posicional antes de usar moedas. |
| 4º | Álgebra | Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural | (EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural. | |
| 4º | Álgebra | Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero | (EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades. | Geralmente, a divisão não resulta em um número inteiro simples. Por exemplo, problemas com 6 como um divisor vão terminar “redondos” apenas uma vez em seis. Na ausência de um contexto, um resto pode ser lidado apenas de duas maneiras. Ele pode ou permanecer uma quantidade que sobra ou ser particionado em frações. |
| 4º | Álgebra | Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão | (EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas. | Quando o conceito de pensamento **aditivo da subtração** estiver bem desenvolvido, muitas crianças usarão essa abordagem para todos os fatos subtrativos. (Observe que virtualmente todos usam uma abordagem de pensamento multiplicativo para a divisão. Por quê?) O mais importante é escutar o raciocínio das crianças enquanto elas tentam responder fatos subtrativos que ainda não dominaram.<br><br>Um exemplo para adição e subtração: |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Encontre um fato aditivo auxiliar Selecione um grupo de fatos subtrativos que você deseje praticar. Divida uma folha de papel em cerca de 10 ou 12 pequenos cartões. Para cada fato subtrativo, escreva o correspondente fato aditivo em um dos cartões. Dois fatos subtrativos podem ser relacionados a cada fato aditivo. Reproduza a ficha e faça os estudantes recortarem os cartões. Agora escreva um dos fatos subtrativos no quadro. Em vez de dar os resultados dos cartões, os estudantes devem descobrir o fato aditivo que auxilie a descobrir o resultado do fato subtrativo. A seu sinal, cada estudante levanta o fato apropriado. Para 12 − 4 ou 12 − 8, os estudantes selecionariam 4 + 8. A mesma atividade pode ser feita como um jogo de associação de cartões.<br><br>Os **fatos multiplicativos** também podem ser dominados relacionando os novos fatos ao conhecimento já existente. É imperativo que os estudantes compreendam completamente a propriedade comutativa 2 × 8 está relacionado ao fato aditivo de dobrar 8. Mas a mesma relação também se aplica a 8 × 2 que muitas crianças pensam como 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2. A maior parte das estratégias de fatos multiplicativos é mais óbvia com os fatores em uma determinada ordem do que em outra, portanto fatos "invertidos" sempre devem ser aprendidos juntos.<br><br>"Nove vezes quanto é trinta e seis?". Para muitos, 42 ÷ 6 não é um fato isolado, mas está intimamente ligado a 6 × 7. Uma questão interessante a levantar é, ao trabalharem em uma ficha de **fatos fundamentais da divisão**, as crianças estão praticando divisão ou multiplicação?". Sem dúvida, existe algum valor na prática limitada de fatos da divisão. Porém, o domínio de fatos multiplicativos e as conexões entre |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | multiplicação e divisão são os elementos-chave para domínio dos fatos da divisão. Os problemas escritos continuam a ser um veículo fundamental para estabelecer essa conexão. Os exercícios como o 50 ÷ 6 poderiam ser chamados de "fatos próximos." As divisões que não terminam suavemente são muito mais predominantes em cálculos e em situações reais do que os fatos de divisão ou divisões sem resto. Para determinar a resposta para 50 ÷ 6, a maioria das pessoas examina uma pequena sequência de fatos multiplicativos, comparando cada produto a 50: "6 vezes 7 (42 é menor), 6 vezes 8 (48 é próximo), 6 vezes 9 (54 é maior). Deve ser próximo de 8. Isso dá 48 e sobra 2." Esse processo pode e deve ser exercitado. Isto é, as crianças devem ser capazes de executar mentalmente e com uma rapidez razoável problemas com divisores de um algarismo e respostas de um algarismo com restos. |
| 4º | Álgebra | Propriedades da igualdade | (EF04MA14) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos. | Escrevendo sentenças verdadeiro/falso<br><br>Após os alunos terem um tempo amplo para discutir sentenças "verdadeiro/falso (V/F)" e sentenças "abertas", desafie-os a compor suas próprias sentenças V/F que eles podem usar para desafiar seus colegas. Cada estudante deve escrever uma coleção de três ou quatro sentenças com pelo menos uma verdadeira e pelo menos uma sentença falsa. Encoraje-os a incluir uma "enganadora". Suas equações podem ou ser trocadas com um colega ou usadas em discussões com toda turma. Enquanto os estudantes exploram atividades de sentenças V/F e sentenças abertas, procure identificar duas coisas. Primeiro, os estudantes estão desenvolvendo uma compreensão apropriada para o sinal de igualdade? Observe se estão confortáveis em usar operações |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | de ambos os lados do sinal de igualdade e se podem usar o significado de igual como “é o mesmo que” para resolver sentenças abertas.<br>Segundo, procure por uma ocorrência do pensamento relacional. Os estudantes que se baseiam em relações encontradas nas operações de cada lado do sinal de igualdade em vez de em cálculos diretos já conseguiram dar um passo em seu pensamento algébrico. |
| 4º | Álgebra | Propriedades da igualdade | (EF04MA15) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais. | Dê aos alunos uma equação expressando uma equivalência entre duas frações, mas com um dos números faltando. O número desconhecido pode ser ou o numerador ou o denominador. Além disso, o número desconhecido pode ser maior ou menor que a parte correspondente da fração equivalente. A tarefa é encontrar o número desconhecido e explicar sua solução. |
| 4º | Geometria | Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido.<br>Paralelismo e perpendicularismo | (EF04MA16) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares. | Jogo Posições escondidas<br>Para os tabuleiros do jogo, desenhe um quadrado de 12 cm em um tabuleiro. Subdivida os quadrados em uma malha quadriculada de 3 x 3. Dois alunos se sentam de frente um ao outro com uma “tela” separando suas carteiras de modo que nenhum deles possa ver o quadriculado do outro.<br>Cada estudante possui quatro blocos geométricos diferentes. O primeiro jogador coloca os blocos em quatro seções diferentes do quadriculado.<br>Ele então diz ao jogador onde colocar os blocos em sua malha quadriculada para que as posições se casem com as suas. Quando todas as quatro peças forem posicionadas, as duas |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | redes devem ser verificadas se são semelhantes. Então, os jogadores trocam os papéis. Modele o jogo uma vez fazendo o papel do primeiro estudante. Use termos tais como linha de cima, do meio, esquerda e direita. Os estudantes podem jogar em duplas em um Centro de Aprendizagem. |
| 4º | Geometria | Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características | (EF04MA17) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais. | Entregue para cada grupo as planificações dos seguintes prismas: paralelepípedo; cubo; prisma de base triangular; prisma de base hexagonal. Peça para que os alunos montem essas planificações como lição de casa.<br><br>Com os alunos organizados em duplas e com os seus prismas montados, peça que observem as características desses sólidos, perguntando o que eles têm em comum ou diferente.<br><br>Em um segundo momento, solicite que eles observem quantos vértices do prisma de base triangular estão encostados na mesa e quantos não estão encostados. A intenção é que eles percebam que ao colocar um prisma sobre a carteira, metade de seus vértices estarão encostados na mesa e a outra metade fora dela. Peça que verifiquem se isso acontece com os outros prismas.<br><br>Conte aos alunos que quando o prisma é apoiado dessa forma, a face sobre a carteira se chama base e a outra face igual a essa também recebe o mesmo nome. **Os prismas têm duas bases idênticas.**<br><br>Em seguida peça que analisem as faces laterais dos prismas. Cada uma sai de uma aresta da base e vai até uma aresta da outra base. Solicite que observem que todas as faces em volta da base são figuras de 4 lados. Problematize: E na pirâmide como são as faces laterais? As pirâmides também têm duas |

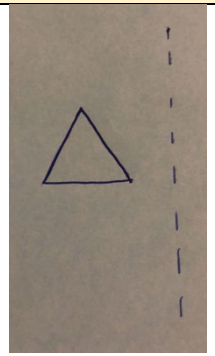

Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | bases como os prismas?<br>Conte aos alunos que é pela base que damos o nome à maioria dos prismas.<br>Para finalizar entregue a cada aluno a planificação de um prisma triangular e de um prisma hexagonal e peça que eles pintem de vermelho as suas bases. Com essa atividade você conseguirá avaliar se eles compreenderam o que foi trabalhado sobre o prisma. Realize também as atividades das fichas “Abrindo e Fechando um Prisma” e “Desenhando Um prisma”.<br>Como registro peça que em duplas eles observem novamente cada um dos prismas e registrem o número de faces, vértices e arestas de cada um deles em uma tabela. |
| 4º | Geometria | Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares | (EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria. | Diga para os alunos que você dará comandos para formar, com os percursos, um polígono: vamos construir um polígono pensando na trajetória.<br>A classe fica organizada em roda. Chame um aluno para seguir os comandos: 1. Se posicione de frente para a janela e ande oito passos em linha reta. 2. Pare, gire ¼ de volta para a direta. 3. Ande seis passos em linha reta. 4. Pare, gire metade de ¼ de volta (⅛) para a direita (motive os alunos a discutirem este giro; quando todos vierem satisfeitos com a “medida”, continue o polígono. 5. Ande dez passos nessa direção. 6. Pare, gire ¼ de volta e ande até o ponto de saída.<br>Peça que um grupo de alunos represente o polígono com barbante no chão, no caminho percorrido pelo colega. Todos desenham em seus cadernos e devem dizer o nome do |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | polígono.<br>Pergunte: qual figura (polígono) desenhamos com o percurso?<br>Eles devem responder: trapézio. Faça o desenho no quadro para que todos verifiquem os percursos desenhados no caderno.<br>Repita o procedimento para outros polígonos. Lembre-se: os registros e os comentários dos registros (quantos passos, quantos giros…) são importantes, para que o aluno estabeleça relação entre ângulos e os polígonos. |
| 4º | Geometria | Simetria de reflexão | (EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de softwares de geometria. | O espelho é um recurso muito simples para os alunos perceberem a simetria. É necessário, no entanto, que ele tenha dimensões que permitam a todos ver as imagens nele geradas.<br>Distribua folhas brancas para os alunos fazerem seus registros.<br>Organizar uma roda em torno de um espaço livre para que você, professor, coloque nesse espaço (chão ou mesa, desde que visto por todos) uma folha grande, com o desenho de um triângulo, de tamanho visível por todos. A alguma distância, colocar o barbante bem esticado, formando uma linha reta. Veja a montagem na ilustração a seguir, em que a linha pontilhada representa o barbante. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | |  <br>Peça para os alunos imaginarem que no local daquele barbante tem um espelho. Eles deverão fazer um desenho da imagem do triângulo, tal como seria visto no espelho. Deixe que todos trabalhem livremente a partir de suas hipóteses. Depois de concluído o tempo dado para as produções, coloque o espelho na vertical, na posição exata do barbante para que todos possam observar a imagem formada e corrigir seus registros.<br>Repita o procedimento mais duas vezes, aproximando o barbante da figura e, depois, colocando o barbante no eixo de simetria da figura, dobrando o triângulo em duas partes.<br>Converse com os alunos para que eles compartilhem as dificuldades que tiveram, se suas hipóteses iniciais eram muito diferentes do que viram no espelho. Em seguida, encaminhe a conversa sobre a simetria das figuras e sobre o eixo de simetria, mostrando que a marca da dobra do triângulo, feita por você, é o eixo de simetria do triângulo. Mostre também que dobrando o triângulo nessa marca, você obtém duas figuras que se encaixam perfeitamente ao |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | sobrepor uma na outra.<br><br>Continue a problematização, mas agora, no lugar do triângulo, coloque um quadrado. Peça que os alunos digam onde está o eixo de simetria do quadrado para que você coloque o espelho sobre ele. Ouça as hipóteses dos alunos, escolhendo uma delas para testar, colocando o espelho no lugar e posição indicada. Constatado que se tem um eixo de simetria, faça uma dobra para deixar o eixo marcado e para que eles percebam que cada uma das metades das dobras encaixa perfeitamente sobre a outra. Desdobre o quadrado e pergunte se tem outro eixo de simetria, seguindo o mesmo procedimento até que os 4 eixos de simetria do quadrado sejam identificados.<br><br>Trace no triângulo e no quadrado investigados os eixos de simetria, nas dobras feitas e deixe as duas figuras planas em exposição na sala de aula. |
| 4º | Grandezas e medidas | Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais | (EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. | Entregue para cada grupo dois pedaços de barbante (um de 1m e outro de 10 cm). Peça aos alunos que comparem os tamanhos, verificando quantas vezes o menor cabe no maior. A medida que forem comparando, os alunos devem fazer marcas azuis no barbante maior.<br><br>Uma vez constatado que o barbante menor cabe dez vezes, exatamente, no maior, ou seja, que seu comprimento é a décima parte do metro, converse também com eles sobre a metade e a quarta parte do metro.<br><br>Discuta então a seguinte questão: qual a utilidade de se subdividir o metro em partes iguais, como fizemos?<br><br>Em seguida, entregue para cada grupo um barbante de um |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | metro com uma marca dividindo-o pela metade e outro com marcas dividindo-o em quatro partes. Peça que comparem, fazendo relações entre os diferentes pedaços de barbante.<br><br>Faça um registro das descobertas no caderno.<br><br>Com os instrumentos de medida em mãos (barbantes de um metro, metro de carpinteiro, fita métrica e régua), peça aos alunos que relatem situações em que já os viram sendo utilizados. A seguir, devem comparar o comprimento de cada um deles com o do barbante, verificando que o da fita métrica é maior que um metro, o da régua é menor e o do metro de madeira é igual a um metro (ou dois metros).<br><br>Observe com eles que, em tais instrumentos, chamam à atenção as muitas subdivisões e também o fato de algumas delas serem numeradas. Proponha então que se faça uma comparação entre tais subdivisões, nos diferentes instrumentos.<br><br>Os alunos provavelmente irão observar que as subdivisões são do mesmo tamanho; algumas delas são numeradas (de dez em dez); na régua a numeração vai até 30 (15 ou 50, dependendo da régua), no metro a numeração vai até 100, na fita métrica até 150, etc.<br><br>Diga então que, agora, irão descobrir que parte do metro representam as divisões numeradas. Verifique como procederam e auxilie caso necessário. Quando perceberem que o metro tem cem dessas subdivisões, introduza a palavra centímetro.<br><br>Encerre a atividade propondo que verifiquem quantos centímetros tem o lápis, quantos centímetros tem a régua, |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | qual o comprimento da carteira em centímetros, qual a altura de cada um em centímetros, etc.<br><br>Você pode pedir que façam uma estimativa antes de medir e pedir que eles digam qual é o instrumento mais adequado para medi-los. |
| 4º | Grandezas e medidas | Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas | (EF04MA21) Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área. | Comparar retângulos – sem unidades Forneça aos alunos pares de retângulos como os seguintes. Par A: A1 de 2 × 9 e A2 de 3 × 6. Par B: B1 de 1 × 10 e B2 de 3 × 5. Par C: C1 de 3 × 8 e C2 de 4 × 5. Os retângulos devem ser brancos com exceção dos rótulos. A tarefa dos alunos é decidir em cada par que retângulo tem a maior área ou se os dois têm a mesma área. Os alunos podem cortar ou dobrar os retângulos de qualquer forma que desejarem, mas têm de incluir uma explicação para a sua decisão em cada par. O Par C causará maior difi culdade e você pode preferir reservá-lo para um desafi o. Nos primeiros dois pares, o retângulo mais fi no pode ser dobrado e recortado para ou emparelhar (Par A) ou ser facilmente comparado (Par B) ao segundo retângulo. Para o Par C, um retângulo pode ser sobreposto ao outro e então os pedaços estendidos serem comparados. |
| 4º | Grandezas e medidas | Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo | (EF04MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração. | Determinar tempos decorridos é uma habilidade que pode ser difícil para estudantes, em especial quando o período de tempo inclui a passagem pelo meio-dia. Os alunos precisam saber quantos minutos faltam para completar uma hora. Dado o tempo digital ou o tempo depois da hora, os alunos devem poder contar quantos minutos faltam para a próxima hora. Isso deveria ser certamente um processo mental para múltiplos de cinco minutos. Evite que eles usem lápis e papel para subtrair 25 de 60. Determinar o intervalo de tempo entre, |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | digamos 8:15 e 11:45 da manhã é uma tarefa de múltiplos passos independente de como for realizada. Manter um registro dos passos intermediários é difícil, como também decidir o que fazer primeiro. Nesse caso você poderia contar as horas de 8:15 até 11:15 e poderia adicionar 30 minutos. Entretanto, o que você faria se os extremos fossem 8:45 e 11:15? Propor um método ou algoritmo singular (único) não é útil. Há também a tarefa de encontrar o tempo final, dado o tempo inicial e o tempo decorrido, ou de determinar o tempo inicial, dados o tempo final e o tempo decorrido, sugira que os alunos esbocem uma linha de tempo vazia. É importante não ser prescritivo demais em dizer aos estudantes como usar a linha de tempo, pois há várias alternativas. Por exemplo, um aluno poderia contar as horas completas de 10:45 (11:45, 12:45, 1:45, 2:45, 3:45) e então subtrair 15 minutos. |
| 4º | Grandezas e medidas | 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 | (EF04MA23) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global. | A temperatura é uma grandeza de natureza diferente das anteriores porque ela não possui a propriedade da aditividade, isto é, se juntarmos água a 100 °C com água a 20 °C não teremos água a 120 °C. Não existe aditividade de temperaturas. Os termômetros são os instrumentos para a determinação de temperaturas e eles efetuam marcações em relação a uma escala e não exatamente medições como a régua ou as balanças.<br><br>Para a criança das séries iniciais a comparação de temperaturas é sensorial e sempre indireta, proporcionando a construção do conceito ao mesmo tempo em que a criança adquire o vocabulário adequado, quente, frio, gelado, ...<br><br>A noção da grandeza de temperatura pode ser desenvolvida |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | em trabalho integrado com a disciplina de Ciências, relacionando a variação de temperatura a questões de saúde, mudanças de estado da matéria, ciclo da água, clima e outros temas que essa disciplina aborda. Isso significa que o estudo dessa grandeza pode acontecer ao longo das séries do E. F e não se esgota nem em uma série, nem apenas nas aulas de matemática.<br><br>A primeira parte dessa sequência de atividades deve ser proposta em roda de conversa ao redor do cartaz feito na atividade anterior. Questione o grupo se a única forma de saber se está quente ou frio é pelo tato, pela pele. Muito provavelmente alguns alunos devem se referir ao termômetro, caso isso não aconteça, conte a eles que existe um instrumento conhecido deles para medir a febre quando adoecem, o termômetro, e que mede a temperatura mostrando se algo está frio ou quente. Em seguida, apresente ao grupo um termômetro e deixe que o manipulem com cuidado. Escolha algumas crianças do grupo e meça a temperatura delas, limpando com álcool o termômetro entre uma medição e outra. Mostre a eles que ao chacoalhar o termômetro a coluna de líquido vai para um número baixo na escala e que sobe para um número maior no contato com o corpo da criança. Espera-se que as temperaturas variem de 35,5 oC a 36, 5 oC que é a temperatura normal de uma pessoa saudável.<br><br>A continuidade da proposta é que os alunos pesquisem em casa ou na internet outros tipos de termômetros, Há, por exemplo, os digitais e de pulso, também usados para medir a febre; os de jardim ou para ambientes externos ou, ainda, os de cozinha, para medir a temperatura de alimentos como |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | assados e os de banho, para medir a temperatura da água dos bebês. Se possível esse instrumentos devem vir para a classe para que sejam conhecidos por todos, e proponha como organizar os instrumentos trazidos por eles. Deixe<br><br>que decidam por um critério para essa organização. Caso não seja possível ter vários tipos de termômetros na classe, providencie as imagens de alguns deles para uma discussão coletiva sobre a pesquisa feita. |
| 4º | Grandezas e medidas | Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro | (EF04MA25) 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. | |
| 4º | Probabilidade e estatística | Análise de chances de eventos aleatórios | (EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações. | Construa cubos com números nas faces: 1, 1, 2, 3, 3 e 3. Cada jogo requer dois cubos. Os alunos fazem um rodízio lançando os dois cubos e registrando a soma dos dois números. Para registrar os resultados, imprima fichas de marcação com cinco linhas de dez quadrados, uma para cada soma de 2 a 6. Os alunos continuam a lançar os cubos até uma das filas seja completada. Eles podem repetir o jogo em uma nova fi cha de marcação tantas vezes quanto o tempo permitir.<br><br>É importante conversar com os estudantes após eles jogarem “Adicione, então Marque”. Que números “ganharam” mais vezes ou menos vezes? Se eles jogassem novamente, que número eles escolheriam para ganhar e por quê? Além disso, todos os resultados, de 2 a 6, são possíveis. Mas uma soma de valor 4 é a mais provável. As somas de valor 2 ou 3 são as menos prováveis. Porém, quando alguns alunos, caso haja |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | algum, analisarem os possíveis resultados, as suas predições para os jogos futuros lhe informarão muito sobre o raciocínio probabilístico deles. Os estudantes que observam que o valor 4 ocorre muitas vezes e, por isso, é a melhor escolha para vencer, abandonam as antigas ideias subjetivas sobre sorte ou sobre a chance ter algum tipo de memória. |
| 4º | Probabilidade e estatística | 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 | (EF04MA27) Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise. | Vamos fazer uma pesquisa?<br>- Você e seus colegas terão de decidir primeiramente, qual será o tema da pesquisa que farão na escola.<br>- Decidam com quem farão a pesquisa: quantas pessoas e para quem cada aluno fará a pergunta. Achem uma estratégia para controlar quem já foi entrevistado para que uma pessoa não seja entrevistada mais de uma vez.<br>- Depois decidam qual pergunta será feita: por exemplo, se vocês decidiram, que o tema será número de calçado que os alunos do 4º. ano calçam, a pergunta pode ser – qual é o número que você calça?<br>- Organizem uma tabela com as informações coletadas por todos os alunos da sala.<br>- Depois organizem um gráfico da pesquisa e registrem em uma malha quadriculada.<br>- Vocês também podem, com o auxílio do seu professor, construir o gráfico usado o Excel.<br>- Por fim, em grupo, descrevam os dados da pesquisa e a conclusão à qual chegaram.<br>Pense a respeito das próximas questões: |
| 4º | Probabilidade e estatística | Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada | (EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | - Por quê uma tabela pode nos ajudar a ler mais facilmente as informações coletadas?<br>- Explique para um colega que faltou à aula como transformar uma tabela em gráfico. Use texto, desenho ou outro recurso que achar bom. |
| 5º | Números | Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens) | (EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal. | Qual o comprimento? A que distância? Distâncias reais e imaginárias. Outras ideias que abordam comprimento: palitos ou barras de doces de ponta a ponta, crianças dando as mãos em uma fila, blocos ou tijolos empilhados, crianças deitadas unidas pela cabeça e pelos pés. Medidas reais também podem ser usadas: polegadas e pés e milímetros, centímetros e metros (métricas).<br><br>Quanto tempo? Tempo.<br>Quanto tempo são 1000 segundos? Quanto tempo é um milhão de segundos? Um bilhão? Quanto tempo levaria para contar até 10.000 ou 1 milhão? (Para fazer os cálculos, use sua calculadora para fazer as contas. Apenas digite [=]). Quanto tempo levaria para fazer alguma tarefa tal como abotoar um botão 1000 vezes?<br><br>Quantidades realmente grandes<br>Pergunte quantos(as): – barras de doces cobririam o chão de seu quarto; – passos de formiga daria para caminhar ao redor do prédio da escola; – grãos de arroz encheriam uma xícara ou copo; – moedas de 25 centavos podem ser empilhadas em uma pilha do chão ao teto; – centavos podem ser colocados |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | lado a lado em todo o corredor; – pedaços de papel de caderno cobririam o chão do ginásio; – segundos você já viveu até agora. |
| 5º | Números | Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica | (EF05MA02) 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. | Uso da reta numérica como ferramenta para registro e leitura, |
| 5º | Números | Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica | (EF05MA03) 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. | Mais, menos ou igual a um inteiro<br>Dê aos alunos uma coleção de partes fracionárias (todos do mesmo tipo) e indique o tipo de parte fracionária que elas têm. As partes podem ser desenhadas em uma folha ou modelos concretos podem ser colocados em pequenos sacos com um cartão identificador. Por exemplo, se for formada com barras de Cuisenaire ou tiras de fração, a coleção poderia ter sete barras/tiras verde claro com uma legenda ou nota indicando que são “oitavos”. A tarefa é decidir se a coleção é menor, igual a um inteiro ou maior que um inteiro. Os alunos devem desenhar figuras e/ou usar números para explicar sua resposta. Eles também podem dizer o quão perto o conjunto está de um todo completo. Várias coleções constituem uma tarefa razoável. |
| 5º | Números | Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de | (EF05MA04) Identificar frações equivalentes. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | equivalência | | |
| 5º | Números | Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência | (EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica. | A habilidade de dizer qual de duas frações é a maior é outro aspecto do senso numérico fracionário. Essa habilidade é construída ao redor de conceitos fracionários, não em torno de uma habilidade algorítmica ou de truques simbólicos.<br><br>As crianças possuem uma estrutura mental sobre números, tremendamente forte, que provoca dificuldades com o tamanho relativo de frações. Em sua experiência, números maiores querem dizer “mais”. A propensão é transferir esse conceito de números inteiros para as frações: Sete é mais que quatro, então, sétimos devem ser maiores que quartos (Mack, 1995). A relação inversa entre número de partes e tamanho de partes não pode ser simplesmente informada, mas deve ser uma criação dos processos de raciocínio internos de cada aluno.<br><br>Um exemplo de proposta:<br><br>- Ordenando frações unitárias Use um conjunto de frações unitárias tais como 1/3 ,1/8,1/5 e 1/10 . Peça às crianças para colocar as frações em ordem da menor para a maior. Desafie as crianças a defender o modo como elas ordenaram as frações. Nas primeiras vezes que você fizer esta atividade, faça os alunos explicarem suas ideias usando modelos.<br><br>Alinhar em ordem<br><br>Selecione quatro ou cinco frações para as crianças ordenarem da menor para a maior. Faça os estudantes indicarem aproximadamente onde cada fração está em uma reta numérica etiquetada apenas com os pontos 0, 1/2 e 1. Os estudantes devem incluir uma descrição de como eles |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | decidiram-se pela ordem para as frações. Para colocar as frações na reta numérica, os estudantes devem também fazer estimativas do tamanho da fração além de simplesmente ordenar as frações. |
| 5º | Números | Cálculo de porcentagens e representação fracionária | (EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. | Para conectar os dois sistemas de numeração, fracionários e decimais, os alunos devem fazer traduções orientadas por conceitos. Isto é, traduções baseadas em compreensão em vez de uma regra ou algoritmo. O propósito de tais atividades está menos relacionado à habilidade de converter uma fração a um decimal do que com a construção do conceito de que ambos os sistemas são usados para expressar as mesmas ideias. O local certo para começar são com as frações de base dez.<br>Exemplo de proposta para conectar fração com decimais:<br>Os alunos recebem algumas frações “amigáveis” para converter em decimais. Primeiro, eles modelam a fração usando ou um quadriculado de 10 × 10 ou tiras e placas de base dez. Usando o modelo como um guia, eles então escrevem e esboçam uma explicação para o equivalente decimal. Se tiras e placas forem usadas, certifique-se de que eles desenharam figuras como parte de suas explicações. Uma boa sequência é começar com metades e quintos, então quartos e possivelmente oitavos. Terços são utilizados melhor como uma atividade especial. |
| 5º | Números | Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal | (EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | é finita | | |
| 5º | Números | Problemas: multiplicação e divisão de números naturais e racionais cuja representação decimal é finita por números naturais | (EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. | Os estudantes não devem apenas pensar nos restos como "R 3" ou "sobra". Os restos devem ser colocados em contexto e abordados de acordo.<br>É útil você compor problemas em diferentes contextos. Inclua quantidades contínuas como comprimento, tempo e volume. Tente preparar problemas em cada uma das categorias de divisão para problemas com grupos congruentes e de comparação que lidem com os restos como resultados em frações ou arredondados para cima ou arredondados para baixo. |
| 5º | Números | 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?" | (EF05MA09) Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas. | |
| 5º | Álgebra | Propriedades da igualdade e noção de equivalência | (EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência. | O conceito de frações equivalentes é uma ideia muito importante e não podem ser adiados até os últimos e certamente devem ter permissão para entrar nas discussões de qual fração é maior. É essencial que a pergunta de comparação seja formulada como segue: "Qual das seguintes duas (ou mais) frações é maior ou elas são iguais?". Ele assinala que essa questão abre a possibilidade de que duas |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | frações que possam parecer diferentes sejam, de fato, iguais.<br>As comparações com qualquer modelo podem ser feitas apenas se ambas as frações forem partes do mesmo todo. Por exemplo, 2/3 de uma tira verde clara não pode ser comparada a 2/5 de uma tira laranja.<br>Um exemplo:<br>Usando um modelo de área para frações que seja familiar aos alunos, prepare uma ficha de trabalho com dois ou no máximo três esboços de frações diferentes. Não se limite a frações unitárias. Por exemplo, se o modelo for fatias de pizza circular, você poderia desenhar um esboço para 2/3, 1/2 e 3/4. A tarefa deles é usar suas próprias fatias de fração para encontrar tantos nomes de fração simples para a região quanto possível. Depois de completar os três exemplos, faça os alunos escreverem sobre as ideias ou padrões que eles perceberam ao procurar os nomes. Prossiga a atividade com uma discussão da turma. |
| 5º | Álgebra | Propriedades da igualdade e noção de equivalência | (EF05MA11) Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido. | Criação de conjecturas Uma vez que os estudantes tenham visto um par de conjecturas desenvolvidas a partir de suas explorações de sentenças V/F, desafie-os a compor conjecturas sozinhos, criando declarações sobre números e cálculos que eles acreditem serem sempre verdadeiras. É melhor que eles expressem as conjecturas em palavras. Como alternativa, desafie os alunos a escrever uma sentença aberta que eles acreditem serão verdadeiras para todos os números. Toda a turma deve discutir as várias conjecturas. Eles devem editar cada conjetura para torná-la mais clara ou desafiar a conjectura com um contra exemplo. As conjecturas aceitas por todos devem ser adicionadas a uma lista de conjecturas da |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | turma e, se não ainda foi feito, escritas como sentenças abertas e também declaradas verbalmente. |
| 5º | Álgebra | Grandezas diretamente proporcionais<br>Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais | (EF05MA12) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros. | A razão , mostra por meio de um número uma relação multiplicativa que pode ser aplicada a uma segunda situação em que as quantidades ou medidas relativas sejam as mesmas da situação geradora. A proporção é a declaração de igualdade entre duas relações: se dois carros levam dez passageiros, então 4 carros do mesmo tamanho levarão 20 passageiros e 6 carros levarão 30 passageiros - embora as medidas mudem, a razão de 2 a 10 é válida para cada situação.<br><br>Exemplo de dois problemas para promover discussão sobre o tema:<br><br>- Carmem comprou 6 latas de creme de leite por R$24,00. Quanto Carmem gastaria se tivesse comprado 15 latas de creme de leite?<br><br>- Converse com seus alunos se alguém sabe fazer uma receita. Qual a receita favorita. Escolha uma receita e apresente aos alunos: quais são os ingredientes? Qual a quantidade usada para cada um deles?O que significa se desejarmos dobrar o valor? E triplicar? Qual a relação entre as quantidades? Mostre na lousa, as relações de proporcionalidade dos ingredientes, por exemplo, na execução de uma receita, se usarmos 1 xícara de leite, para preparar o triplo dessa receita devemos usar 3 xícaras.<br><br>Pergunte à crianças alunos como calcular o dobro de uma xícara. Permita que façam estimativas e depois testem suas hipóteses. Ao final, eles podem reescrever a receita dobrando os ingredientes, dividindo pela metade, triplicando etc. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Propor problemas de preenchimento de tabela com controle de estoque, por exemplo. Dar a tabela pronta para analisarem etc. |
| 5º | Álgebra | Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais | (EF05MA13) Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo. | Exemplo de um problema:<br>- Participaram em um festival de dança, 98 pessoas. Entre elas, 43 eram mulheres, 15 eram crianças e o restante eram homens. Represente essas quantidades com frações em relação ao total de pessoas. |
| 5º | Geometria | Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano | (EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas. | Jogo Caça ao tesouro com apoio em coordenadas que se assemelha a uma batalha naval.<br>Orientação para construção de coordenadas em malha quadriculada. |
| 5º | Geometria | Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano | (EF05MA15) 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. | |
| 5º | Geometria | Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, | (EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos. | Partes da caixa<br>• Quantas partes você vê no molde? |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | planificações e características | | • Quais os polígonos que você reconhece nas partes da caixa?<br>• Pintem de cores iguais as partes iguais.<br>• Faça um X sobre as abas que apenas servem para colar uma parte na outra.<br>• O que representam as dobras que aparecem no molde?<br>• Pinte com a mesma cor os vértices que se unem ao montarmos a caixa<br>O professor conduz então uma discussão, a partir das respostas dos alunos. Essa questão é interessante, pois a criança precisa imaginar a caixa e responder como se a tivesse manuseando. O que esperamos é que as crianças percebam que as partes da caixa são figuras conhecidas, quadrados, retângulos e pentágonos; que as linhas de dobra representam as junções entre as partes da caixa quando fechada, portanto são arestas. |
| 5º | Geometria | Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos | (EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais. | Distribua folhas de papel quadriculado.<br>Comandos: para iniciar, peça para fazer uma seta com o tamanho de um lado do quadradinho, na terceira linha, a partir da margem esquerda, apontada para a sua direita.<br>Diga os comandos: 1. Ande 3 quadradinhos para a direita. 2. Gire ¼ de volta à direita. 3. Repita os comandos 1 e 2 mais duas vezes. 4. Ande mais 3 quadradinhos.<br>Depois pergunte: que figura você obteve? Peça que cada dupla de alunos compare os trajetos que desenharam no quadriculado e os polígonos obtidos. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 5º | Geometria | Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes | (EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais. | Descubra os pares de figuras congruentes abaixo. Para isso, copie as figuras coloridas usando papel vegetal, pinte-as e recorte-as. Depois, usando a sobreposição, veja qual figura não colorida pode ser sobreposta a uma figura colorida. Pinte da mesma cor as figuras que formam pares.<br><br>Agora complete:<br><br>Ao sobrepor as figuras, você percebe que uma figura é congruente a outra se elas tiverem os _____ e os ângulos correspondentes com as mesmas medidas. |
| 5º | Grandezas e medidas | Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais | (EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais. | A massa de um objeto é a quantidade de matéria de que ele é feito e pode ser confundida com a noção de peso, pois nas séries iniciais essa diferença não pode ser compreendida.<br><br>É importante que a distinção entre tamanho e peso seja percebida pelas crianças ao mesmo tempo em que constroem o conceito de massa comparando objetos variados como pedras, chumaços de algodão, caixas grandes e vazias e caixas pequenas cheias de objetos.<br><br>Depois de várias experiências com objetos de massas significativamente diferentes, as crianças podem tentar escolher qual o mais pesado entre dois objetos cuja diferença de massas seja muito pequena para ser sentida, introduzindo-se algum tipo de balança simples e de comparação. Para depois aí então ser possível analisar as diferentes balanças, suas funções e as unidades padronizadas de medida de massa.<br><br>O quilograma ou quilo pode ser introduzido desde as séries |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | iniciais, uma vez que as crianças convivem com informações sobre seus pesos e de outras pessoas desde muito pequenas. No entanto, não se trata apenas de saber que alguém pesa 30 ou 60 quilos, o importante é desenvolver o sentido de quanto isso significa, quanto é um quilo em termos de massa. Essa capacidade de estimativa se desenvolve pelos sentidos e pela investigação de objetos que têm massa igual ou diferente de um quilograma e é, por isso, que as primeiras atividades propostas usam da percepção, no ver e tocar, para que cada criança estabeleça o sentido próprio de um quilo. |
| 5º | Grandezas e medidas | Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações | (EF05MA20) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes. | Dê às crianças de fio que tenha exatamente 24 unidades de comprimento (Use um fio não elástico. Dobre o fio e marque a distância de um pé do laço. Amarre um nó justo acima das marcas de modo que o laço resultante tenha 24 polegadas). A tarefa é decidir que retângulos de diferentes tamanhos podem ser feitos com um perímetro de 24 polegadas. Os alunos podem querer usar uma malha de 1 polegada para colocar os seus fios. Cada retângulo diferente pode ser registrado em papel quadriculado com a área anotada. Uma alternativa para o laço de fio é usar uma malha de papel quadriculado com 1 centímetro e desafiar os estudantes a encontrar retângulos com um perímetro de 24 unidades.<br><br>Áreas fixas<br><br>Forneça aos alunos 36 ladrilhos quadrados tais como os ladrilhos coloridos. A tarefa é ver quantos retângulos podem ser feitos com uma área de 36 – isto é, usando todos os 36 ladrilhos para preencher todo o retângulo e não apenas as suas bordas. Cada retângulo novo deve ser registrado, |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | desenhando o contorno e suas dimensões em papel quadriculado. Malhas quadradas de um ou de meio centímetro são bons recursos para o registro. Em cada retângulo, os alunos devem determinar e registrar o perímetro. |
| 5º | Grandezas e medidas | Noção de volume | (EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos. | Volume fixo: comparando prismas<br>Dê a cada dupla de crianças provisão de cubos encaixantes ou cubos de madeira. A tarefa das duplas é, para um número fixo de cubos, construir diferentes prismas retangulares e registrar a área de superfície de cada prisma. Um bom número de cubos para sugerir é 64, pois uma área de superfície mínima acontecerá com um cubo de 4 x 4 x 4. E também com 64 cubos podem ser feitos muitos prismas. Porém, se você tem poucos cubos, outras boas opções são 24 ou 36 cubos. Usando as tabelas que construírem, os alunos devem observar qualquer padrão que ocorra. Em particular, o que acontece à área de superfície quando o prisma se torna menos parecido com uma caixa alta e fina e se aproxima mais de um cubo. |
| 5º | Probabilidade e estatística | Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios | (EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não. | Dê a cada dupla de alunos uma provisão de cubos encaixantes ou cubos de madeira. A tarefa das duplas é, para um número fixo de cubos, construir diferentes prismas retangulares e registrar a área de superfície de cada prisma. Um bom número de cubos para sugerir é 64, pois uma área de superfície mínima acontecerá com um cubo de 4 x 4 x 4. E também com 64 cubos podem ser feitos muitos prismas. Porém, se você tem poucos cubos, outras boas opções são 24 ou 36 cubos. Usando as tabelas que construírem, os alunos devem observar qualquer padrão que ocorra. Em particular, o que acontece à área de superfície quando o prisma se torna menos parecido |


Versão Preliminar

<table>
<tr><th>Ano/ Faixa</th><th>Unidades Temáticas</th><th>Objetos de Conhecimento</th><th>Habilidades</th><th>Sugestões Metodológicas</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>com uma caixa alta e fina e se aproxima mais de um cubo?</td></tr>
<tr><td>5º</td><td>Probabilidade e estatística</td><td>Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis</td><td>(EF05MA23) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).</td><td>Três alunos lançam 2 moedas iguais (por exemplo, 2 centavos ou 2 níqueis*) e recebem pontos de acordo com as seguintes regras: O jogador A ganha 1 ponto se o lançamento das moedas resultar em “duas caras”; o jogador B obtém 1 ponto se o lançamento das moedas resultar em “duas coroas” e o jogador C obterá 1 ponto se os resultados do lançamento foram “misturados” (uma cara e uma coroa). O jogo termina após 21 lançamentos. O jogador que tiver mais pontos ganha. Faça os alunos jogarem o jogo pelo menos duas ou três vezes. Depois de cada partida, os jogadores devem parar e discutir se eles pensam que o jogo é justo e fazer predições sobre quem ganhará a próxima partida. Quando toda a turma tiver jogado várias partidas, conduza uma discussão sobre a “justiça” (ou legalidade) do jogo. Desafi e-os a fazer um argumento (sem se basear nos dados encontrados) sobre se o jogo é justo ou não e por quê.</td></tr>
<tr><td>5º</td><td>Probabilidade e estatística</td><td>Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas</td><td>(EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.</td><td rowspan="2">Veja esta tabela a partir de uma pesquisa feita com os alunos do 5º. ano da mesma escola. De uma lista de 6 cores, eles precisavam escolher uma:
<table>
<tr><td>Nome da cor</td><td>Amarelo</td><td>azul</td><td>Lilás</td><td>rosa</td><td>Verde</td><td>vermelho</td></tr>
<tr><td>Quantidade de alunos</td><td>20</td><td>55</td><td>45</td><td>15</td><td>20</td><td>5</td></tr>
</table>
Construa um gráfico pictórico para representar a pesquisa</td></tr>
<tr><td>5º</td><td>Probabilidade e estatística</td><td>Leitura, coleta, classificação</td><td>(EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados</td></tr>
</table>


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas | 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. | desta tabela. Veja algumas dicas:<br>- escolha em qual eixo você colocará o nome da cor;<br>- depois escolha o símbolo para representar as pessoas;<br>- quantas pessoas cada símbolo representará – lembre que essa informação precisa estar na legenda do seu gráfico.<br>- Agora que você já construiu seu gráfico, sente com um colega e socialize com ele. Depois, discutam qual poderia ser o título que vocês dariam para os gráficos elaborados. |



Versão Preliminar

## 3. Ciências da Natureza

> (...) querem saber de que os animais se alimentam, como as plantas crescem, como as águas dos rios se movimentam, quanto tempo viverão as formigas, por que as flores são tão coloridas, por que os beija-flores batem tanto e tão rapidamente as asas, como é o fundo do mar, como é dentro da Terra...
>
> Enfim, elas querem saber muitas coisas sobre o mundo natural, e certamente é tarefa das Ciências ensinar isso. (KINDEL, 2012, pág. 21)

*- Ciências da Natureza como área do conhecimento e como componente curricular -*

Sob o ponto de vista de um leigo ao ser questionado sobre o objeto de estudo de Ciências da Natureza, pode-se ter uma resposta de fundo intuitivo: a natureza! Também é muito comum ouvir entre pares que se utilizam de argumentos pautados na neurociência, a afirmação de que todos são capazes por exemplo, de prever como os objetos se movem, como os organismos funcionam e o que eles necessitam para sobreviver, ou como interpretar as condições climáticas no entorno, tomando como base os nossos sentidos. Essas importantes percepções geraram, desde o início da humanidade, conhecimentos que se acumularam e que foram fundamentais para a permanência, dispersão e evolução da espécie humana no Planeta. Para Pozo e Crespo (2009), recorrer a esta Ciência intuitiva é se apoiar em seu "equipamento cognitivo de série", o qual todos nós possuímos desde o nascimento.

Por outro lado, formalmente na escola, a área de Ciências da Natureza tem como **objeto de estudo** a natureza e seus fenômenos, integrando conhecimentos dos componentes de Física, Química e Biologia, que por sua vez se utilizam de diferentes métodos para colher dados, analisar e comprovar teorias. Assim, o conhecimento que transita no Ensino Fundamental é o resultado dessa integração além da integração com conhecimentos em Geociências.

Assim, diante dessas duas formas de pensar e interpretar o mundo, a escola tem vivenciado um grande desafio: sair do patamar da ciência intuitiva e de conhecimentos de senso comum para uma compreensão maior sobre Ciência e o que fazem os cientistas. A transição entre esses dois olhares denota construir novas competências ou capacidades cognitivas, além de novas linguagens e sistemas de representação, desenvolvendo mentes letradas cientificamente. Dessa forma, pretende-se superar o realismo intuitivo de que o mundo é como o vemos e alcançar um estado de compreensão de que muitos conceitos científicos não são objetos perceptíveis, mas que são construções mentais e modelos que nos permitem modificar nossa percepção sobre a realidade. No entanto, compreende-se que o ensino de Ciências deve ser prazeroso e instigar a curiosidade, e como em todo aprendizado, deve gerar emoção (Mora, 2013). Ainda, o Ensino Fundamental é um momento em que janelas de oportunidades estão abertas para que os estudantes compreendam a importância do ensino de Ciências para compreender o mundo.

Além disso é de suma importância que a Ciência seja percebida desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, como um processo e não apenas como um produto


Versão Preliminar

acumulado em forma de teorias ou modelos, sendo necessário que os estudantes a compreendam em seu caráter dinâmico e transitório, que está associado à produção tecnológica e à organização social. E que ela também tem compromisso com a sociedade e seus conhecimentos gerados são importantes para que um país se desenvolva.

Essa tarefa torna-se exequível quando há orientações e um documento norteador, como é o proposto pela Base Nacional Comum Curricular que também tem como premissa a educação integral dos estudantes, colocando-os no centro da aprendizagem para que exerçam protagonismo, sejam autônomos e desenvolvam habilidades não somente cognitivas, mas também socioemocionais.

Dessa forma a BNCC vem a contribuir significativamente para o ensino de Ciências e um elemento estruturante presente em suas orientações é o **letramento científico**. Este aspecto da aprendizagem em Ciências permite articular toda a área de ciência dentro das habilidades e dos conhecimentos que devem ser mobilizados na aprendizagem dos estudantes. Ao contrário do que antes se estabelecia de que a aprendizagem em Ciências deveria ter como função propiciar ao estudante compreender, interpretar e utilizar conceitos científicos adequadamente, o letramento científico propõe ir além disso, incentivando a aplicação do conhecimento e a intervenção no mundo real com base em princípios éticos e sustentáveis, e ao mesmo tempo que eles desenvolvam habilidades suficientes para tomar decisões baseadas nos procedimentos investigativos e no desenvolvimento que a Ciência efetivou ao longo da história da humanidade.

Outro elemento estruturante é a alfabetização científica, trazida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização (2015) em seu caderno 08, como um dos aspectos prioritários no Ensino de Ciências por ser um direito de aprendizagem que contribui para uma leitura e interpretação de mundo nos anos iniciais do Ensino Fundamental que favorece posicionamentos e tomadas de decisão, de modo crítico e criativo colaborando para a articulação entre o domínio do vocabulário, conceitos e princípios e os procedimentos científicos, possibilitando aos estudantes saber intervir na realidade em que vive. Na alfabetização científica o “fazer ciência” ou a atividade **científica** é um aspecto que favorece o desenvolvimento desse direito de aprendizagem por possibilitar o aprimoramento do pensamento e ideias científicas por meio de situações que envolvem a experimentação e a investigação partindo de situações cotidianas e ampliando ao longo dos anos escolares e consequentemente de vida.

Outro aspecto estruturante é a adoção de um ensino pautado na **investigação científica** que convida a refletir sobre os procedimentos investigativos e sua intencionalidade de uso em toda a área de Ciências da Natureza. Os processos e os procedimentos da investigação científica são desenvolvidos por meio de situações de **aprendizagens problematizadoras** e que devem estimular a observação, o **levantamento de hipóteses**, a **obtenção e análise de dados**, a **argumentação**, a **comunicação dos resultados** e as **intervenções** necessárias para solucionar questões e modificar o meio em que vive, e assim contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que está inserido, de forma colaborativa. Segundo a BNCC, a investigação não se traduz em seguir simplesmente procedimentos experimentais, mas sim possibilitar


Versão Preliminar

situações de aprendizagem permeadas de problematizações e desafios e que estimulem a curiosidade científica dos estudantes (BRASIL, 2018).

Os estudantes trazem em sua natureza o elemento mais importante que é a curiosidade que os movem, os exercitam e os estimulam na busca por respostas e por novas indagações, nesse sentido, as habilidades a serem desenvolvidas no de ensino de Ciências em um processo contínuo e articulado a outros componentes, são essenciais para a o desenvolvimento das aprendizagens de forma crítica, reflexiva e significativa.

Ciências da Natureza é uma área do conhecimento, que assim como as outras áreas, possui aspectos que são próprios dela, como a forma de investigar e resolver problemas. A investigação científica, por sua vez, compreende entre outros aspectos, criar situações que permitam a **experimentação**. E aqui há um destaque para essa etapa imprescindível para o ensino de Ciências, e não a utilizá-la na aprendizagem escolar pressupõe abrir mão de seu princípio fundamental, que é possibilitar que os estudantes possam por meio de atividades experimentais, de protocolos e metodologias, conhecer como a Ciência constrói o conhecimento. Por meio da experimentação, muitas das competências cognitivas e socioemocionais são articuladas, como por exemplo a criatividade, autoconhecimento, colaboração, resiliência e o pensamento crítico.

E é importante destacar que o ensino investigativo não depende exclusivamente de um laboratório para que atividades como a experimentação sejam realizadas. Existem outros espaços que podem ser privilegiados para essas ações, pois a problematização o levantamento de hipóteses, a pesquisa, a análise de dados entre outras ações investigativas, podem ser realizadas em qualquer espaço de aprendizagem além do laboratorial: na sala de aula, no pátio, na horta, em uma atividade extraclasse, em um passeio ao zoológico, parques ecológicos e Observatório Ambiental ou jardim botânico, e até mesmo em ambiente virtual.

Essa questão também leva a uma mudança na forma de ensinar do docente. Pesquisas apontam a necessidade da ampliação dos conhecimentos no ensino de Ciências, bem como a diversidade nas estratégias metodológicas, mas também apontam a necessidade de oferecer formação aos professores dos anos iniciais da educação básica, visto que a formação inicial, muitas vezes, não aborda de forma satisfatória os conteúdos e metodologias dos diferentes componentes pelos quais o professor é responsável. Estimular a participação dos estudantes e permitir que façam questionamentos é fundamental para que ocorra uma progressão e acesso aos conhecimentos complementares para que possam encontrar respostas mesmo que sejam parciais e baseadas em conhecimentos prévios, sendo mediados, estimulados, apoiados, desafiados e orientados pelo professor.

Dessa forma, os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais têm assegurado pela BNCC o acesso à diversidade de **conhecimentos científicos** produzidos ao longo da história, e com isso podem, com a mediação do professor, transitar em diferentes Unidades Temáticas organizadas da seguinte forma:

- **Matéria e Energia**. Esta Unidade Temática propõe, por exemplo, aprendizagens sobre as propriedades dos materiais, assim como os fenômenos que envolvem a transformação de energia. Permite também apresentar as relações entre esses


Versão Preliminar

conceitos e o desenvolvimento da tecnologia, levando em consideração os seus impactos na vida em sociedade e para o ambiente. Sendo assim, são explorados conceitos introdutórios e propriedades macroscópicas da matéria, para que de forma progressiva possam ser vivenciadas nos anos finais do ensino fundamental as demais aprendizagens focais que demandam processos cognitivos mais complexos.

- **Vida e Evolução**. Esta Unidade Temática, por exemplo, aborda aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento da percepção do corpo, de como cuidá-lo e da valorização da diversidade. A abordagem prevê a articulação de habilidades mais simples sobre o corpo humano e sua organização, aplicando-se o mesmo sobre a fauna e a flora e suas relações com o ambiente. Assim, temas como saúde e vulnerabilidades relacionadas à juventude, relações entre os diferentes sistemas do corpo e preservação do ambiente serão mais enfatizados nos anos finais.

- **Terra e Universo**. Esta Unidade Temática, por exemplo em forma inicial, visa garantir uma progressão de habilidades como o uso de modelos para compreender o comportamento dos astros no Sistema Solar e no Universo, partindo de observações dos fenômenos que envolvem a posição relativa do Sol, o clima e as fases da Lua, por exemplo. Assim nos anos finais, o estudo sobre Astronomia se torna mais complexo permitindo e estimulando o estudante a desenvolver argumentos importantes sobre a manutenção da vida na Terra, causas e prevenção de desastres naturais.

Considerando os pressupostos da BNCC como os elementos estruturantes, a diversidade de conhecimentos científicos, o desenvolvimento de competências e habilidades que serão apresentadas posteriormente e ainda sob uma perspectiva da **Educação Integral**, a área de Ciências da Natureza tem muito a contribuir de forma inovadora, pois compreende que ensinar Ciência é um modo de interpretar o mundo considerando o fazer científico no processo de ensino e aprendizagem representado pelo **ciclo cognitivo e o ciclo investigativo**, onde respectivamente representam a esfera do "pensar' e a esfera do "fazer", que segundo Costa, et al (2012), são duas dimensões fundamentais nas Ciências, mas que em uma proposta de ensino tradicional, geralmente estão reduzidas a um segundo plano em detrimento apenas da obtenção de conteúdo, representado pela esfera do "saber".

*- A relação da Área de Ciências da Natureza com as demais áreas -*

> Ensinar ciências para crianças é dar-lhes a oportunidade de melhor compreender o mundo em que vivem. De ajudar a pensar de maneira lógica e sistemática sobre os eventos do cotidiano e a resolverem problemas práticos, desenvolvendo a capacidade de adaptação às mudanças de um mundo que está sempre evoluindo científica e tecnologicamente. (NASCIMENTO; BARBOSA - LIMA, 2006, p. 2).

Na perspectiva de uma aprendizagem não fragmentada e que faça sentido aos estudantes, muitas propostas de integração curricular podem surgir, mas inevitavelmente se deparam com o desafio de não tornar essa integração uma proposta sem nexo e de não perder o que de essencial cada área possui em termos de desenvolvimento de competências e habilidades. A integração também não se


Versão Preliminar

caracteriza no trabalho conjunto entre áreas ou determinado componente de área, para que sirva de apoio apenas com conteúdo, como por exemplo em situações em que em Ciências da Natureza necessite de um aporte da matemática para a compreensão de um conceito. O ideal é que ambas as áreas assumam compromissos para além disso, como integrar o desenvolvimento de competências e habilidades de forma complementar a partir de um planejamento conjunto. Assim, para se manter com o mesmo exemplo, vale a reflexão: de que forma ambas as áreas (Ciências da Natureza e Matemática) poderiam também contribuir para o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, raciocínio lógico e pensamento crítico? Ao responder essa pergunta cria-se um diálogo mais profícuo, produtivo e de fato integrador.

Além disso, deve-se considerar que, na abordagem de integração da BNCC, estão previstos os Temas Contemporâneos Transversais. São assim denominados pois não pertencem a um componente específico, mas por transpassarem e serem pertinentes a todos eles. Com distintas concepções práticas de como trabalhá-los na escola, esse leque de abordagens é importante na medida em que possa garantir a autonomia dos professores, seja na escolha dos temas e em consonância com a realidade do território e o nível de ensino. Assim, temas como Economia, Cidadania, Multiculturalismo, Saúde, Meio Ambiente e Ciência e Tecnologia, podem ser desenvolvidos de um modo contextualizado e transversalmente, por meio de uma abordagem intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

No município de Hortolândia em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, são desenvolvidas ações que de forma interdisciplinar, integram os diferentes componentes e os projetos da unidade escolar definidos no Projeto Político Pedagógico – PPP como necessários para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com formações que são disponibilizadas para os professores e outras direcionadas para os gestores que atuam como agentes de multiplicação e acompanhamento da formação na unidade escolar.

É importante ressaltar que o tema Meio Ambiente é amplamente trabalhado com os estudantes desde a educação infantil na perspectiva da sensibilização e da educação ambiental de forma integrada e interativa, desenvolvendo competências e habilidades que por meio de vivências práticas colocam o estudante como agente de transformação.

É importante ressaltar:

> A partir do senso comum, os indivíduos desenvolvem representações sobre o meio ambiente e problemas ambientais, geralmente pouco rigorosas do ponto de vista científico. É papel da escola provocar a revisão dos conhecimentos, valorizando-os sempre e buscando enriquecê-los com informações científicas. (BRASIL, 1997, p. 45)

Neste percurso, o ensino de Ciências deve possibilitar a ampliação da participação social dos alunos de forma crítica e reflexiva por meio dos processos de construção, aprimoramento e expansão de conhecimentos tanto éticos, políticos e culturais quanto científicos, de forma desafiadora, interativa e criativa, assumindo assim seu compromisso com a formação integral dos alunos.


Versão Preliminar

*- A Avaliação em Ciências da Natureza -*

Com base no que foi apresentado sobre a perspectiva e prioridades para o ensino na Área de Ciências da Natureza, a avaliação deve ser considerada um processo abrangente, contínuo e que permita acompanhar a evolução e o progresso dos estudantes em relação aos caminhos reflexivos e investigativos que foram apresentados. No entanto, esse olhar avaliativo deve ir além, como por exemplo servir para verificar a coerência entre os resultados e aquilo que foi planejado, para perceber as concepções e os desejos em relação à aprendizagem do estudante, assim como para que o próprio docente possa analisar sua prática, suscitando alterações e intervenções em seu planejamento. Nesse aspecto, a avaliação também sugere ao docente a articulação de habilidades como resistência, resiliência, autoconhecimento, postura crítica tal qual se espera nos estudantes, sugerindo a prática de homologia de processos, que propõe espelhar ações docentes à forma com que trabalharão com os estudantes em sala de aula (Pennington, 2015).

Ao iniciar uma atividade ou um tema estruturante para o entendimento de algum processo ou conceito científico, é importante realizar uma avaliação inicial com caráter diagnóstico, objetivando realizar um levantamento prévio do que os estudantes conhecem sobre o assunto. Esse momento é crucial para verificar os modelos explicativos preexistentes que os estudantes adotam para explicar determinado fenômeno e que o professor deverá contornar ou lidar para que, caso necessário haja a ampliação de conhecimentos ou para que essas explicações ocorram com base em conhecimento científico e não em senso comum. É preciso que o professor esteja atento, pois é comum os estudantes possuírem concepções alternativas que divergem ou estão muito distantes daquelas que são cientificamente aceitas e quando estas pré concepções são negligenciadas, dificultam a aprendizagem dos conhecimentos científicos, comprometendo todo um ciclo de aprendizagem (Carmichael et al, 1990). Portanto, colher essas informações é uma parte importante que permite ao professor planejar de acordo com a realidade e nível de conhecimento de seus estudantes.

Como avaliar também requer planejamento, então independente da estratégia avaliativa a ser adotada, é importante que o professor tenha em mente as dimensões pretendidas para o ensino de Ciências da Natureza e faça as seguintes reflexões:

**Sobre o ensino investigativo:**

- Que etapas da investigação científica estão sendo articuladas? Ou quais são mais necessárias?
- Quais delas necessitam ser mobilizadas?
- Quais são os indicativos de que os estudantes estão compreendendo e adotando práticas investigativas relacionadas ao pensar e fazer ciência?

**Sobre o Letramento Científico:**

- Que aspectos de letramento científico estão previstos? Os estudantes estão aos poucos propondo situações que intervenham na sociedade e na resolução de problemas?


Versão Preliminar

- Quais são os momentos em que esse entendimento pode ser revelado?

**Sobre competências e habilidades:**

- Quais competências e habilidades estão previstas ou sendo requisitadas na sequência didática planejada para o período?
- O que é preciso perceber nos estudantes se as mesmas competências foram desenvolvidas ou mobilizadas adequadamente?

**Sobre os conhecimentos articulados nas diferentes Unidades Temáticas:**

- Quais objetos de conhecimento estão sendo adquiridos, reconduzidos, reforçados ou ampliados?
- O repertório e o vocabulário científicos dos estudantes estão aumentando?
- Como esses aspectos podem ser verificados?

É preciso ter em mente que em cada uma dessas situações o docente faça uma reflexão sobre o que os resultados avaliativos representam sobre a sua prática docente, evidenciando aspectos do antes, durante e depois da prática pedagógica. Sendo assim, a cultura do registro é fundamental, tanto para acompanhar a evolução dos estudantes como para criar um diário de bordo em que os professores possam registrar também sua autoavaliação. Assim como a avaliação inicial pretende indicar "o que já se sabe", as avaliações contínuas e processuais configuram saber "o que está sendo aprendido", e a avaliação final "o que foi aprendido". O olhar sobre o conjunto de todos esses aspectos pode traduzir o que alcançou em termos de "saber", "fazer", "ser" e "pensar" em Ciências.

As competências da área estão indicadas no quadro a seguir:

| **COMPETÊNCIAS ESPECIFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL** |
|---|
| • Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico;<br>• Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação cientifica, de modo a sentir segurança no debate de questões cientificas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colabora para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;<br>• Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnólogo (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;<br>• Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da |


Versão Preliminar

Ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho;

- 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 de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza;
- 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;
- 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 suas tecnologias;
- 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.

*- O organizador curricular -*

Para apresentação do quadro curricular do componente Ciências, optou-se por apresentar as habilidades com as indicações alfanuméricas da BNCC como referência. A justificativa é que, além do Currículo de Hortolândia garantir todos os direitos de aprendizagem tal qual apresentados na Base, ainda permite que o leitor observe mais facilmente a relação

entre as habilidades e a progressão de aprendizagem dentro de cada ano escolar e de um ano para outro. Além disso, o quadro curricular ainda apresenta objetos de conhecimento, habilidades e sugestões metodológicas. É importante ressaltar que essas sugestões podem inspirar e ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico no que tange o processo de ensino, sem a intenção de formatar e engessar o fazer do professor. Por isso, o desenvolvimento das habilidades, nesse contexto, deve levar em consideração a realidade do educando, contemplando nas estratégias didáticas o lúdico, o levantamento do conhecimento prévio, os recursos disponíveis na comunidade, a fim de tornar o estudante protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. O planejamento docente deve ser permeado por uma intencionalidade didática e ter como pressuposto as habilidades.


Versão Preliminar

**ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 1º | Matéria e energia | Características dos materiais | (EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente. | Para desenvolver esta habilidade, é importante que os estudantes vivenciem situações "mão na massa", com a manipulação de diferentes objetos de uso cotidiano, observando seus materiais, identificando suas características (matéria, cor, dureza), comparando-os. Além disso, é possível promover momentos de reflexão sobre o uso consciente dos objetos e materiais, seu descarte e, até mesmo, sua reciclagem. Por isso, essa é uma habilidade que pode ser desenvolvida em contexto de projetos, por exemplo, no qual os estudantes são colocados em situações problematizadoras, não só aprendendo sobre as características dos materiais, mas principalmente aprendendo sobre sua função e uso. Este exercício precede ações de cidadania, como por exemplo a liberdade e a responsabilidade de escolha ao se consumir determinados materiais, sabendo do seu impacto seja na produção quanto no descarte.<br><br>Esta habilidade está relacionada à ODS 12, Objetivo de Desenvolvimento Sustentável que visa "assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis". |
| 1º | Vida e evolução | Corpo humano<br>Respeito à diversidade | (EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. | Esta habilidade poderá ser desenvolvida por meio de uma brincadeira, uma roda de conversa, o levantamento da opinião dos estudantes e a produção de desenho contornando o corpo de um voluntário, localizando algumas partes do corpo e atribuindo funções. Começando pelas divisões básicas do corpo como cabeça, tronco e membros e ampliando para demais articulações e órgãos. É uma ação que contribui para este momento de alfabetização e colabora significativamente para o exercício do autoconhecimento. Poderá ser avaliada levando em consideração não os acertos das partes do corpo, mas como os estudantes utilizam estratégias para identificá-las. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 1º | Vida e evolução | Corpo humano<br>Respeito à diversidade | (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. | Para desenvolver essa habilidade, é importante que os estudantes participem de rodas de conversa, apresentem e discutam suas concepções prévias sobre o que entendem sobre hábitos de higiene do corpo e como eles são necessários para que se mantenham saudáveis. Inicialmente podem ser levantados os hábitos de higiene que conhecem e relacionar a falta deles ao surgimento de doenças. A partir dessa discussão, eles podem elaborar coletivamente um mural com listas dos hábitos diários de higiene elencados, que podem ser realizados na escola e em casa, por exemplo. De forma colaborativa e mediada pelo professor, os estudantes podem ser instigados a ampliar esse olhar sobre a relação hábito de higiene X doenças e assim ampliar o mapeamento dos conhecimentos prévios sobre o tema. Da mesma forma, conhecimentos de senso comum devem ser problematizados para que os estudantes possam analisar essas questões numa perspectiva científica. É importante que nessa discussão, sejam relacionadas medidas de proteção como o uso de máscara como enfrentamento de pandemia, uso do álcool e outras medidas que auxiliam situações graves de proliferação de doenças infectocontagiosas.<br><br>Vale ressaltar que este tema está relacionado ao ODS 3 (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – 3), que tem como premissa promover a boa saúde e o bem-estar mundialmente.<br><br>Para avaliar essa ação proposta o professor poderá se valer de observações sobre como os estudantes compreendem e argumentam sobre a importância de se adotar hábitos de higiene; se atitudes podem ser observadas no convívio escolar, como por exemplo, lavar as mãos antes de se alimentar; se os resíduos são destinados em locais adequados; se situações que necessitem de maior atenção e cuidado como surtos de doenças infectocontagiosas conduzem os estudantes a adotarem medidas mais restritivas conforme orientações. A escola é um espaço privilegiado para essas observações que dão respostas e |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | orientações para que o professor possa reconduzir alguns aprendizados e retomar o desenvolvimento de habilidades específicas ou outras competências. |
| 1º | Vida e evolução | Corpo humano<br>Respeito à diversidade | (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. | Esta é uma oportunidade para os estudantes compreenderem o fato de que cada indivíduo possui particularidades que expressam a diversidade humana e, no entanto, as diferenças entre cada indivíduo devem ser aceitas e acolhidas.<br><br>Como exercício para compreensão das diferenças pode-se realizar uma atividade prática de medição de estruturas do corpo utilizando uma fita métrica para medir o tamanho da perna de cada estudante, organizar os dados numa tabela construída coletivamente. Ou ainda registrar as diferentes cores das íris dos olhos e perceber a variedade de tonalidades e organizar com uso de lápis de cor, uma paleta de cores que represente a variação da cor dos olhos na sala de aula.<br><br>O professor poderá utilizar a produção dos alunos, o comprometimento em participar de um trabalho colaborativo e as atitudes de acolhimento e aceitação ao diferente para avaliar se a atividade proposta conseguiu almejar os objetivos iniciais. |
| 1º | Terra e Universo | Escalas de tempo | (EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. | Um exercício interessante que permite ao estudante conhecer aspectos sobre as diferentes escalas de tempo é perguntar numa roda de conversa, que instrumentos ele conhece e que permitem saber sobre o passar das horas, dos dias (manhã, tarde e noite), meses e anos. É importante relacionar os diferentes modelos de relógio e como eles expressam a contagem do tempo num período de 24 horas. Os analógicos são especialmente interessantes neste sentido. Assim como relógios, os calendários também são instrumentos importantes que podem ser utilizados concomitantemente. Aplicativos de telefones celulares, uso de cronômetro são importantes para fazer uso de uma |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | tecnologia cada vez mais presente. Neste sentido, algumas mídias sociais utilizam a ferramenta da "lembrança" de anos anteriores para marcar eventos acontecidos. Assim, pesquisar nos álbuns de fotografias e ordená-las em datas, pode ser uma atividade divertida que permite observar mudanças de paisagem, o crescimento do corpo, surgimentos de cabelos brancos e outros aspectos que demonstrem a passagem do tempo.<br><br>No entanto, é necessário não apenas reconhecer esses diferentes instrumentos citados da contagem do tempo, como também saber interpretá-los desde o início da formação dos estudantes, para depois identificar e observar padrões de repetição que indicam a passagem do tempo por meio de fenômenos físicos observáveis.<br><br>Elaborar uma rotina de atividades diárias, organizando agendas simples pode ajudar o estudante a reconhecer e demonstrar as marcações de tempo estabelecidas pela humanidade, como calendários e horários.<br><br>Um ambiente permeado de problematização poderá indicar ao professor se essa habilidade foi mobilizada em sua turma. De forma aleatória poderão ser feitas perguntas como, quanto tempo falta para começar o recreio? Quanto tempo durará a aula? Vamos elaborar um calendário de aniversários dos colegas? Como organizar essas informações? Esses são exemplos que podem indicar sobre o entendimento e uso de instrumentos de contagem do tempo por parte dos estudantes. |
| 1º | Terra e Universo | Escalas de tempo | (EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos. | Para essa habilidade, é importante que os estudantes exercitem a observação dos fenômenos físicos de forma orientada, e isto quer dizer, que precisam ter foco e serem conhecedores dessa observação. A partir das observações podem exemplificar e relatar características observáveis dos períodos diários. O relato pode ser feito por meio de pequenas descrições orais ou desenhos, principalmente considerando a etapa de |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | alfabetização em que se encontram os estudantes.<br><br>Abordar questões relacionadas ao biorritmo dos animais e plantas com relação às sucessões entre o dia e a noite ajudam a compreender a importância da relação entre fatores físicos na vida dos seres vivos. Utilizar imagens de animais e solicitar que respondam em qual período do dia (considerando 24 horas) eles são mais ativos, problematizar sobre se as plantas teriam também esse mesmo tipo de comportamento são momentos de aprendizagem em que podem facilmente utilizar os conhecimentos prévios adquiridos. Aqui não se trata de avançar em questões fisiológicas, mas apenas comportamental e que também se aplica aos próprios estudantes se perguntados sobre qual o período do dia sentem mais sono, qual é o momento ideal para dormir entre atividades diárias.<br><br>Identificar o quanto os estudantes são capazes de observar o comportamento e de se auto-observar são fatores importantes a serem analisados e incentivados pelos professores. Poderão também observar outra ação cognitiva mais complexa que é a comparação, como por exemplo percebida em possíveis explicações do porquê existe uma diversidade de comportamentos dos seres vivos ao longo do dia. Assim, explicações mesmo que equivocadas sobre porquê o galo canta de madrugada, a coruja caça a noite, o cochilo depois do almoço passam a ser a base de comparação e análise desses diferentes grupos animais. |
| 2º | Matéria e energia | Propriedades e usos dos materiais<br>Prevenção de acidentes domésticos | (EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. | Identificar envolve observar e diferenciar. Portanto, uma estratégia que ajudará o estudante a se engajar é orientá-lo na identificação de objetos presentes em suas residências, a ser realizada como tarefa de casa ou identificar objetos em algum espaço da escola. O primeiro desdobramento dessa atividade é identificar quais são os objetos produzidos artesanalmente e quais são fabricados em indústrias e, o outro desdobramento é identificar a matéria prima utilizada. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Também poderá ser realizada uma abordagem sobre como os objetos eram produzidos em outros momentos da história. Pode-se organizar um portfólio de imagens a serem pesquisadas mostrando o objeto produzido na atualidade e o objeto com a mesma funcionalidade produzida no passado.<br><br>A avaliação poderá ser realizada com base na análise desse portfólio e no envolvimento do estudante na atividade de identificação dos materiais e matéria-prima. |
| 2º | Matéria e energia | Propriedades e usos dos materiais<br>Prevenção de acidentes domésticos | (EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.). | A proposta envolve ações que visam identificar e diferenciar as características externas, portanto observáveis, dos materiais, de tal forma que permitam organizá-los em grupos ao serem observados e tocados uma diversidade de materiais previamente selecionados pelo professor e que permitam aos estudantes observar essas características e de certa forma agrupá-las..<br><br>A partir da identificação dessas características pressupõe que os estudantes possam relacioná-las ao seu tipo de uso. Então propriedades como dureza, flexibilidade, transparência, elasticidade, compressibilidade, divisibilidade entre outras poderão ser verificadas. Obviamente que essas características serão apresentadas pelos alunos com seu vocabulário indicando que determinado material é duro, ou mole; se estica e se encolhe; se quebra facilmente; se é transparente ou opaco; e assim por diante.<br><br>Na sequência, pode-se propor uma atividade experimental disponibilizando diferentes tipos de materiais como argila, papel, bambu, linha de nylon, algodão ou lã entre outros e lançar um desafio para que escolham o material mais indicado para produzir uma dobradura, um vaso, espeto para churrasco, uma rede de pesca e uma peça de vestuário. |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Na sequência deverão justificar oralmente suas escolhas com base nas propriedades dos materiais.<br><br>Os estudantes poderão ser avaliados quanto às explicações, mesmo que simples, com base nos conhecimentos científicos que foram discutidos até o momento e na forma como argumentam e comunicam suas percepções. Também é importante perceber se aos poucos os estudantes estão incorporando termos mais alinhados com a linguagem científica. |
| 2º | Matéria e energia | Propriedades e usos dos materiais<br>Prevenção de acidentes domésticos | (EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.). | A habilidade requer identificar potenciais situações de risco do cotidiano que podem expor as pessoas e desencadear acidentes. Abordar o tema e discutir sua gravidade é de suma importância e visa contribuir para a diminuição de acidentes domésticos.<br><br>Um vídeo escolhido e indicado para a faixa etária poderá estimular uma roda de conversa em que os estudantes poderão relatar situações que envolvem o tema acidentes domésticos, que presenciaram ou têm conhecimento a partir de relatos de adultos. A condução problematizadora do professor é determinante para que as informações fluam e os estudantes possam descrevê-las e apresentar soluções para que situações semelhantes não aconteçam no futuro.<br><br>Portanto a discussão sobre acesso a medicamentos, automedicação, o não conhecimento ou até mesmo a falta de habilidade em manusear ferramentas são cuidados que devem ser tomados no dia-a-dia. Assim como também deve ser lançado um olhar crítico e criterioso para a divulgação pela internet que orientam, por exemplo, sobre soluções eficientes para adaptações de uso de ferramentas que podem causar acidentes e misturas caseiras entre diferentes produtos de limpeza que podem produzir gases tóxicos para que os utilizam.<br><br>Uma avaliação que permita verificar ações de intervenção e resolução de |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | problemas é indicada, assim como acompanhar por meio de relatos dos estudantes a adoção de alguma medida de segurança adotada em suas casas. Outro aspecto que também poderá ser observado e analisado pelo professor é a capacidade de o estudante conseguir projetar ou prever situações de risco para si e para o outro. |
| 2º | Vida e evolução | Seres vivos no ambiente<br>Plantas | (EF02CI04) 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. | A habilidade de descrever envolve outros processos cognitivos como selecionar, listar, identificar e relacionar.<br><br>Para mobilizar esses diferentes processos os estudantes poderão ser orientados a realizarem uma atividade extraclasse e que pode ser desenvolvida no pátio ou horta da escola, numa praça, durante uma visita ao Jardim Botânico ou em outra área desde que esses ambientes ofereçam condições para que os estudantes possam observar a diversidade de espécies.<br><br>Com a orientação do professor e com base em procedimentos planejados, os estudantes deverão exemplificar as características das plantas e animais observados que permitam diferenciá-los, e ao mesmo tempo possam associar, comparar e construir generalizações, que são etapas de um processo investigativo em Ciências.<br><br>Então, tamanho, cor, forma, como se movimentam ou o habitat onde vivem são fatores que podem ser facilmente observáveis. Ainda poderão ser orientados para que observem, quando cabível, do que estavam se alimentando, qual a fase de vida em que se encontravam, se estavam se relacionando com outra espécie ou outro tipo de atividade.<br><br>Uma planilha poderá ser preparada previamente para que os estudantes possam realizar o registro de suas observações, que poderão ser feitas em grupos ou individualmente.<br><br>Essa atividade poderá ser ampliada solicitando que os estudantes possam listar os seres vivos que fazem parte do seu cotidiano. Essa ação |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | permite que reflitam sobre a existência da biodiversidade em ambiente urbano e doméstico e indicar que as relações entre humanos e outros seres vivos acontecem de forma frequente e muitas vezes despercebidas. Na impossibilidade de realizar uma atividade extraclasse, esta atividade proposta poderá ser uma alternativa viável, assim como substituir por projeções de imagens simulando uma atividade de observação ao ar livre.<br><br>A avaliação poderá ser realizada com base nos registros realizados pelos estudantes, se conseguiram sistematizar as informações conforme as orientações, se estabeleceram minimamente bases comparativas entre os diferentes grupos de seres vivos e se observam padrões entre eles. |
| 2º | Vida e evolução | Seres vivos no ambiente<br>Plantas | (EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral. | Investigar é uma ação ampla em que o estudante será desafiado a realizar diferentes atividades que visem encontrar respostas sobre a importância da água e da luz, considerados estes, dois fatores abióticos determinantes para as plantas e demais seres vivos. Esse tema está alinhado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 15, que visa “proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade”.<br><br>O professor poderá orientar sobre desenvolvimento de atividades que impliquem em reconhecer e descrever a influência da luz e da água sobre os vegetais, de tal modo que percebam e relacionem diferentes plantas em diferentes habitats.<br><br>O estudante poderá realizar uma pesquisa na biblioteca ou na internet e obter essas informações de forma “pronta”. Porém, poderá realizar uma entrevista com adultos que possuem jardins com considerável biodiversidade e questioná-los sobre quais plantas necessitam de mais ou menos água, quais suportam viver em sol pleno, ou quais preferem |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | viver em ambiente mais sombreado. Os estudantes poderão primeiramente organizar e registrar os nomes comuns de grupos de plantas como por exemplo, samambaias, cactos, suculentas, bromélias, orquídeas ou outras identificações mais regionalizadas. Em seguida deverão descrever a necessidade de luz e água de cada uma das plantas observadas. Esse registro deverá ser levado para sala de aula e a partir dele ampliar os conhecimentos e comparar os resultados com uma pesquisa onde as informações coletadas na pesquisa de campo, poderão ser corroboradas ou não. Esse é um excelente momento para abrir um espaço de discussão sobre a diferença entre informações de senso comum e conhecimento científico, mas tomando o cuidado em valorizar as experiências e observações de todo e qualquer cidadão sobre questões da natureza.<br><br>Para avaliar essa etapa do aprendizado, o professor poderá observar quais etapas da investigação foram mais facilmente mobilizadas pelos estudantes ou quais eles tiveram mais dificuldades. Para isso, pode ser considerado questões como a observação, o registro e sua qualidade de informações coletadas, a organização das informações coletadas, a forma como as informações foram comunicadas ao professor e demais colegas, como a pesquisa posterior foi desenvolvida, se houve facilidade em transpor a informações coletadas e generalizar para outros ambientes. Percebe-se que são muitas as facetas da investigação que poderão ser analisadas após a conclusão da atividade. |
| 2º | Vida e evolução | Seres vivos no ambiente<br>Plantas | (EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos. | Identificar, sucinta observar, comparar e analisar.<br><br>São muitas as atividades que propiciam esse momento de aprendizagem e que dão conta de mobilizar a habilidade prevista.<br><br>Por exemplo, desenhos a partir de imagens fotográficas podem contribuir para identificar e descrever as partes das plantas e explorar |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | suas respectivas funções.<br><br>Para mobilizar e tornar os estudantes protagonistas de seu aprendizado, eles podem ser convidados a propor experimentos ou outras atividades simples que possibilitem observar as diferentes partes das plantas. Essa ação prevê observar aspectos sobre a curiosidade e a criatividade dos estudantes para resolver um desafio proposto.<br><br>Sob a mediação do professor, as propostas podem ser conduzidas para que respondam perguntas que vão além da descrição anatômica da planta considerando raiz, caule, folha, flor e fruto. Mas, que permitam também responder a relação de cada uma dessas partes com os demais seres vivos e com o ambiente.<br><br>Além de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, o professor poderá dar especial atenção sobre como o grupo conseguiu propor ações para responder as perguntas e desafios, como se mostrou curioso e criativo, e como colocou em prática os conhecimentos prévios alcançados por meio da mobilização de outras habilidades. |
| 2º | Terra e Universo | Movimento aparente do Sol no céu<br>O Sol como fonte de luz e calor | (EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada. | Nesta habilidade os estudantes deverão observar e registrar as diferentes posições aparentes do Sol ao longo do dia.<br><br>Poderão realizar essa ação de forma simples, como por exemplo observando as sombras projetadas a partir de objetos. Para colocá-la em prática, a escolha de um dia ensolarado será necessária. Para definir uma data. o professor poderá contar com a participação dos estudantes ao solicitar que pesquisem em aplicativos de celular, por exemplo, qual o dia da semana que está ensolarado. Assim poderão escolher um objeto ou selecionar o local para depositá-lo sob a luz do sol e perceber a sombra projetada em diferentes momentos. Pode-se determinar o espaço de tempo entre uma observação e outra e solicitar que os estudantes contornem com o giz o formato da sombra no chão e o |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | horário em que estava projetada. Perceberão que vários desenhos serão produzidos a partir das sombras. Eles deverão comparar o tamanho das sombras com palmos ou passos, e utilizar referências como o horizonte ou prédios para indicar a posição do sol observada no céu.<br><br>Importante, neste momento, não reforçar ideias ou utilizar termos que direcionam uma ideia equivocada de que o Sol está se movimentando em relação à Terra, pois isso será tema de estudo mais adiante, ainda no Ensino Fundamental.<br><br>A percepção dessa fala adotada pelos estudantes é um norteador para planejar em situações futuras a desconstrução de ideias ligadas ao geocentrismo. |
| 2º | Terra e Universo | Movimento aparente do Sol no céu<br>O Sol como fonte de luz e calor | (EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.). | Nesta ação está prevista a mobilização de muitas habilidades investigativas como a observação, o reconhecimento e descrição dos fatos observados e a generalização do aprendizado.<br><br>O foco do estudo são os efeitos da radiação solar sobre diferentes objetos. E esses efeitos poderão ser testados de maneira simples.<br><br>Os estudantes poderão ser convidados a participar da elaboração dessa atividade, trazendo diferentes objetos para a sala de aula. O professor deverá orientar sobre as diferentes características que esses objetos devem possuir, como por exemplo tecidos claros e escuros, objetos de plástico claros e escuros, objetos de metal, objetos de borracha entre outras características. Esse momento é bem indicado para relembrar os conhecimentos que os estudantes já aprenderam sobre as características dos materiais. Areia, solo, água, vidro e superfície de concreto também podem compor a lista de materiais a serem observados.<br><br>O dia para a execução dessa atividade também deve ser ensolarado, mas com temperatura elevada o suficiente para que os efeitos sejam mais |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | facilmente percebidos sobre os materiais.<br><br>Os estudantes deverão observar e comparar após toque com as mãos, quais materiais se aquecem mais facilmente, quais refletem a luz solar, que características dos materiais conferem o aquecimento ou não de sua superfície. Essas respostas só serão adquiridas após a situações de experimentação.<br><br>Pode-se ainda mobilizar conhecimentos que permitam ser aplicados em situações cotidianas. Portanto, o professor poderá questionar sobre a importância de conhecer a ação da luz solar sobre as superfícies e o que isso pode interferir na vida das pessoas.<br><br>A avaliação pode ser baseada sobre o quanto os estudantes utilizaram conhecimentos sobre as características dos materiais aprendidos anteriormente e o quando conseguem generalizar os conhecimentos obtidos a partir da experimentação em situações cotidianas. |
| 3º | Matéria e energia | Produção de som<br>Efeitos da luz nos materiais<br>Saúde auditiva e visual | (EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno. | Produzir nesta habilidade requer selecionar, identificar e reconhecer objetos potenciais que produzem diferentes sons.<br><br>Os estudantes deverão ser estimulados a investigar as razões que explicam porque diferentes objetos são capazes de emitir diferentes sons. Novamente, os conhecimentos prévios que os estudantes adquiriram sobre a matéria e suas características serão mobilizados.<br><br>Os estudantes poderão ser sensibilizados numa etapa inicial. Para isso os professores poderão reproduzir trechos de músicas de diferentes estilos, como o clássico, o samba, chorinho, o funk, entre outros, de forma que os estudantes se concentrem nos sons emitidos pelos instrumentos apenas.<br><br>A partir daí poderão ser convidados a identificar diferentes instrumentos e representá-los, numa tentativa de imitação assim como fazem os |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | artistas de *beatbox* (reprodução de instrumentos musicais com a boca). Essa é uma atividade lúdica que poderá engajar os estudantes a seguir com a investigação.<br><br>Na sequência, objetos, então, poderão ser disponibilizados para que possam identificar a produção de sons pela vibração e relacioná-lo ao tipo de material utilizado na sua produção, ao tamanho e ao formato. Os estudantes também poderão identificar qual som se assemelha a determinados instrumentos musicais ouvidos no momento de sensibilização |
| 3º | Matéria e energia | Produção de som<br>Efeitos da luz nos materiais<br>Saúde auditiva e visual | (EF03CI02) Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano). | Experimentar, comparar, relatar são ações investigativas e que requerem procedimentos para demonstrar os resultados obtidos na interação da luz sobre diferentes objetos.<br><br>O professor poderá disponibilizar uma fonte de luz e diferentes objetos transparentes como vidros planos, copos, garrafas vazias, garrafas preenchidas com água, lentes; objetos com superfícies polidas como espelhos ou objetos de metal como uma colher; e objetos opacos como um pedaço de madeira, um livro ou uma porta. Os estudantes deverão projetar a fonte de luz sobre esses diferentes objetos e representar os resultados por meio de desenhos que indiquem a luz ultrapassando ou não objetos, ou sendo refletida.<br><br>Sobre esses registros, podem ser feitas avaliações que demonstrem corretamente os fenômenos observados, assim como as explicações para cada um deles se isso for aplicado. O professor também pode avaliar os conhecimentos utilizados para as explicações e verificar se estão alinhados aos conhecimentos científicos. |
| 3º | Matéria e energia | Produção de som<br>Efeitos da luz nos materiais | (EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do | Esta é uma atividade relacionada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3, tem como objetivo “Assegurar uma vida saudável e |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | Saúde auditiva e visual | ambiente em termos de som e luz. | promover o bem-estar para todos, em todas as idades".<br><br>Discutir nessa habilidade está relacionado a apreciar, avaliar, defender, disseminar e adotar práticas que visem a saúde auditiva e visual.<br><br>Os estudantes poderão percorrer um caminho de pesquisa em fontes indicadas pelo professor, em que poderão identificar situações onde o som e a luz podem interferir na saúde das pessoas, alterando a capacidade de ouvir e enxergar. Assim como podem pesquisar se esses problemas podem ser considerados como impactos regionais. Um exemplo a ser debatido é o uso de fones de ouvido com som elevado e que pode ser o disparador desse trabalho. O professor poderá ilustrar esse debate e pesquisa com estatísticas sobre as causas e problemas relacionados ao tema.<br><br>Os estudantes poderão, com base no resultado da pesquisa, promover a "Semana de conscientização sobre saúde auditiva e visual" e com isso apresentar para a comunidade escolar as causas, os efeitos e as medidas de prevenção para prevenir ou minimizar esses problemas de saúde que afetam boa parcela da população.<br><br>Assim, o professor poderá avaliar questões como a participação em trabalhos colaborativos, como se engajaram sobre o tema, que propostas trouxeram para apresentar e criar hábitos mais saudáveis. |
| 3º | Vida e evolução | Características e desenvolvimento dos animais | (EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo. | O ato de identificar nessa habilidade requer além de observar, listar, analisar, reconhecer e comparar as características dos animais.<br><br>Os estudantes poderão pesquisar as características dos animais por meio da observação de imagens projetadas, documentários sobre natureza produzidos para a região onde estão inseridos ou outra mídia que permita produzir uma listagem e observar aspectos de suas vidas em |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | ambiente natural. O foco que deverão ter gira em de como se locomovem, como se reproduzem, do que se alimentam entre outros hábitos que possam ser observados.<br><br>Com base nessas descobertas, os estudantes poderão produzir peças de teatro, mímicas, textos e até mesmo músicas que contem sobre essa diversidade de hábitos. Para impulsioná-los nessa produção a música Bicharia (autoria de Chico Buarque), presente na obra Saltimbancos, poderá ser apresentada.<br><br>A avaliação poderá ser realizada ao se observar a capacidade de observação, análise e comparação mobilizados para essa atividade. |
| 3º | Vida e evolução | Características e desenvolvimento dos animais | (EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem. | Esta é uma habilidade relacionada ao ODS 15, visa “proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade”.<br><br>Descrever e comunicar relaciona-se a ações como reconhecer, exemplificar e descrever processos de desenvolvimento dos animais a partir de seu nascimento.<br><br>Assim, o estudante pode construir uma linha do tempo contando sua trajetória de vida. Essa trajetória pode ser ilustrada com imagens fotográficas, resultado do registro realizado desde o nascimento até momentos atuais e que indiquem mudanças perceptíveis. O mesmo pode ser feito com algum animal de estimação para que mostre as transformações percebidas ao longo de seu desenvolvimento. Partindo de situações próximas, como olhar para si, pode-se propor uma atividade mais complexa que é identificar as diferentes mudanças ocorridas em outros grupos de animais como peixes, anfíbios, insetos, |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | etc. e que podem viver em ambientes aquáticos e terrestres.<br>Uma roda de conversa para identificar o que sabem sobre as transformações dos principais grupos de animais poderá ser um excelente momento, para inclusive, diagnosticar os conhecimentos prévios que os estudantes têm sobre o tema. |
| 3º | Vida e evolução | Características e desenvolvimento dos animais | (EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.). | Comparar e organizar nesta habilidade envolve além de reconhecer as características externas dos animais, requer compreender, categorizar e classificá-las em grupos.<br>O professor poderá organizar um banco de imagens composto por animais de corpo inteiro; imagens de estruturas, revestimento do corpo como penas, pelo, bicos, escamas, pele, antenas, garras, patas, asas, nadadeiras; imagens que representem diferentes ambientes como terrestre, aquáticos e aéreo.<br>Esse material poderá ser fornecido de forma embaralhada para que os estudantes possam realizar a triagem dessas imagens e poder promover o agrupamento seguindo algum critério adotado por eles e finalizando com as indicações das diferentes estruturas e revestimentos corpóreos representados também pelas imagens, para cada grupo.<br>Esse material poderá produzir um painel coletivo e a mediação do professor nessa tarefa será fundamental para que oportunamente sejam lançadas problematizações sobre agrupamentos e relações equivocadas.<br>A observação sobre como os estudantes estabelecem critérios de agrupamento e os argumentos apresentados para justificar as escolhas, é uma boa oportunidade de avaliar o desempenho dos estudantes neste momento de aprendizagem. |
| 3º | Terra e Universo | Características da Terra<br>Observação do céu | (EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a | Identificar, envolve observar e reconhecer as características do planeta |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | Usos do solo | presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.). | Terra com base em modelos representativos.<br><br>Portanto, manipular mapas e globos terrestres, sejam eles analógicos ou digitais, contribui para que o estudante conheça a necessidade do uso de modelos representativos para situações que são impossíveis de serem visualizadas em sua totalidade e de uma única vez, portanto a necessidade de redução para poder conhecer um planeta ou o sistema solar, por exemplo, ou em situações em que a ampliação seja necessária para poder visualizar células e suas estruturas.<br><br>De posse de modelos planetários, os estudantes podem adquirir capacidades de interpretar as informações presentes neles, como conhecer locais onde há água, representado pelos oceanos e rios, e terra onde se localizam os continentes<br><br>Os estudantes podem transitar essa leitura em outras formas de representação como mapas, fotografias de satélite e assim poder realizar comparações como por exemplo, o formato esférico apresentado no modelo tridimensional. |
| 3º | Terra e Universo | Características da Terra<br>Observação do céu<br>Usos do solo | (EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu. | Observar, identificar e registrar, envolve reconhecer, descrever e relatar os momentos em que são possíveis as visualizações do sol, da Lua, estrelas e planetas no céu.<br><br>É indicado propor aos estudantes que relatem e representem observações visíveis dos fenômenos astronômicos. Os registros para essa ação podem ser mais criteriosos e demandará do professor uma mediação e orientação mais detalhadas.<br><br>No entanto, o uso de vídeos e recursos como aplicativos de telefones celulares também podem auxiliar a observar o céu em diferentes momentos do dia, principalmente no período noturno e nublado, mostrando que estrelas e planetas estão lá, assim como no período diurno, indicando que apesar de não serem visualizados por conta da luz |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | solar, as estrelas e planetas também estão presentes no céu.<br><br>Fenômenos astronômicos geralmente suscitam muita curiosidade nos estudantes e isso vai requerer do professor um preparo a partir de leitura e atualizações no campo da astronomia, uma das áreas da Ciência que tem recebido muita atenção, principalmente em virtude das viagens espaciais.<br><br>O professor poderá considerar a participação e a elaboração de boas perguntas por parte dos estudantes, para compreender a curiosidade e o interesse dos mesmos nesse tema que pode ser ampliado certamente ampliado. |
| 3º | Terra e Universo | Características da Terra<br>Observação do céu<br>Usos do solo | (EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc. | Comparar, nesta habilidade, requer observar, reconhecer e classificar amostras de solo de acordo com suas características e propriedades físicas.<br><br>De forma colaborativa e visando o protagonismo dos estudantes, o professor poderá propor que os auxilie na aquisição de diferentes amostras de solo. Então cada grupo de estudantes poderá explorar em torno da escola ou de suas residências, tipos diferentes de solo e levá-los para a aula em data combinada.<br><br>Para valorizar procedimentos investigativos, os estudantes poderão elaborar fichas técnicas de cada uma das amostras, contendo informações como data de coleta, o uso do solo (jardim, agricultura, terreno abandonado, por exemplo), local de coleta incluindo informações sobre o ambiente como por exemplo se é próximo a rios, solo de floresta, canteiro de praça, etc.)<br><br>Diante das amostras, os estudantes poderão verificar as características de cada uma, considerando o tamanho dos grãos, presença de restos de matéria orgânica, presença de grãos de areia, a cor de cada uma, entre outras possibilidades observadas. As amostras poderão ser agrupadas de |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | acordo com essas características.<br><br>O professor deverá observar o comprometimento dos estudantes na obtenção das amostras para que a aula seja realizada. Também deve observar a qualidade de registros realizados para cada amostra e se os mesmos oferecem informações que indiquem a qualidade dos solos e dos ambientes onde foram coletados. |
| 3º | Terra e Universo | Características da Terra<br>Observação do céu<br>Usos do solo | (EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida. | Identificar, nesta habilidade proposta, requer reconhecer, comparar e classificar os solos de acordo com suas características de tal forma que permita diferenciar o seu uso.<br><br>O mesmo material utilizado na atividade apresentada para a habilidade (EF03CI09) poderá ser investigado para, de acordo com suas características, reconhecer o uso de cada um dos solos.<br><br>Os estudantes, com base nos conhecimentos adquiridos sobre solos, poderão levantar algumas hipóteses sobre diferentes atividades econômicas e sua relação diferentes tipos de solos. Se as amostras não derem conta de apresentar informações, uma pesquisa complementar poderá ser realizada.<br><br>É importante apresentar algumas considerações sobre a necessidade de conservação dos solos, fator físico negligenciado, e por vezes sendo removido sem critério, alterado, utilizado como espaço para descarte de resíduos, exposto às intempéries e contaminado. |
| 4º | Matéria e energia | Misturas<br>Transformações reversíveis e não reversíveis | (EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição. | Nesta habilidade, identificar envolve verificar, reconhecer, concluir e explicar características físicas e observáveis de uma mistura, reconhecendo por meio da investigação, sua composição.<br><br>O primeiro passo foi dado nesse sentido quando os estudantes puderam em anos anteriores, reconhecer tipos diferentes de materiais e suas |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | propriedades.<br><br>Os estudantes poderão realizar experimentos ou observações simples de misturas encontradas em situações cotidianas como por exemplo o óleo e a água, areia e terra, arroz e feijão crus, água e sal, água e corante, água e tempero a base de urucum. A partir dessas misturas identificar quais são misturas reversíveis e quais não são. Deverão levantar algumas hipóteses sobre esses resultados.<br><br>Os estudantes poderão ser avaliados quanto à capacidade de realizar identificações dos materiais das diferentes misturas, se realizam comparações entre elas e se apresentam hipóteses sobre a reversibilidade ou não de cada uma com base nos conhecimentos prévios e relacionados à ciência. Portanto, também é um bom momento para verificar o que foi aprendido sobre misturas no ano anterior e de que forma articulam esse conhecimento. |
| 4º | Matéria e energia | Misturas<br>Transformações reversíveis e não reversíveis | (EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade). | Testar é uma ação que requer além de experimentar na sua natureza prática, reconhecer, concluir, registrar e explicar. Todos esses são processos fundamentais do ensino investigativo e importante para desenvolvimento do pensamento científico.<br><br>O estudante poderá utilizar as mesmas misturas utilizadas para o desenvolvimento da habilidade anterior, porém deverá ir além observando aspectos da solubilidade dos materiais em diferentes condições de temperatura, luminosidade, umidade por exemplo.<br><br>O estudante poderá ser estimulado a aprofundar o procedimento investigativo ao ser problematizado sobre que outras condições as misturas poderiam ser submetidas que permitissem ampliar a comparação e análise entre elas. Esse é o momento oportuno para que as hipóteses sobre reversibilidade das misturas possam ser |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | corroboradas.<br><br>Portanto, a avaliação poderá seguir esse percurso entre a capacidade de experimentar, comparar, propor outros parâmetros de análise e propor hipóteses, que podem ser verificadas.<br><br>Em qualquer experimento, o erro é previsível, no entanto, ele pode ser um excelente aliado para verificar como os estudantes propõem outros procedimentos na tentativa de solucionar problemas relacionados à experimentação propriamente dita, e assim colocar em prática outros processos pertinentes ao ensino investigativo, a curiosidade e criatividade. |
| 4º | Matéria e energia | Misturas<br>Transformações reversíveis e não reversíveis | (EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.). | Na habilidade de concluir, os processos que serão mobilizados são identificar, comparar e analisar as propriedades dos materiais que são observáveis. Esse conjunto de processos visa utilizar os conhecimentos que possuem sobre os diferentes tipos de materiais para classificar as mudanças ocasionadas pelas alterações das diferentes condições, como temperatura, possibilitando concluir sobre a possibilidade de reversão ou não. Assim poderão verificar sobre mudanças causadas pelo aquecimento e resfriamento por meio de atividades experimentais.<br><br>Dessa forma, é importante retomar as hipóteses iniciais sobre a reversibilidade de algumas transformações e perceber se podem ser ou não corroboradas após observações dos fenômenos.<br><br>Os procedimentos, poderão ser mediados ou supervisionados pelo professor, caso perceba a necessidade de um controle maior efetivando a segurança dos estudantes em situações em que envolvam o uso de alguma fonte de aquecimento, por exemplo. Portanto, algumas etapas poderão ser substituídas por vídeos ou ilustrações.<br><br>Observar situações de problematização, curiosidade, criatividade vão além de identificar a capacidade de identificação, análise, comparação e |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | conclusão, e poderão compor a avaliação processual nesta etapa de aprendizagem.. |
| 4º | Vida e evolução | Cadeias alimentares simples<br>Microrganismos | (EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos. | Esta é uma habilidade relacionada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 15, que visa "proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade".<br><br>Portanto, interessante frisar que conhecer aspectos da fauna, flora e alguns fatores físicos, e a relação de interdependência entre eles é um aporte de conhecimentos importantes para cuidar da biodiversidade do Planeta de forma conjunta em todas as sociedades.<br><br>Propõem-se nesta habilidade analisar e construir, além de identificar e compreender as relações que se estabelece numa cadeia alimentar.<br><br>Para desenvolver o tema Cadeias alimentares simples e microrganismos, os professores poderão propor atividades que permitam que os elementos e as relações existentes na cadeia alimentar devem ser compreendidos, assim como compreendido o papel do sol como fonte primária de energia e o papel microrganismos responsáveis pela ciclagem de nutrientes, mesmo que de maneira simples. É importante os estudantes compreenderem o conceito de ciclo e transformação de energia.<br><br>Dessa forma, ilustrar as cadeias por meio de diagramas ou infográficos, e que permitam indicar a presença do sol, dos diferentes níveis tróficos e dos microrganismos, pode também estimular os estudantes a interpretarem e construírem esse tipo de registro, considerado um aspecto importante de multiletramentos, e que nem sempre é explorado |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | nessa faixa etária.<br><br>Para iniciar essa abordagem, os professores poderão solicitar que conhecimentos prévios sejam mobilizados, numa tentativa de construir coletivamente uma cadeia alimentar que contribua para entender as relações entre plantas e animais que sejam próximos e conhecidos deles. Depois pode-se ilustrar com imagens, filmes e outros recursos até mesmo de aplicativos eletrônicos, que permitam construir cadeias alimentares de outros biomas.<br><br>A construção de diferentes cadeias alimentares permite o estabelecimento de comparações entre os seres vivos em seus níveis tróficos.<br><br>Esse momento da aprendizagem permite ao professor avaliar de forma muito diversificada, como por exemplo se o estudante interpreta as funções de cada nível trófico, o que interpreta sobre a possibilidade de um nível trófico e o que isso representa para a biodiversidade de um ecossistema. Ainda se são capazes de construir e comparar diferentes cadeias alimentares. |
| 4º | Vida e evolução | Cadeias alimentares simples<br>Microrganismos | (EF04CI05) Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema. | Essa habilidade permite dar continuidade aos trabalhos realizados pela habilidade anterior. Assim, descrever e destacar, envolvem também identificar e analisar o fluxo de matéria e energia que já foi inicialmente trabalhado no momento em que os estudantes tiveram contato com a construção e interpretação de cadeias alimentares.<br><br>No entanto, cabe aqui destacar o estudo do ciclo da matéria e energia em um ecossistema, focando nas semelhanças e diferenças entre eles. Apesar de conectados e percebidos na cadeia alimentar interpretada como ciclo, o conceito de renovação não se aplica a ambos. Pois enquanto o fluxo de energia é um processo unidirecional (a energia repassada diminui de um nível trófico para o outro, com relação à |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | matéria (ou biomassa, produto que serve de alimento para o nível trófico) ocorre a renovação seja da matéria orgânica quanto da mineral, e assim disponibilizado-as para um novo ciclo de vida no planeta. Dessa forma, torna-se fundamental a compreensão do papel dos decompositores nesse processo que poderá ser apoiado por uso de diferentes estratégias como imagens, filmes, diagramas entre outros. Assim como também experimentos simples que permitam verificar o processo de transformação da matéria, como exemplo, deixar em ambiente aberto restos de frutas e identificar quais os animais que se beneficiam deles até serem decompostos e por quem (numa proposta de levantamento de hipóteses).<br><br>Avaliar nesta etapa permitirá ao professor perceber se os estudantes conseguem identificar as diferenças entre os ciclos de matéria e energia, sendo esse último mais abstrato, e isso deverá ser levado em consideração. |
| 4º | Vida e evolução | Cadeias alimentares simples<br>Microrganismos | (EF04CI06) Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo. | Esta habilidade, em continuidade às habilidades anteriores envolve identificar, reconhecer e compreender a função dos fungos e bactérias no processo de decomposição da matéria. os seres vivos.<br><br>Nesse momento é possível verificar as hipóteses possivelmente lançadas em momentos anteriores sobre quem são os seres vivos responsáveis por tornar a matéria orgânica e mineral disponíveis para um novo ciclo de vida no ecossistema. Portanto, é importante verificar se termos como bactéria e fungos estão sendo bem empregados. Valendo inclusive abordar sobre as características desses dois grupos e desconstruir conceitos equivocados sobre eles. Assim como é imprescindível verificar se colocam outros seres vivos com comportamento alimentar detritívoro, como sendo seres decompositores, algo muito comum. |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | É oportuno então colocar em prática processos investigativos em que os estudantes poderão verificar diferentes condições ambientais que favorecem ou não o processo de decomposição. Temperatura e umidade são parâmetros fáceis de serem envolvidos em experimentos simples.<br><br>Outra possibilidade é levantar relatos com os adultos próximos, quais eram ou ainda são os meios de conservar alimentos, a fim de evitar a decomposição e relacionar às condições ambientais. Esse poderá ser um tema para uma roda de conversa.<br><br>Avaliar essa etapa de aprendizagem significa observar e analisar o desenvolvimento de habilidades para essa Unidade Temática, como analisar, comparar, descrever processos são alguns deles. Neste momento também pode-se perceber a mudança de entendimentos sobre alguns conceitos importantes como decomposição e alimentação a base de detritos e restos orgânicos. |
| 4º | Vida e evolução | Cadeias alimentares simples<br>Microrganismos | (EF04CI07) Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros. | Com conhecimentos obtidos sobre cadeias alimentares e o papel dos decompositores, nesta etapa da aprendizagem os estudantes podem mobilizar habilidades como identificar e avaliar o papel dos microrganismos na produção de diferentes alimentos.<br><br>Dessa forma podem perceber que a biologia de fungos e bactérias, favorecem a produção de alimentos que são consumidos no dia-a-dia, assim como medicamentos e combustíveis.<br><br>Sendo assim, amplia-se o olhar sobre as potencialidades dos seres que estão ligadas à biotecnologia.<br><br>Novamente e sobre uma perspectiva de diagnosticar os conhecimentos prévios dos temas pelos estudantes, uma roda de conversa pode ser organizada, para saber se conhecem microrganismos possuem as |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | capacidades anteriormente descritas. É possível que citem queijos, cerveja, vinho e produção de álcool. No entanto, como antevisão, o professor poderá organizar uma lista com mais produtos obtidos a partir da biotecnologia e abrir espaço para discussões sobre o impacto desses empreendimentos na economia.<br><br>Uma pesquisa orientada proporcionará aos estudantes conhecer os processos tecnológicos distintos, que utilizam microrganismos.<br><br>A pesquisa poderá culminar na apresentação de seminários, em que a habilidade de comunicação e síntese poderão ser avaliadas. |
| 4º | Vida e evolução | Cadeias alimentares simples<br>Microrganismos | (EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas. | Esta habilidade tem relação com a ODS 3 que visa “Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades”. Desenvolvê-la ou articulá-la, compreende identificar, analisar formas de transmissões de doenças e os agentes biológicos envolvidos, assim como propor situações que visam mitigá-las.<br><br>Iniciar os conhecimentos sobre o que os estudantes têm sobre hábitos de higiene e que já foram mobilizados em anos anteriores é um bom indicativo para que o professor possa adotar estratégias que abordem conteúdos sobre vírus e protozoários, ampliando assim seus conhecimentos sobre microrganismos como bactérias e fungos vistos anteriormente.<br><br>A apresentação de dados estatísticos da região indicando as principais doenças causadas por esses agentes biológicos, poderá oportunizar conhecer a realidade local, e assim propor ações de intervenção. Tão oportuno quanto é o contato e a interpretação de dados organizados em tabelas, gráficos e outros aspectos de multiletramentos que essa estratégia poderá oportunizar. Esse momento abre espaço para discutir |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | temas como saneamento básico e a gestão de resíduos sólidos.<br><br>Vale trazer para a discussão temas como a importância das vacinas e o grave perigo que o Brasil e outros países estão enfrentando sobre a diminuição de pessoas vacinadas e o que isso representa para a volta de doenças antes consideradas controladas ou erradicadas.<br><br>Um trabalho sobre os registros de informações contidos nas carteiras de vacinação dos estudantes poderá motivá-los nesse processo, para inclusive perceberem sobre a fundamental importância de serem agentes conhecedores da própria saúde e também adquirirem a responsabilidade sobre ela.<br><br>A avaliação pode ser realizada a partir da observação das habilidades mobilizadas e o entendimento que os estudantes apresentaram sobre prevenção de doenças, a importância da vacinação e a identificação de patógenos causadores de doenças. |
| 4º | Terra e Universo | Pontos cardeais<br>Calendários, fenômenos cíclicos e cultura | (EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon). | Essa habilidade se relaciona a alguns processos investigativos como observação da projeção da sombra e dos pontos cardeais tendo o Sol como referência.<br><br>É bom relembrar que em anos anteriores os estudantes foram sensibilizados a perceber que o Sol projeta sombra sobre os objetos e que ele pode ser observado em diferentes pontos do céu no decorrer do dia. Assim, nesta habilidade, os estudantes irão utilizar esses conhecimentos, para que sejam apresentados os pontos cardeais, suas funções e o uso do gnômom (vara) como instrumento simples para verificar a movimentação da Terra com relação ao Sol.<br><br>A experimentação é a via mais indicada para essa tarefa. O uso associado do gnômon à bússola servirá para trazer evidências que ajudem a |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | explicar os movimentos da Terra e os movimentos aparentes do Sol. Aqui novamente é importante enfatizar de forma simples o movimento da Terra em relação ao Sol e não o Sol em relação à Terra.<br><br>Essa atividade poderá ser ampliada repetindo-a por um longo período (dias, semanas, meses) para que os estudantes identifiquem diferentes sentidos das sombras projetadas e possam associar essas mudanças a diferentes posições da Terra em relação ao Sol, e aos pontos cardeais identificados.<br><br>Avaliar nesse processo requer verificar se os estudantes conseguiram avançar significativamente de um patamar de apenas observação das sombras, mas que a partir delas possam responder sobre fenômenos astronômicos simples, como o porquê as sombras são projetadas em diferentes sentidos ao longo do tempo. |
| 4º | Terra e Universo | Pontos cardeais<br>Calendários, fenômenos cíclicos e cultura | (EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola. | Essa habilidade se complementa à anterior ao analisar e estabelecer correspondências sobre as informações a respeito dos pontos cardeais, após os usos do gnônom e da bússola com a função de obter localização ou orientações no ambiente.<br><br>As atividades que forem desempenhadas com essa função farão uso das sombras projetadas ou outros pontos de referência como a posição do Sol, da Lua, prédios, árvores etc. O uso da bússola indicando as direções norte, sul, leste e oeste e representações feitas com o próprio corpo reforçam essa aprendizagem e podem ser comparadas.<br><br>Organizar uma gincana ou caça ao tesouro com orientações com base nos pontos cardeais, são uma forma lúdica de criar momentos de aprendizagem.<br><br>Vale introduzir que diferentes culturas já desenvolveram formas de |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | orientação com base apenas nos referenciais da natureza, como Sol, Lua, estrelas e que hoje a humanidade dispõe de instrumentos precisos para navegação de navios e aviões, por exemplo. Com relação à precisão de informações e sua acessibilidade, também vale uma discussão sobre o uso de tecnologias como por exemplo aplicativos de bússolas que podem ser utilizados em aparelhos de celular.<br><br>É indicado que se avalie os estudantes com relação aos conceitos aprendidos com relação aos pontos cardeais, que referências adotaram para localizar cada um deles e a importância de saber orientar-se por esses e outros métodos. |
| 4º | Terra e Universo | Pontos cardeais<br>Calendários, fenômenos cíclicos e cultura | (EF04CI11) 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. | A habilidade de associar prevê a articulação de outras habilidades como compreender os movimentos cíclicos da Terra e da Lua na contagem do tempo.<br><br>A organização do tempo foi tema previsto em anos anteriores e lá os estudantes tiveram contato com instrumentos como relógio e o próprio calendário para entender essa organização. Certamente esses conteúdos poderão ser retomados numa roda de conversa.<br><br>Vale orientar sobre uma pesquisa com o objetivo de conhecer as diferentes formas que outras culturas adotaram para construir calendários e com isso orientar sobre a organização do tempo. Esse é um momento importante para compreender que calendários são modelos construídos pela humanidade e, portanto, contextualizar a adoção do calendário gregoriano e comparar com demais calendários poderá facilitar esse processo. Também importante salientar sobre o uso de diferentes calendários e que os mesmos tiveram impacto na produção agrícola, na pesca, em realizações cerimoniais e outros eventos contemporâneos relacionados ao ciclo de fenômenos naturais |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | observados como os movimentos da Terra, os ciclos de dia-noite e a esfericidade da Planeta.<br><br>Um exemplo que poderá ser retomado é a função do uso das agendas que orientam sobre tarefas ou outros registros.<br><br>A avaliação nesse momento poderá ser realizada a partir da observação sobre a compreensão que os estudantes obtiveram sobre a importância de se conhecer os ciclos da Lua e da Terra e que esses ciclos influenciam a organização do tempo tal qual é conhecido na maioria das culturas. |
| 5º | Matéria e energia | Propriedades físicas dos materiais<br>Ciclo hidrológico<br>Consumo consciente<br>Reciclagem | (EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras. | A habilidade de explorar envolve o desdobramento de outras habilidades como investigar, identificar, descrever e comparar materiais a partir de suas propriedades físicas.<br><br>Esse tema não é novo e por isso conhecimentos adquiridos no quarto ano poderão ser mobilizados por meio de uma roda de conversa ou outra estratégia que permita ao estudante reconhecer e descrever tipos de materiais.<br><br>Por meio de demonstrações ou experimentos supervisionados pelo professor, o aluno poderá verificar a densidade, a condutibilidade térmica, a condutibilidade elétrica e o comportamento magnético da matéria. Também poderá observar mecanicamente as propriedades como dureza, elasticidade, flexibilidade, entre outras.<br><br>Ao identificar as propriedades, os estudantes deverão compará-las entre si para deduzir usos específicos de acordo com cada dessas propriedades. Portanto, partir de materiais de uso cotidiano certamente reunirá uma grande diversidade de situações que permitirão esta trabalhar essa habilidade.<br><br>Os estudantes poderão ser avaliados quanto às comparações realizadas |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | e os argumentos que justifiquem o uso dos materiais com base nas propriedades presentes.<br><br>Poderão também ser avaliados, se os experimentos permitirem, quanto às explicações que darão sobre as transformações da matéria observadas. |
| 5º | Matéria e energia | Propriedades físicas dos materiais<br>Ciclo hidrológico<br>Consumo consciente<br>Reciclagem | (EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais). | O tema se relaciona ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável ODS 6, que tem como objetivo 'Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades"<br><br>e ao ODS 13, que visa "tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos (reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima [UNFCCC] é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima)".<br><br>Para esta habilidade está previsto identificar as mudanças de estado da água para explicar seu ciclo. O professor poderá propor uma aula invertida, em que os estudantes deverão realizar como tarefa de casa, a interpretação de uma imagem representativa do ciclo hidrológico. Assim, na aula prevista para essa abordagem, poderão trazer o conteúdo estudado e pesquisado de forma autônoma e o professor poderá verificar o que compreenderam sobre a imagem. A partir de então, os conceitos de fusão, vaporização, solidificação, liquefação e sublimação, poderão ser aprofundados, assim como as mudanças de estado.<br><br>Experimentos que explorem diferentes etapas do ensino investigativo também poderão ser propostos até mesmo antes de os conceitos serem apresentados formalmente aos estudantes. Assim o processo de |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | aprendizagem permite aos estudantes percorrer outro caminho cognitivo, com mais possibilidades investigativas.<br><br>Como este é um tema de grande importância na contemporaneidade, é importante abordar questões sobre a seca excessiva, a falta de chuva, mudanças climáticas entre outros aspectos que têm sido motivo de preocupação para muitos países.<br><br>Portanto, esse é um tema que denota grande participação dos estudantes para propor resoluções de problemas dessa natureza, mas que possam ser implementadas na realidade onde estão inseridos.<br><br>Os estudantes poderão, por exemplo, serem avaliados quanto ao seu desempenho na aula invertida, se conseguiram por si sós ampliar os conhecimentos sobre mudanças de estado da água e compreender o ciclo hidrológico. Assim como poderão ser avaliados quanto às propostas de intervenção que propuseram para a conservação dos recursos hídricos, apresentadas durante a aula. |
| 5º | Matéria e energia | Propriedades físicas dos materiais<br>Ciclo hidrológico<br>Consumo consciente<br>Reciclagem | (EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico. | Esta habilidade permite ao estudante compreender e identificar a importância da conservação e preservação dos recursos naturais. Portanto, as pautas anti-desmatamento, antipoluição, conservação dos recursos hídricos e do solo deverão compor o eixo de debate neste período de aprendizagem. Está relacionada ao ODS (6) que visa “Garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos” e ao ODS (13) que tem como objetivo “Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos (reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima [UNFCCC] é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima)”.<br><br>Os argumentos que defendem essas diferentes situações que estão |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | ligadas entre si, podem ser originados a partir de debates, acessos a documentários disponíveis na televisão ou internet. Ou também por meio de experimentos que demonstrem a fragilidade do solo diante da remoção da cobertura vegetal e exposto em diferentes condições como luz, excesso de água entre outros fatores que podem ser sugeridos pelos próprios estudantes.<br><br>A partir das análises de resultados dos experimentos ou do acesso a vídeos que abordem o tema, aspectos mais refinados sobre a problemática dos impactos ambientais poderão ser ampliados como a erosão, inversão térmica nos centros urbanos, desertificação, uso irracional do solo, monocultura, uso de agrotóxicos, entre outros.<br><br>Amplia-se então, o debate sobre a adoção de atitudes sustentáveis e proposição de soluções de problemas enfrentados no ambiente onde estão inseridos, mas que contribuem para o avanço em escala planetária.<br><br>Portanto, avaliar o quanto os estudantes identificam problemas e sugerem soluções, é a tônica da avaliação processual desse momento de aprendizagem. |
| 5º | Matéria e energia | Propriedades físicas dos materiais<br>Ciclo hidrológico<br>Consumo consciente<br>Reciclagem | (EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos. | Associada aos ODS 6 e 13 que respectivamente têm como objetivos "garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos" e "Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos (reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima [UNFCCC] é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima)", esta habilidade permite compreender e identificar a importância da conservação e preservação dos recursos naturais, com ênfase nos recursos hídricos. Ainda permite propor e |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | construir soluções sustentáveis para problemas que impactam esses recursos.<br><br>Dessa forma, os estudantes poderão ser estimulados a reconhecer em sua cidade ou bairro, rios, riachos, lagos, mar, cachoeiras e destacar com base em relatos ou observações diretas a qualidade de suas águas e da cobertura vegetal, fator extremamente importante para a conservação do solo que margeia percursos de água. Assim, ampliam seus conhecimentos sobre os ecossistemas locais, como restingas, mata ciliar e manancial, por exemplo. Mapas da bacia hidrográfica podem ser utilizados e servir de apoio para as localizações e registros. Atividades de experimentação *in situ* são muito indicadas quando definidos os parâmetros a serem estudados. No entanto, relatos de moradores da região e imagens antigas podem ser um contributo para que os estudantes conheçam as transformações ocorridas ao longo do tempo e identificar as causas dessas transformações. Portanto, alterações na qualidade da água, diminuição ou ausência de animais associados a este ambiente, presença de resíduos sólidos e poluentes, diminuição do volume de água, e turbidez da água podem ser as alterações observadas ou relatadas.<br><br>Após esse trabalho poderão propor usos sustentáveis para o consumo da água evitando o desperdício; para o descarte correto de resíduos sólidos; para que o saneamento básico seja um direito adquirido por todos os cidadãos; entre outras práticas que podem ser regionalizadas conforme a realidade local. Na tentativa mais avançada de mobilização e intervenção, os estudantes também poderão apresentar propostas com base em conhecimentos científicos, que restaurem os ecossistemas aquáticos.<br><br>Avaliar essa etapa de aprendizagem pressupõe observar a capacidade de reconhecimento de problemas ambientais e do reconhecimento de que um ambiente equilibrado favorece a vida e manutenção de todos os |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | seres, inclusive humanos. Outro aspecto que pode ser avaliado são as propostas de conservação, referendadas pelo conhecimento científico e pela possibilidade de serem realizadas no contexto local. |
| 5º | Matéria e energia | Propriedades físicas dos materiais<br>Ciclo hidrológico<br>Consumo consciente<br>Reciclagem | (EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana. | Esta habilidade tem relação com o ODS 11, que visa "tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis", ao ODS 12 que objetiva "Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis" e ao ODS 13 que tem como premissa "Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos (reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima [UNFCCC] é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima)".<br><br>Construir proposta nesta habilidade requer ter conhecimentos sobre os problemas enfrentados coletivamente sobre consumo e descarte de resíduos sólidos e propor soluções coletivas para a mitigação desses problemas.<br><br>Um bom início de trabalho é conhecer se na cidade onde moram já existe a implantação de coleta seletiva, se o material coletado é devidamente descartado em locais projetados para esse fim (como lixo hospitalar, por exemplo), se há cooperativas de catadores que separam e destinam os resíduos para a reciclagem, entre outras iniciativas. Os estudantes também devem compreender que foram adotadas convenções (por cores) para a identificação e separação dos diferentes resíduos e que estudiosos e ambientalistas propõem ações que |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | minimizam o impacto da geração de resíduos, conhecido como os 3Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar).<br><br>Sendo assim, os estudantes poderão utilizar seu conhecimento sobre as características dos materiais aprendido em anos anteriores, e em um trabalho coletivo, identificar quais são as categorias de resíduos sólidos mais produzidos na escola e assim também conhecer o tempo de decomposição de cada um deles. Assim, campanhas para um consumo sustentável, a adoção de parceria com cooperativas de reciclagem, a produção de adubo a partir dos resíduos orgânicos gerados pela cozinha da escola, poderão ser propostas que contribuem para práticas sustentáveis que poderão ser replicadas em outros ambientes, como por exemplo nas casas dos próprios estudantes.<br><br>A avaliação poderá envolver o quanto os estudantes aprenderam sobre o gerenciamento de recursos sólidos, se o contato com essa temática os sensibilizou a adotar atitudes sustentáveis, se as propostas de mitigação do problema são exequíveis e se terão impacto na coletividade. |
| 5º | Vida e evolução | Nutrição do organismo<br>Hábitos alimentares<br>Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório | (EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas. | Para selecionar nesta habilidade, os estudantes deverão articular um conjunto de outras habilidades que envolve reconhecer, descrever e representar por meio de modelos ou ilustrações, a estrutura dos sistemas digestório e respiratório. Prevê também explicar o funcionamento de ambos, considerando as ações mecânicas e químicas, e a relação que ambos têm no processo de nutrição do organismo.<br><br>Por meio de uma aula problematizadora, os estudantes poderão ser levados a concluir sobre esses conhecimentos e poderão ter como apoio o uso de diagramas, modelos prontos ou preferencialmente construídos por eles, além de vídeos e animações. Portanto, é um bom momento para explicar o uso de modelos explicativos no ensino de Ciências, suas |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | restrições quanto a representar a realidade e em escala adequada.<br><br>Simulações também podem sugerir uma boa estratégia para demonstrar o caminho percorrido pelo alimento, no sistema digestório e do oxigênio, no sistema respiratório.<br><br>Avaliar se os estudantes, após o caminho de aprendizagem percorrido, possam utilizar os argumentos que expliquem a relação entre os dois sistemas fisiológicos para obtenção de glicose por meio da alimentação e obtenção do oxigênio por meio da respiração e que a combinação de ambos na célula, promove a geração de energia, a qual o corpo humano utiliza para desempenhar todas as suas funções. |
| 5º | Vida e evolução | Nutrição do organismo<br>Hábitos alimentares<br>Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório | (EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos. | Esta habilidade prevê outras habilidades a serem mobilizadas. São elas: conhecer, comparar, avaliar, abstrair e concluir que os sistemas digestório, respiratório, circulatório e excretor têm funções integradas. Esta habilidade complementa a habilidade anterior e apresenta o sistema circulatório como o responsável por fazer chegar os nutrientes obtidos pelos na digestão e na respiração, às células e fazer o caminho inverso transportando os resíduos produzidos nas células, até chegar ao sistema excretor.<br><br>A inclusão de mais dois sistemas fisiológicos, a princípio pode parecer complexo, mas integrá-los resolve a explicação sobre qual o veículo utilizado para que as células recebam o oxigênio e a glicose e possam convertê-los em energia e a forma como os resíduos são transportados.<br><br>Os mesmos modelos utilizados para o desenvolvimento da habilidade anterior poderão ser utilizados e adaptados para esse novo momento de aprendizagem. Essa etapa exigirá uma maior capacidade de abstração dos estudantes, onde deverão compreender o caminho percorrido no corpo pelos nutrientes, desde o momento em que ocorre a respiração e |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | digestão. Assim destaca-se o funcionamento do coração e de todas as vias pelas quais circulam o sangue, o elemento encarregado de transportar os nutrientes e também transportar os resíduos produzidos pelas células até chegar ao sistema excretor.<br><br>Prevê-se que os estudantes aprendam sobre quais órgão compõem os sistemas circulatório e excretor.<br><br>Avaliar nessa etapa, implica observar como os estudantes compreendem a complexidade de integração dos diferentes sistemas. |
| 5º | Vida e evolução | Nutrição do organismo<br>Hábitos alimentares<br>Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório | (EF05CI08) 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. | O tema desta habilidade está relacionado aos ODS 2 que visa “acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável” e ao ODS 3 que objetiva “assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades”.<br><br>.<br><br>Organizar, nessa habilidade, requer selecionar, listar e classificar os alimentos quanto aos seus aspectos nutricionais, como vitaminas, minerais, lipídios e carboidratos.<br><br>Os estudantes poderão assistir vídeos sobre nutrição, ter acesso a diagramas como pirâmides alimentares, conhecer e entrevistar profissionais da área.<br><br>Importante destacar nessas abordagens ou pesquisas a relação de doenças ou distúrbios ocasionados pela falta ou excesso de determinados alimentos. A escolha de um livro paradidático poderá trazer reflexões e complementar a abordagem do tema.<br><br>Indica-se também identificar e comparar doenças relativas ao excesso ou |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | carência de nutrientes e de calorias.<br><br>Com base nas informações e com a mediação do professor, os estudantes são estimulados a elaborar uma dieta saudável que esteja de acordo com as necessidades nutricionais e considerando os alimentos regionais. Assim, a partir dessa elaboração fazer comparações com alimentos oferecidos *fast-food*, propor mudanças no cardápio da cozinha da escola e até mesmo de suas residências.<br><br>Avaliar requer observar e analisar sobre a aplicação dos conhecimentos obtidos nas aulas, nas pesquisas ou outras estratégias adotadas, que resultaram na elaboração do cardápio. |
| 5º | Vida e evolução | Nutrição do organismo<br>Hábitos alimentares<br>Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório | (EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.). | Nesta habilidade, assuntos como distúrbios alimentares e que provavelmente devem ter sido mobilizados em momentos anteriores, poderão ser aprofundados. Ela também está no contexto do ODS 3, que tem como objetivo “assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades”.<br><br>Nesta habilidade, portanto, discutir envolve identificar e reconhecer a existências desses distúrbios e relacioná-los aos hábitos de vida.<br><br>Poderá ser proposta para os estudantes uma pesquisa sobre as dietas adotadas em diferentes culturas e observar a base alimentar de cada uma delas. Os estudantes poderão compará-las e buscar informações sobre o quanto essa dieta original se modificou e o quanto pode ter impactado a nutrição de sua população. A exemplo temos o feijão com arroz, salada e carne da dieta brasileira, que em muitos segmentos da sociedade tem sido substituídos por alimentos mais processados e calóricos, e com a falta de exercícios físicos tem colaborado com o fator obesidade.<br><br>No entanto, os estudantes não devem reduzir seus conhecimentos apenas sobre as causas da obesidade, podendo assim ampliar os seus |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | conhecimentos sobre outros distúrbios como, desnutrição, subnutrição, anorexia e bulimia, por exemplo. Assim como não devem apenas associar distúrbios alimentares a partir de sua falta e excesso de alimentos, mas saibam relacioná-los aos hábitos de vida como prática de esportes, problemas metabólicos, e outros problemas relacionados com a vida moderna como ansiedade e sedentarismo, por exemplo. A compreensão desses aspectos podem ser o eixo da avaliação nesse período. |
| 5º | Terra e Universo | Constelações e mapas celestes<br>Movimento de rotação da Terra<br>Periodicidade das fases da Lua<br>Instrumentos óticos | (EF05CI10) 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. | A habilidade de identificar prevista nesta etapa, requer que o estudante possa se apoiar em representações, mapas celestes e outros modelos para compreender e existência de estrelas e constelações no céu. E com o uso desses instrumentos possa localizá-las em determinados períodos do ano.<br><br>O professor poderá propor o uso de aplicativos de celular que permitirão visualizar em tempo real as estrelas e constelações, nomeando-as. Essa atividade pode ser desenvolvida por um longo período (semanas ou meses) para que o estudante possa registrar, verificar e comparar as diferentes visualizações no período e em mesmo horário. A vantagem de utilizar esses aplicativos é que eles informam a presença das estrelas e constelações no período diurno, reforçando a ideia de que estão no céu, mas que apenas não são visualizadas devido à forte luminosidade do sol.<br><br>A avaliação poderá ser norteada pelo reconhecimento da presença das principais constelações e relacionando-as ao período do ano. Assim, como utilizam conhecimentos sobre a observação do céu e pontos cardeais estudados no ano anterior |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 5º | Terra e Universo | Constelações e mapas celestes<br>Movimento de rotação da Terra<br>Periodicidade das fases da Lua<br>Instrumentos óticos | (EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra. | Associar, nesta habilidade requer de o estudante reconhecer e explicar os movimentos de translação e rotação e que envolvem Sol, Terra e Lua.<br><br>Conhecimentos e habilidades adquiridos sobre astronomia, projeção de sombras e uso de gnômom, realizados no ano anterior, poderão ser mobilizados e utilizados como conhecimento prévio numa roda de conversa.<br><br>Assim, posteriormente os estudantes poderão encontrar evidências da rotação da Terra a partir do movimento aparente do Sol.<br><br>Como atividade investigativa, os estudantes poderão observar, registrar e descrever os movimentos e com base nessas informações, poderão propor modelos de representação do Sol, Terra e Lua, a fim de demonstrar como esses movimentos acontecem.<br><br>Se houver possibilidade, a organização de uma visita ao planetário da cidade, esta atividade contribuirá para esses conhecimentos e contribuirá para a definição de aspectos avaliativos. |
| 5º | Terra e Universo | Constelações e mapas celestes<br>Movimento de rotação da Terra<br>Periodicidade das fases da Lua<br>Instrumentos óticos | (EF05CI12) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses. | Concluir nesta habilidade requer observar, relatar e explicar as diferentes fases da Lua visualizadas no céu.<br><br>Os estudantes poderão utilizar os conhecimentos que já foram adquiridos sobre organização do tempo, como o desenvolvimento de calendários, seu conhecimento sobre o conceito de ciclos e as estratégias adotadas para a marcação do tempo em diferentes culturas. Esse é um bom momento para que os estudantes identifiquem a importância sobre conhecimentos básicos sobre astronomia com base na observação da Lua. Mobilizar esses conhecimentos adquiridos também é importante para que percebam a progressão da aprendizagem |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | acontecendo.<br><br>Com base nessa mobilização inicial os estudantes deverão realizar atividades de observação num período de pelo menos dois meses consecutivos para que percebam em suas anotações um padrão de regularidade que corresponde às fases da lua versus o tempo de duração de cada uma delas.<br><br>Os estudantes poderão organizar planilhas para registrar essas observações; fazer ilustrações e/ou registros fotográficos; organizar um caderno de anotações que descrevam inclusive as condições meteorológicas que possibilitaram ou não as observações das fases da lua. A consulta sobre previsões meteorológicas poderá contribuir para um planejamento, evitando propor observações em momentos onde o céu noturno estará encoberto por nuvens.<br><br>Além dos registros, os estudantes poderão associar as fases da Lua aos ciclos de rotação e translação e novamente modelos demonstrativos compostos pelo Sol, Terra e Lua trarão grandes contribuições para esse entendimento.<br><br>Avaliar nesse momento de aprendizagem é analisar a qualidade dos registros, o nível de detalhamento das informações realizadas e se as informações contribuem para as explicações do fenômeno. |
| 5º | Terra e Universo | Constelações e mapas celestes<br>Movimento de rotação da Terra<br>Periodicidade das fases da Lua<br>Instrumentos óticos | (EF05CI13) 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. | Nesta habilidade, projetar e construir requer pesquisar tecnologias e materiais mais indicados para elaboração de instrumentos para observação.<br><br>Portanto, conhecimentos prévios sobre propriedades e características dos materiais, e que foram adquiridos em anos anteriores poderão ser mobilizados para que os estudantes possam fazer escolhas corretas para a construção desses equipamentos. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Conteúdos sobre física para explicar o funcionamento de lentes é fundamental para compreender os princípios de construção e uso dos equipamentos de observação à distância e de observação ampliada.<br><br>Propor aos estudantes que pesquisem por construções desses instrumentos, poderá ser mais desafiante do que propor um protocolo previamente elaborado pelo professor. Os estudantes poderão surpreender com suas inventividades e descobertas.<br><br>No entanto, vale lembrar que existem descrições detalhadas sobre a construção de luneta de Galileu, lupas e até mesmo uso de celulares para construção de microscópios, disponíveis na internet. Dessa forma, pode-se realizar discussões sobre a importância do uso social de dispositivos que auxiliem a compreensão de fenômenos e os critérios que devem ser adotados para que conteúdos e procedimentos sejam avaliados com base na Ciência e não em senso comum. |



Versão Preliminar

**4. Ciências humanas**

*-A área de Ciência Humanas. e seus componentes: Geografia e História -*

O eixo de trabalho das Ciências Humanas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais é a compreensão do "Eu", do "Outro" e do "Nós". A percepção de si, através do processo de construção de identidade, e do outro, em que é possível reconhecer semelhanças e diferenças, está intimamente relacionada a uma das mais importantes funções sociais da escola - a socialização - além de contribuir para a Educação Integral, já que é também na relação com o outro, que se torna possível perceber-se como sujeito. A partir da percepção de si e do outro, desenvolve-se a dimensão da coletividade, ou seja, do "nós", tornando-se possível pensar nos grupos sociais dos quais se faz parte e de outros que se constituem em diferentes tempos e espaços.

Nesse sentido, apresentam-se os conceitos-chave das Ciências Humanas: tempo e espaço nos quais as relações humanas e, portanto, sociais, se constituem. Tais conceitos têm se apresentado de maneira integrada: no contexto das relações sociais, não há espaço em que ocorram sem haver um tempo, e vice-versa. Dessa forma, utiliza-se a expressão "espaço-tempo" (BARROS, 2017), o que aponta para uma integração entre os estudos de Geografia, cujo espaço é seu conceito fundamental, e de História, a ciência que tem no tempo seu conceito primeiro.

As Ciências Humanas, portanto, através dos componentes curriculares de História e Geografia, auxilia os estudantes a perceberem-se como sujeitos inseridos em um contexto espacial e temporal específico, em relação com outros sujeitos, e, em composição com alguns deles, na formação de grupos com marcas identitárias próprias, relacionadas ao contexto espaço-tempo de inserção.

Para que a percepção do "Eu", do "Outro" e do "Nós" ocorra, é importante que os alunos reflitam sobre suas vivências individuais e familiares, e partilhem essas experiências nos diferentes contextos sociais. Essa dinâmica de exposição oral e de escuta constitui a forma primeira de construção do conhecimento em Ciências Humanas. A realização de entrevistas, de observações, de análises de imagens e elaboração de desenhos compõem as principais ações dos estudantes em História e Geografia no início do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Tais procedimentos são ampliados ao longo do segmento, ocorrendo em paralelo e em colaboração com o processo de alfabetização e letramento. Os estudantes tornam-se capazes de realizar pesquisas em diferentes fontes, além de observar e registrar paisagens, fatos e depoimentos e comunicar os conhecimentos construídos por meio de diversas linguagens.

Como reforça a BNCC (2018), "esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam."

Essenciais para a área de Ciências Humanas e para o desenvolvimento integral das crianças, os conteúdos atitudinais são trabalhados nas aulas de Geografia e História, estimulando-se a formação ética e a valorização de questões fundamentais como o respeito ao outro e ao ambiente e a defesa dos direitos humanos.


Versão Preliminar

Na interação com os colegas, professores e conteúdos históricos e geográficos, os estudantes são incentivados a desenvolverem o pensamento crítico e autônomo, refletindo sobre as experiências humanas, com base em diferentes pontos de vista. A consideração destas múltiplas visões sobre as ações humanas na Terra é fundamental para que o sujeito compreenda e respeite a diversidade de culturas e sociedades existentes.

Nesse sentido, a área de Ciências Humanas colabora com a capacidade do estudante de interpretar o mundo e de perceber os fenômenos e processos sociais, políticos e culturais, possibilitando sua atuação como cidadão e de acordo com valores sociais, como a solidariedade e o protagonismo voltados ao bem comum.

No quadro a seguir, estão indicadas as competências específicas da área:

| **ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE CIÊNCIAS HUMANAS ALINHADA A BNCC** |
|---|
| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL<br>• 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.<br>• 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.<br>• 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.<br>• 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.<br>• Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.<br>• 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 responsa- bilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.<br>• 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. |


Versão Preliminar

- **História**

*- Aspectos estruturantes do componente curricular -*

A primeira questão que se coloca para o ensino e a aprendizagem de História no âmbito escolar é que a História deve ser entendida como um processo contínuo de produção cultural, social, política, econômica e de relações no tempo. Por isso, é de fundamental importância nos reconhecermos como sujeitos produtores de história e capazes de compreender os diversos processos que influenciam os diferentes tempos históricos. A importância do saber histórico para a formação das crianças está na relação entre presente e passado. Esse dado é fundamental para que não se corra o risco de pensar o passado por si só, como um fim em si mesmo, o que acarretaria falta de sentido e desinteresse para estudar História. As questões para pensar o passado emergem do presente e devem dialogar continuamente com o tempo atual.

A partir desta consideração, nota-se uma contribuição importante deste componente curricular no processo de construção do sujeito.

Esta compreensão da Ciência Histórica nos faz entender que ela não se dá de maneira estática, mas sim, através de um dinamismo que nos leva a perceber a influência e a importância dos diferentes sujeitos históricos na produção do tempo, do espaço, dos novos eventos, contextos e identidades sociais e culturais que desenham novos contornos da memória histórica, como podemos ver na BNCC (2018):

> A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões. 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. (p. 397)

Nesse sentido, é importante que o ensino de História rompa com as parcialidades encontradas nos livros didáticos, e promova um fazer histórico que considere os diferentes contextos, permitindo que surjam das experiências com a comunidade local, novos agentes históricos, que reconheçam sua própria história e sejam capazes de produzir conceitos e contextos próprios, a partir da sua identidade cultural e local.

Nosso desejo é que os estudantes se coloquem como produtores de conhecimento e respeitem a diversidade humana, assumindo também o papel de protagonistas no processo de aprendizagem a partir dos anos iniciais de escolarização e aperfeiçoem-se ao longo da vida, tornando-se agentes de transformações no meio social. Todo esse processo contribui com a formação integral do estudante.


Versão Preliminar

Assim, é fundamental priorizar o ensino da História reconhecendo e aplicando as legislações que oficializam o ensino de História em nosso país, e entre elas a Lei nº 11.645/08: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que propõe a adoção de conteúdo que contribua para o desenvolvimento das habilidades e dos objetos de conhecimento propostos na BNCC, que prevê o desenvolvimento de um currículo que assegure a identificação e o reconhecimento dos povos indígenas e afro-brasileiros na constituição de nosso país, bem como, suas contribuições para o fortalecimento de uma sociedade com identidade diversificada e plural.

> Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)
>
> Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
>
> Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República. (BRASIL, 2008.)

Enquanto componente da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental a aprendizagem de História no município de Hortolândia alinha-se às propostas e caminhos do componente de Geografia, o que demanda um trabalho articulado e interdisciplinar por meio de métodos investigativos e comuns e de temáticas semelhantes dos dois componentes: reconhecer, identificar, pesquisar, classificar, comparar, diferenciar, interpretar, compreender, analisar, refletir criticamente, criar/produzir conhecimentos a respeito das sociedades humanas em diferentes tempos e espaços, mobilizando várias linguagens (textuais, iconográficas, cartográficas, materiais, orais, sonoras e audiovisuais).

A unidade temática do 1º ano do Ensino Fundamental é justamente "Mundo pessoal: meu lugar no mundo", em que se propõe a percepção da criança como sujeito histórico, como um "eu" que vai se constituindo através do tempo e na relação com o "outro".


Versão Preliminar

O currículo de História para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais é pensado no eixo das Ciências Humanas da compreensão do "Eu", do "Outro" e do "Nós", com "uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e de vida em sociedade." (BNCC, 2018).

A tomada de consciência da existência de um "Eu" e de um "Outro" é o ponto de partida para perceber como o indivíduo desenvolve sua autonomia e, ao mesmo tempo, suas relações de pertencimento e participação em um ou mais grupos sociais. Em seguida, é possível reconhecer que os outros também possuem uma forma particular de apreender o mundo e atuar nele, o que exige atitudes de respeito, empatia e alteridade. Os exemplos trazidos pela História de conflitos e concordâncias entre indivíduos e grupos sociais são fundamentais nesse processo de constituição do sujeito e de consolidação dos valores sociais em sua formação.

No 2º ano, as unidades temáticas apresentam um referencial mais amplo de comunidade, embora ainda haja bastante aproximação com a história do sujeito e de seus grupos mais próximos - a família e a escola. Alguns conceitos fundamentais para o componente curricular apresentam-se de forma mais estruturada, destacando-se o tempo (em parte da unidade temática "A comunidade e seus registros'') e o trabalho (em "O trabalho e a sustentabilidade na comunidade").

A reflexão sobre o ofício do historiador e a importância das fontes históricas também está presente no currículo do 2º ano, especialmente na unidade temática "As formas de registrar as experiências da comunidade".

Nota-se, dessa forma, que conforme os temas de trabalho se deslocam do "eu" para o "nós" e os "outros", o repertório dos alunos é ampliado e o fazer histórico torna-se mais completo e complexo, pois além do recurso da memória (utilizado especialmente no tocante à história pessoal), torna-se necessário recorrer a uma diversidade maior de fontes e documentos. A História não é só estudada pelos estudantes, mas construída por eles, na medida em que o próprio processo investigativo pode ser exercitado através das propostas didáticas.

Para o 3º ano, o currículo aponta para uma análise temporal de um espaço específico - o município. Conceitos mais afeitos à Geografia estão presentes no curso de História para este ano, o que contribui para uma maior integração entre os dois componentes da área de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. É importante ressaltar, no entanto, que esta integração é possível e desejável em todos os anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a partir não só das considerações teóricas acerca do conceito "espaço-tempo", mas também do desenvolvimento das competências gerais da BNCC, que exige um ensino integrado e com construção de sentido.

Através do estudo do município, a ideia de comunidade trabalhada nos anos anteriores torna-se mais generalizada, mas a particularização deve continuar a ser construída pelos professores, através de exemplos e de propostas que apontem para um maior conhecimento da História de Hortolândia pelos alunos. Os conceitos centrais das unidades temáticas, como rural e urbano, público e privado, ganham mais significado quando abordados historicamente no contexto do município em que as crianças vivem.


Versão Preliminar

Nos dois últimos anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a ampliação das escalas de tempo e espaço torna-se ainda maior.

Embora as temáticas do 4o ano relacionam-se com o que outrora nomeava-se como "História do Brasil", o foco de estudo passa a ser a circulação de pessoas e de mercadorias, com recuos e avanços no tempo de acordo com a investigação exigida pelo recorte temático de cada unidade do currículo.

Nesse sentido, é fundamental construir e tornar compreensível a docentes e discentes uma linha narrativa do curso, para que não se perca de vista tanto o aspecto cronológico - bastante caro à História e complexo para os alunos da faixa etária - como a relevância dos conteúdos tratados em função do desenvolvimento das habilidades e competências selecionadas.

Em "Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos", os alunos do 4º ano devem refletir sobre aspectos marcantes da História da Humanidade que levaram grupos humanos a se fixarem em determinadas regiões do planeta e, a partir desse processo de sedentarização, produzirem sociedades com características econômicas, sociais e políticas específicas. O estudo de algumas dessas sociedades é realizado pelo 5º ano, sendo fundamental neste momento a ideia de uma diversidade de povos e culturas que entrarão em contato a partir de relações como as de comércio e de migração (temas abordados nas outras duas unidades temáticas do currículo do 4º ano).

Por fim, as unidades temáticas previstas para o ensino de História no 5º ano procuram retomar e ampliar temas, conceitos e habilidades trabalhados ao longo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A importância das fontes históricas, a diversidade de formas de registro do passado e o desenvolvimento de diversas culturas ao longo do tempo são alguns exemplos do processo de retomada e ampliação dos estudos históricos no segmento. Contudo, conceitos mais complexos e estruturantes para o componente curricular aparecem de maneira enfática no currículo deste ano, como as noções de política (incluindo o conceito de Estado), de patrimônio e, em especial, de cultura. Este último merece atenção especial, já que articula uma série de outros conceitos, além de compor uma série de competências da área de Ciências Humanas. A produção de cultura é o marco da existência humana no tempo e no espaço, sendo fator decisivo para a existência do coletivo, da construção de identidade e do reconhecimento da alteridade.

*- Questões de intertextualidade como conceito integrador -*

A construção do conhecimento histórico se dá através da intertextualidade. Todo o trabalho do historiador está calcado na análise de múltiplas referências sobre o objeto de estudo e a produção de conhecimento advinda desta análise certamente ocorrerá também pela citação de outros trabalhos já produzidos acerca do assunto em questão.

O fazer histórico pode ser pensado como uma grande conversa entre testemunhas dos fatos e historiadores, materializada na forma de textos. Conforme afirma a BNCC (2017): "A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um


Versão Preliminar

narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, em diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais." A relação entre essas narrações e as produzidas pelos historiadores resulta na construção do saber histórico.

Em sala de aula, portanto, esse diálogo entre os textos deve ser central no processo de ensino e de aprendizagem de História. A indagação, a elaboração de questões, é o passo inicial do sujeito que estuda História.

Em seguida, é fundamental considerar a utilização de diversos tipos de fontes e documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais). Vale ressaltar que a História também se apoia no trabalho de diversas outras áreas do conhecimento, outra marca importante e aparente da intertextualidade na produção do conhecimento científico e escolar deste componente curricular.

Os procedimentos de investigação histórica a partir da seleção dos materiais passam pelas ações de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.

Todos estes procedimentos baseiam-se na elaboração de questões pelo indivíduo ou pelo grupo que está realizando a investigação. Essas questões podem encontrar respostas, mesmo que parciais, através da seleção e retirada de informações de outras fontes sobre o objeto de estudo. Quando o saber histórico sobre aquele objeto for construído pelos estudantes, a narrativa produzida deverá trazer a trajetória da pesquisa realizada, colocando-se em prática a intertextualidade.

Reafirma-se a importância do estudo da História do Brasil, estabelecendo-se uma relação de pertencimento e responsabilidade do estudante com seu país. A cultura e os saberes brasileiros precisam ser conhecidos e reconhecidos pelos estudantes, observando-se quão importante são para a constituição da identidade de seu povo. Nesse sentido, a reflexão advinda do conhecimento e observação dos fatos históricos que impactam o país até os dias atuais é fundamental.

*- Avaliação em História -*

Nas escolas municipais de Hortolândia, as avaliações em História não serão usadas como forma de classificação e exclusão dos estudantes que não atingiram determinados padrões de desempenho, mas como instrumento para os professores planejarem as intervenções que precisam ser feitas, a cada etapa, considerando a realidade dos alunos de forma que estes também tenham condições de avaliarem seus próprios progressos.

O processo de avaliação do aluno em História deve ser contínuo, considerando os saberes que já possui e traz para a escola, as hipóteses e os domínios que revelam sobre os conteúdos e contextos históricos.

Compreender se o estudante está aprendendo a pensar historicamente, necessita mobilizar atividades que indiquem apropriações dos conceitos e dos procedimentos históricos abordados em sala de aula. É fundamental que o estudante se posicione criticamente sobre o conhecimento aprendido, inclusive por escrito, e o professor


Versão Preliminar

deve observar as conquistas e dificuldades que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem para planejar, caso necessário, as intervenções necessárias.

As competências específicas do componente estão indicadas no quadro a seguir:

| ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE HISTÓRIA ALINHADA A BNCC |
|---|
| **Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental**<br>• 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.<br>• 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 problematizaram os significados das lógicas de organização cronológica.<br>• 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 e a cooperação e o respeito.<br>• Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação ao mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.<br>• 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.<br>• Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos da produção historiográfica.<br>• Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, posicionando-se de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.<br>• Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político e tratar com equidade as diferentes culturas.<br>• Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos. |


Versão Preliminar

*- O organizador curricular -*

Para apresentação do quadro curricular do componente História, optou-se por apresentar as habilidades com as indicações alfanuméricas da BNCC como referência. A justificativa é que, além do Currículo de Hortolândia garantir todos os direitos de aprendizagem tal qual apresentados na Base, ainda permite que o leitor observe mais facilmente a relação entre as habilidades e a progressão de aprendizagem dentro de cada ano escolar e de um ano para outro. Além disso, o quadro curricular ainda apresenta objetos de conhecimento, habilidades e sugestões metodológicas. É importante ressaltar que essas sugestões podem inspirar e ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico no que tange o processo de ensino, sem a intenção de formatar e engessar o fazer do professor. Por isso, o desenvolvimento das habilidades, nesse contexto, deve levar em consideração a realidade do educando, contemplando nas estratégias didáticas o lúdico, o levantamento do conhecimento prévio, os recursos disponíveis na comunidade, a fim de tornar o estudante protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. O planejamento docente deve ser permeado por uma intencionalidade didática e ter como pressuposto as habilidades.


Versão Preliminar

**ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE HISTÓRIA**

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 1º | Mundo pessoal: meu lugar no mundo | As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)<br>Identidade<br>Minha história (linha do tempo)<br>Noções de tempo (calendário) | (EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade. | O currículo do 1º ano apresenta como tema central a criança e seus espaços de interação com o(s) outro(s) - a família, a escola e as brincadeiras.<br>As orientações estão focadas no desenvolvimento de atividades e projetos que trabalhem essas temáticas centrais com indicação das ações dos docentes e discentes.<br>Os alunos podem organizar, junto com a família, um álbum de fotos e/ou outros documentos organizados cronologicamente, com o intuito de perceber o registro do passado e a relevância da documentação para acessá-lo. A atividade procura levar a criança a refletir de maneira a compreender como documentos são necessários para registrar a História e que há uma cronologia de acontecimentos.<br>Trazer para a sala para partilhar com os colegas dará maior significado à atividade e permite o desenvolvimento da oralidade, na medida em que os alunos apresentem suas produções aos demais. |
| 1º | Mundo pessoal: meu lugar no mundo | As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.<br>Constituição familiar<br>Diferentes marcadores de tempo utilizados pela | (EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | sociedade (transporte, trânsito, meios de comunicação)<br>Cultura popular (Mitos e lendas indígenas e africanas) | | |
| 1º | Mundo pessoal: meu lugar no mundo | As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade<br>Escola<br>Direitos e deveres das crianças | (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. | Levar o estudante a compreender que temos diferentes papéis sociais em diferentes ambientes que vivemos. |
| 1º | Mundo pessoal: meu lugar no mundo | A escola e a diversidade do grupo social envolvido<br>Escola/ Bairro/ Cidade<br>Direitos e deveres das crianças | (EF01HI04) 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. | Ação do professor: organizar uma sequência didática envolvendo um processo de investigação da história da escola em que os alunos estudam; disponibilizar documentos (imagens antigas, fotos e outros registros), realizar entrevistas com ex-alunos e funcionários mais antigos, construir um painel contando essa história a partir das descobertas e organização dos dados pelos estudantes.<br>O trabalho pode ser realizado ao longo de outras unidades temáticas, em que o estudo da escola também esteja presente. |
| 1º | Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu | A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e | (EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. | Ação dos professores e dos alunos / possibilidade de avaliação (interdisciplinar) ao final do processo: construção de brinquedos antigos pelos alunos e/ou realização de brincadeiras do passado. Educação Física, |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | tempo | espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial<br>Brincadeiras e jogos indígenas, quilombolas e africanos | | Arte, Geografia e Ciências podem estar envolvidos no projeto.<br>O conhecimento dos materiais, a produção dos brinquedos e as formas e lugares de brincar são objetos de estudo destes componentes curriculares, podendo-se trabalhar de forma interdisciplinar. |
| 1º | Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo | A vida em família: diferentes configurações e vínculos<br>As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os diferentes papéis de cada indivíduo<br>Escolas indígenas e quilombolas<br>Trabalho | (EF01HI06A) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.<br>(EF01HI06B) Identificar os diferentes papéis das mulheres na família e na escola, reconhecendo mudanças ao longo do tempo. | |
| 1º | Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo | A vida em família: diferentes configurações e vínculos<br>Constituição familiar | (EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar. | Ação do professor: promover análise de imagens para pensar a organização das famílias ao longo do tempo; as fotografias são indicadas para o desenvolvimento desse procedimento para que os alunos observem a própria evolução deste tipo de registro (das fotos antigas para as atuais). |
| 1º | Mundo pessoal: eu, meu grupo | A escola, sua representação espacial, | (EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | social e meu tempo | sua história e seu papel na comunidade<br>Noções elementares de tempo (calendário escolar) | escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade. | |
| 1º | Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo | Os diferentes indivíduos: se identificar, para conhecer e respeitar diferenças. | (EF01HI09H) Identificar, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas de sua convivência | |
| 2º | A comunidade e seus registros | A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas.<br>Casa, Bairro, Escola, Cidade (reconhecimento do espaço) as pessoas que convivem nesses espaços e o papel desempenhado por cada uma delas.<br>Convivência, resgate histórico e cultural;<br>História da família: | (EF02HI01A) Reconhecer espaços lúdicos de sociabilidade no bairro e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.<br>(EF02HI01B) Identificar como é possível preservar os espaços públicos.<br>(EF02HI01C) Identificar como as pessoas se relacionam nos espaços públicos, compreendendo a importância do respeito (ao próximo e ao espaço) para o convívio saudável na comunidade.<br>(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | Constituição familiar (resgate do 1º ano) Identidade/Direitos e deveres Profissões (trabalho);<br>Trabalho infantil<br>História e cultura afro, afro-brasileira e indígena<br>Cultura popular<br>Noções elementares de tempo | pessoas exercem em diferentes comunidades.<br>(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. | |
| 2º | A comunidade e seus registros | A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas<br>Cultura popular<br>Casa, Escola, Bairro<br>Resgate histórico<br>História da família | (EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades. | |
| 2º | A comunidade e seus registros | A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre | (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | pessoas | | |
| 2º | A comunidade e seus registros | A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço | (EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. | Sugere-se organizar um "acervo histórico" de documentos trazidos pelas crianças e deixar que exponham e partilhem com os colegas seus objetos de memória. |
| 2º | A comunidade e seus registros | Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais) | (EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. | . |
| 2º | A comunidade e seus registros | O tempo como medida | (EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). | Ação contínua do professor: anotar a rotina de aulas e incentivar os alunos a interagirem com ela à medida que o tempo passa e as atividades são executadas. Utilizar também calendário, agenda e outros marcadores de tempo com essa intencionalidade. |
| 2º | A comunidade e seus registros | O tempo como medida<br>Sequência temporal<br>Noções elementares de tempo (calendário)<br>História e cultura afro, afro-brasileira e indígena. | (EF02HI07A) Identificar as diferentes maneiras de sentir, perceber e medir o tempo na história marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.<br>(EF02HI07B) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário. | Ações do professor e dos alunos: construção de marcadores de tempo, como relógio de sol ou "velas marcadas"; utilizar esses marcadores como forma alternativa de contar o tempo de uma aula, por exemplo. |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 2º | As formas de registrar as experiências da comunidade | 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 | (EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. | Sugere-se aproveitar a atividade do "acervo histórico" para identificar essa variedade de fontes explicitada nesta unidade temática, através da identificação dos tipos de documentos trazidos pelos alunos. |
| 2º | As formas de registrar as experiências da comunidade | 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<br>Casa, Família, Bairro, Escola (fontes históricas) | (EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados. | |
| 2º | O trabalho e a sustentabilidade na comunidade | A sobrevivência e a relação com a natureza<br>Profissões<br>Trabalho infantil | (EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância. | Possibilidades de avaliação e de integração com Geografia: investigação através de entrevistas com familiares ou profissionais da escola sobre suas profissões com o objetivo de valorizar as diferentes profissões e perceber a importância social das diferentes funções exercidas pelos seres humanos. |
| 2º | O trabalho e a | A sobrevivência e a | (EF02HI11A) Identificar impactos no | Sugere-se a utilização de vídeos e de reportagens que problematizem |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | sustentabilidade na comunidade | relação com a natureza | ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.<br>(EF02HI11B) Criar projetos de intervenção aos impactos causados no meio ambiente pelo ser humano e que possam ser aplicados no ambiente escolar e familiar | essas questões; conduzir a análise destes textos junto com o grupo. |
| 3º | As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município | 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<br>A história do município<br>Medida de tempo (calendário, relógio)<br>História e cultura afro, afro-brasileira e indígena | (EF03HI01A) 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.<br>(EF03HI01B) Identificar as causas dos fenômenos migratórios e de seu impacto na vida das pessoas e nas cidades. | Tendo o município como tema central, é fundamental proporcionar aos alunos o estudo do município em que vivem. Nesse sentido, procedimentos de pesquisa e coleta de dados devem ser incentivados, além de estudos de campo (como uma visita ao Centro de Memória da cidade). É possível planejar, ao longo do ano, um projeto sobre o estudo do município de Hortolândia que conte com as etapas de repertorização, investigação e comunicação do conhecimento. A metodologia de aprendizagem por projeto é válida para o desenvolvimento da maioria das habilidades previstas para o ano, além de permitir a integração com outros componentes curriculares, com destaque para a Geografia. Todas as etapas do projeto podem ser avaliadas (indica-se a construção de rubricas de avaliação). |
| 3º | As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município | O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios | (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive | que vive. | |
| 3º | As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município | 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 | (EF03HI03) 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. | |
| 3º | As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município | Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive | (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. | |
| 3º | O lugar em que vive | A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)<br>Formação cultural da população<br>Características do município atualmente (Transporte, Meios de | (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. | |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | comunicação – evolução através dos tempos).<br>A cidade e o campo, aproximações e diferenças | | |
| 3º | O lugar em que vive | A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.) | (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes. | |
| 3º | O lugar em que vive | A produção dos marcos da memória: formação cultural da população | (EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam. | |
| 3º | O lugar em que vive | A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças | (EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. | |
| 3º | A noção de espaço público e privado | A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental | (EF03HI09A) Identificar os espaços públicos e serviços essenciais na cidade como: escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores, estação de tratamento e | Ação do professor: proporcionar visitas a espaços públicos e a organizar entrevistas com gestores da cidade para favorecer o reconhecimento das funções e relevância destes espaços para os cidadãos. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | Município (espaços públicos) | distribuição de água e esgoto, bem como suas respectivas funções.<br>(EF03HI09B) Analisar os problemas decorrentes da falta de acesso ou da completa ausência dos serviços públicos na cidade<br>(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção. | |
| 3º | A noção de espaço público e privado | A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental | (EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção. | |
| 3º | A noção de espaço público e privado | A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer | (EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. | Possibilidade de avaliação: trabalhar com imagens e coleta de depoimentos de trabalhadores do campo e da cidade para estabelecer as relações de comparação e interdependência entre estes espaços. É importante considerar o aspecto temporal neste estudo, permitindo que os alunos comparem não só uma atividade em relação à outra, mas também a percepção de mudanças e permanências em relação ao mesmo tipo de trabalho (evolução da atividade econômica ao longo do tempo - foco da habilidade a seguir). |
| 3º | A noção de espaço | A cidade e suas | (EF03HI12) Comparar as relações de | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | público e privado | atividades: trabalho, cultura e lazer | trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências. | |
| 4º | Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos | A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras<br>Navegações<br>Vilas e cidades no Brasil Colonial | (EF04HI01) 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. | Nesta unidade, trabalha-se com uma escala de tempo bastante ampliada. Nesse sentido, é fundamental sistematizar os temas de estudo em uma linha do tempo, construída e retomada ao longo da sequência didática. O trabalho com mapas para a localização dos eventos históricos trabalhados é complementar e importante para o desenvolvimento das habilidades desta unidade temática. |
| 4º | Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos | A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras<br>Navegações<br>Vilas e cidades no Brasil Colonial | (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.). | Promover a análise de imagens, a partir de roteiro de observação, para identificação de mudanças e permanências. |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 4º | Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos | O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais<br><br>Vilas e cidades no Brasil Colonial<br><br>Bandeirantismo | (EF04HI03) 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. | |
| 4º | Circulação de pessoas, produtos e culturas | A circulação de pessoas e as transformações no meio natural | (EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. | Este tema é central para o estudo de História no 4º ano. No entanto, é necessário um recorte, devido às inúmeras possibilidades de exemplos históricos (como rotas comerciais, por exemplo). Nesse sentido, sugere-se trabalhar com a História do Brasil, com foco na formação do povo brasileiro: indígenas (para o estudo do nomadismo/sedentarismo e das primeiras formas de agricultura no território), portugueses (para o trabalho com as navegações, a circulação de mercadoria e pessoas e o processo de colonização) e africanos (não só pela perspectiva da escravidão - tráfico de escravizados, mas também pela via da contribuição cultural, elemento fundamental proveniente da circulação de pessoas e produtos). |
| 4º | Circulação de pessoas, produtos e culturas | A circulação de pessoas e as transformações no meio natural<br><br>Comércio de especiarias<br><br>O início da colonização | (EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções. | Integração com Geografia (orientações na matriz deste componente). |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | Os tropeiros<br>Resgate da História do Município | | |
| 4º | Circulação de pessoas, produtos e culturas | A invenção do comércio e a circulação de produtos<br>Navegações | (EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização. | |
| 4º | Circulação de pessoas, produtos e culturas | As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural | (EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial. | |
| 4º | Circulação de pessoas, produtos e culturas | O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais<br>Cultura brasileira | (EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. | |
| 4º | As questões históricas relativas às migrações | O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo | (EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | mundo<br><br>Os povos que vieram da África | migração nas regiões de destino. | |
| 4º | As questões históricas relativas às migrações | Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos<br>Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil<br>As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960 | (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. | Trabalhar essa habilidade juntamente com a proposta feita para a unidade temática "Circulação de pessoas, produtos e culturas". |
| 4º | As questões históricas relativas às migrações | Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos<br>Os processos migratórios do final do século XIX e início do | (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional). | Para o desenvolvimento desta habilidade, indica-se um trabalho focado na investigação dos alunos por meio de coleta de depoimentos acerca das migrações existentes em sua família e comunidade. Estas migrações são mais recentes no tempo e complementam a formação do povo brasileiro, proposta como fio condutor do curso. É importante conhecer motivações pessoais, dificuldades e descobertas de um ou mais (i)migrantes para tornar a questão mais sensível e interessante para os estudantes./Possibilidade de avaliação da elaboração e execução das entrevistas e da apresentação dos dados coletados. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | século XX no Brasil<br>As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960<br>Os povos indígenas no Brasil<br>Os povos africanos<br>Tropeiros | | |
| 5º | Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social | O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados | (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. | Para o estudo das sociedades antigas pelo 5º ano, é necessária uma seleção criteriosa dos exemplos históricos e das temáticas a serem abordadas. É preciso garantir também o diálogo com o presente. Uma alternativa é pensar a formação das sociedades antigas a partir da sua fixação em regiões próximas aos rios. O estudo dessa relação (homem - ambiente, exemplificado pelos rios) permite uma reflexão sobre a atualidade e o desenvolvimento de habilidades e de repertório por parte dos estudantes. Para a seleção das sociedades, outro critério importante é a possibilidade de integração com Geografia, cujo tema central é a cidade. Dessa forma, sociedades com característica mais urbana podem favorecer essa integração. |
| 5º | Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social | As formas de organização social e política: a noção de Estado<br>O processo de independência do Brasil | (EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social. | Aspectos políticos e culturais das sociedades selecionadas devem ser analisados de maneira dialógica com o presente. Um exemplo é o conceito de democracia, que pode ser abordado na Grécia Antiga e comparado com o que ocorre nos dias atuais.<br>Recomenda-se, como estratégia, a organização de debates, em que os alunos podem se posicionar em relação aos benefícios e desvantagens de determinados modelos políticos. Com a elaboração de rubricas e recorrência da atividade, o debate pode ser avaliado. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 5º | Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social | O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos<br>Brasil colônia<br>Aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais | (EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos. | |
| 5º | Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social | Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas | (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. | |
| 5º | Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social | Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas | (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica. | |
| 5º | Registros da história: linguagens e culturas | As tradições orais e a valorização da memória<br>O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias | (EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. | Análise fílmica (o conteúdo permite a análise de vídeos que descrevem o processo de desenvolvimento da linguagem humana. Um exemplo é o estudo de pinturas rupestres no filme "A caverna dos sonhos esquecidos", entre outros). A atividade poderá ser avaliada. |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 5º | Registros da história: linguagens e culturas | As tradições orais e a valorização da memória<br>O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias | (EF05HI07) 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. | |
| 5º | Registros da história: linguagens e culturas | As tradições orais e a valorização da memória<br>O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias | (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. | Possibilidade de integração com Matemática e Ciências (unidade temática "Terra e Universo"): análise de calendários, a partir de imagens e do sistema de numeração e contagem dos povos. |
| 5º | Registros da história: linguagens e culturas | As tradições orais e a valorização da memória<br>O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias | (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais. | |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 5º | Registros da história: linguagens e culturas | Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade | (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. | A investigação sobre os patrimônios, iniciada localmente no 3o ano, ganha maior amplitude neste ano-série. É possível promover um trabalho em grupo de estudo e apresentação de alguns patrimônios da humanidade. A partir de um roteiro de trabalho, os alunos podem desenvolver diversos conteúdos procedimentais, como saber pesquisar, elaborar uma apresentação visual e expor oralmente os conhecimentos construídos./Possibilidade de avaliação. |



Versão Preliminar

- **Geografia**

*- Aspectos estruturantes do componente curricular -*

A compreensão do mundo em que se vive é o foco do estudo de Geografia. Esse componente curricular auxilia o estudante a construir as noções de identidade (na percepção dos lugares e paisagens vividos e no trabalho com as nossas marcas culturais e históricas) e de alteridade (ao conhecer as ações humanas desenvolvidas por diferentes sociedades nas regiões do planeta), inseridas na dimensão da coletividade, ou seja, na relação de grupos de seres humanos com o espaço.

Como citado anteriormente no texto de apresentação da área de Ciências Humanas, o conceito de espaço é central para a Geografia. Esse conceito, amplo e complexo, é trabalhado de maneira mais operacional com os alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, através de termos que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico, como lugar, região e paisagem. Também é importante retomar a consideração do conceito de espaço articulado permanentemente ao de tempo, o que faz com que os conteúdos de Geografia dialoguem e, na medida do possível, se integrem aos de História.

Para o estudo de Geografia no Ensino Fundamental, a BNCC (2018) estruturou cinco unidades temáticas comuns e com progressão de habilidades ao longo dos anos.

Na unidade temática "O sujeito e seu lugar no mundo", trabalha-se fundamentalmente com as noções de pertencimento e identidade. Na leitura dos conteúdos conceituais por ano fica mais evidente a progressão dos espaços trabalhados com as crianças, partindo dos lugares de vivência, como a escola no 1º ano, para espaços de inserção coletiva mais generalizada, como a cidade, foco dos estudos geográficos, a partir do 3º ano.

Em "Conexões e escalas", atenta-se para as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. A conexão é um dos princípios do raciocínio geográfico, e parte do pressuposto de que um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes. Para os alunos dos Anos Iniciais, é fundamental no contexto desta unidade temática, perceber mudanças e permanências em uma paisagem, por exemplo, procurando estabelecer possíveis causas para a transformação ou conservação de aspectos da paisagem a partir de ações das sociedades e da natureza.

Na unidade "Mundo do trabalho", são abordados os processos produtivos e construtivos e o uso de diversos materiais e técnicas produzidos pelas sociedades em diferentes tempos e espaços, além do estudo das atividades e funções humanas nos setores da economia. O trabalho é um conceito estruturante das Ciências Humanas e potente para integração com outros temas e áreas do conhecimento.

"Formas de representação e pensamento espacial" apresenta aprendizagens importantes no que se refere ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. Enfatiza-se nesta unidade temática o trabalho com o letramento e alfabetização cartográfica para que ao longo do Ensino Fundamental o aluno seja capaz de ler e elaborar mapas gráficos. A utilização de diversas linguagens, como fotografias, desenhos, imagens de


Versão Preliminar

satélite, audiovisuais, é fundamental para a construção de repertório dos estudantes, ampliando as possibilidades de leitura e de representação do mundo.

São princípios importantes do raciocínio geográfico desenvolvidos nesta unidade temática: a localização (posição particular de um objeto na superfície terrestre), a extensão (espaço delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico), a diferenciação (variação dos fenômenos que resultam em diferença nas áreas de ocorrência) e a analogia (identificação de semelhanças entre fenômenos geográficos).

Por fim, em "Natureza, ambientes e qualidade de vida" articula-se a geografia física e a geografia humana. O aluno do Ensino Fundamental - Anos Iniciais deve perceber de que forma diversas comunidades transformam a natureza, reconhecendo tanto as possibilidades de uso dos recursos naturais como os impactos socioambientais que podem ser gerados a partir das interferências humanas no ambiente.

As cinco unidades temáticas se integram na medida em que se trabalha com aspectos relacionados ao exercício da cidadania, aplicando-se os conhecimentos geográficos para compreender a realidade, refletir sobre os problemas que afetam o planeta e seus habitantes e propor intervenções para solucioná-los.

*- Questões de intertextualidade como conceito integrador -*

Para que a compreensão do mundo ocorra, os estudantes precisam pensar espacialmente. A Geografia tem papel importante no desenvolvimento desse pensamento, através do raciocínio geográfico, mas a contribuição de outras áreas é fundamental para a ampliação do pensamento espacial.

Dessa forma, a utilização de materiais diversos e a proposição de um diálogo entre eles é fundamental para a progressão das habilidades propostas pelo componente curricular, objetivando-se a construção do pensamento espacial pelo estudante.

É importante também que o estudante reflita sobre o processo de construção dos saberes pela humanidade e a intertextualidade é uma questão central nesse contexto. A apropriação de diferentes textos e o estabelecimento de relações entre eles permitem uma ampliação do sentido, criando novas possibilidades e descobertas.

Em Geografia, os estudantes são incentivados a relacionar diferentes textos e a produzir e comunicar os conhecimentos a partir da intertextualidade. Relatos de viagem, pesquisas de campo/comunidade, atividades extraclasse, passeios ecológicos, análise de imagens e de mapas antigos, postos em diálogo, ajudam na construção de um novo mapa; a leitura de textos didáticos em que aparecem referências acadêmicas da área de Ciências Humanas, possibilitam o entendimento de que o saber apresentado é fruto da colaboração de diversos autores e pesquisadores. Estes são apenas alguns exemplos de como a intertextualidade está presente no cotidiano escolar deste componente curricular.

Portanto, faz-se necessário que os objetos de conhecimento considerem as especificidades do município de Hortolândia acerca dos estudos em Geografia, tais como: nascentes e rios (Jacuba – a cidade nasceu em torno deste rio), a emancipação político-administrativa em 19 de maio de 1991; Parques Socioambientais, Observatório Ambiental Parque Escola (CREAPE), Centros Culturais e de Memória, Centro de Luta,


Versão Preliminar

Ginásio Poliesportivo "Victor Savala", Poliesportivo “Nelson Cancian”, Escola de Música, importantes viadutos e pontes que interligam os bairros da cidade, como a Ponte da Esperança (Estaiada), bem como a Região Metropolitana de Campinas (RMC).

Consideramos que a educação, o letramento e a alfabetização cartográfica contribuem para uma educação para a cidadania por meio de uma aprendizagem significativa, contextualizada, interdisciplinar e inclusiva, em que estudantes mobilizam diversas competências, habilidades e conhecimentos para ler e interpretar o espaço geográfico. É imprescindível que o professor se reconheça como mediador do processo de ensino e aprendizagem, de forma a contribuir para a formação de cidadãos reflexivos, críticos, autônomos e transformadores da realidade local, para ampliação do repertório teórico metodológico e para formação integral dos estudantes. Assim, para que a avaliação no processo de ensino e aprendizagem de Geografia seja produtiva é necessário que o professor considere a coerência entre categorias de análise e/ou conceitos na abordagem de determinado conteúdo. É importante considerar a relação entre a prática metodológica, recursos utilizados, instrumentos de avaliação e definição de critérios avaliativos, de forma que esta rede esteja adequada a cada nível de ensino e possa suscitar momentos de reflexão que garantam a dialética existente entre o processo de ensino e aprendizagem e a "avaliação", que se dá ao longo da vida.

As competências específicas do componente curricular estão indicadas no quadro a seguir:

| **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL** |
|---|
| 1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.<br>2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico,reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.<br>3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.<br>4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.<br>5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia. |


Versão Preliminar

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

*- O organizador curricular -*

Para apresentação do quadro curricular do componente Geografia, optou-se por apresentar as habilidades com as indicações alfanuméricas da BNCC como referência. A justificativa é que, além do Currículo de Hortolândia garantir todos os direitos de aprendizagem tal qual apresentados na Base, ainda permite que o leitor observe mais facilmente a relação entre as habilidades e a progressão de aprendizagem dentro de cada ano escolar e de um ano para outro. Além disso, o quadro curricular ainda apresenta objetos de conhecimento, habilidades e sugestões metodológicas. É importante ressaltar que essas sugestões podem inspirar e ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico no que tange o processo de ensino, sem a intenção de formatar e engessar o fazer do professor. Por isso, o desenvolvimento das habilidades, nesse contexto, deve levar em consideração a realidade do educando, contemplando nas estratégias didáticas o lúdico, o levantamento do conhecimento prévio, os recursos disponíveis na comunidade, a fim de tornar o estudante protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. O planejamento docente deve ser permeado por uma intencionalidade didática e ter como pressuposto as habilidades.


Versão Preliminar

**ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE GEOGRAFIA**

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 1º | O sujeito e seu lugar no mundo | O modo de vida das crianças em diferentes lugares<br>O endereço, a planta da minha casa, como ela é por dentro e por fora;<br>Tipos de Moradias:<br>Materiais utilizados nas construções. | (EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. | Para o 1o ano, sugere-se a construção de um planejamento de trabalho integrado de História e Geografia.<br>Tendo a criança e seus espaços de interação e convivência como foco, as atividades propostas em História são pertinentes também ao desenvolvimento das habilidades de Geografia.<br>As orientações em algumas unidades temáticas a seguir, reforçam a integração e especificam, quando for o caso, um trabalho mais centralizado em Geografia. |
| 1º | O sujeito e seu lugar no mundo | O modo de vida das crianças em diferentes lugares<br>Bairro/comunidade/escolar e suas vizinhanças;<br>Serviços públicos do Bairro (lazer, segurança, saúde). | (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares. | Projeto integrado com História e com possibilidade de participação de outras disciplinas. |
| 1º | O sujeito e seu lugar no mundo | Situações de convívio em diferentes lugares<br>Diversos parques socioambientais do município, tais como: Chico Mendes, Parque das Águas, Lago da Fé, | (EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | Irmã Dorothy Stang, Observatório Ambiental Parque Escola – CREAPE; Centros: Cultural, de Memória e de Luta. Ginásios Poliesportivos Vitor Savala e Nelson Cancian. | | |
| 1º | O sujeito e seu lugar no mundo | Situações de convívio em diferentes lugares | (EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.). | A habilidade já descreve uma possibilidade interessante de atividade, articulada ao trabalho investigativo sobre a escola. |
| 1º | Conexões e escalas | Ciclos naturais e a vida cotidiana | (EF01GE05) 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. | Habilidade essencial e que pode ser trabalhada juntamente com a rotina, com apontamentos de como está o clima e de que maneira isso afeta nas atividades pensadas para o dia. É possível abordar a questão também na sequência didática sobre brincadeiras, mostrando a relação entre elas e os ritmos naturais (exemplo: que brincadeiras precisam ser feitas de dia, com sol?). |
| 1º | Mundo do trabalho | Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia<br>Tipos de Moradias:<br>Materiais utilizados nas construções de casas, móveis e outros objetos. | (EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. | |
| 1º | Mundo do trabalho | Diferentes tipos de trabalho existentes no | (EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | seu dia a dia | comunidade. | |
| 1º | Formas de representação e pensamento espacial | Pontos de referência | (EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. | |
| 1º | Formas de representação e pensamento espacial | Pontos de referência | (EF01GE09) 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. | Alfabetização cartográfica/ possibilidades de avaliação processual e final: utilizar mapas e as direções para se localizar na sala de aula e na escola; produzir materiais de localização dentro da escola (elaboração de desenhos, gravação de vídeos pelos alunos localizando os espaços da escola). |
| 1º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Condições de vida nos lugares de vivência | (EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.). | |
| 1º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Condições de vida nos lugares de vivência | (EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente. | É importante traduzir estes conteúdos em experiências e observações contínuas dos estudantes; fazê-los perceber, na prática, essas associações. |
| 2º | O sujeito e seu lugar no mundo | Convivência e interações entre pessoas na comunidade | (EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. | Trabalhar com a realidade dos alunos/escola.<br>Ação dos alunos: pesquisar a origem das famílias. Ação do professor: organizar os dados trazidos pelos alunos e representá-los em gráfico ou tabela (possível integração com Matemática). Se possível, comparar as origens familiares com outras classes do 2º ano. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 2º | O sujeito e seu lugar no mundo | Convivência e interações entre pessoas na comunidade | (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. | Continuar o trabalho sobre as origens familiares, ampliando-o para costumes e tradições que a família mantém. Ação do professor: propor formas de registro dessas tradições e organizar a partilha dos registros com o grupo. Possibilidade de avaliação deste trabalho de coleta de dados e registro pelos alunos. |
| 2º | O sujeito e seu lugar no mundo | Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação<br>Meios de Transporte e Sinalização, Educação no Trânsito (garantia de circulação segura e eficiente – linha férrea passa por diversos pontos da cidade) | (EF02GE03) 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. | Possibilidade de avaliação em etapas (processual): investigar e problematizar o uso dos transportes nos deslocamentos pela cidade (através de pesquisa, entrevista, análise de vídeos e outros procedimentos, os alunos podem criar um quadro com vantagens e desvantagens dos meios de transporte e/ou criar campanhas pelo uso de transportes menos poluentes, entre outras formas de comunicar o conhecimento, evidenciando suas aprendizagens).<br>A questão ambiental desta habilidade pode ser potencializada trabalhando-se em conexão com a unidade temática "Natureza, ambientes e qualidade de vida". |
| 2º | Conexões e escalas | Experiências da comunidade no tempo e no espaço<br>Paisagem Local e Paisagem de Trajeto, características do estilo de vida | (EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. | |
| 2º | Conexões e escalas | Mudanças e permanências | (EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos. | Uma estratégia interessante para o desenvolvimento destas habilidades é a utilização de ferramentas como o Google Maps. |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 2º | Mundo do trabalho | Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes<br>Atividades econômicas desenvolvidas por famílias, no bairro e em outros espaços – Agricultura familiar; economia informal e formal – artesanato, costura, cerâmica... | (EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.). | Integração com História - investigação sobre as profissões (considerar as habilidades da unidade temática "Mundo do trabalho" na elaboração do roteiro das entrevistas e na análise dos tipos de trabalho). |
| 2º | Mundo do trabalho | Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes | (EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais. | |
| 2º | Formas de representação e pensamento espacial | Localização, orientação e representação espacial | (EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. | Alfabetização cartográfica: ampliar a capacidade de representação dos alunos em relação ao 1º ano; utilizar os temas do currículo para desenvolver os procedimentos de leitura e elaboração de diferentes formas de representação dos espaços. |
| 2º | Formas de representação e pensamento espacial | Localização, orientação e representação espacial | (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua). | |
| 2º | Formas de representação e | Localização, orientação e representação espacial | (EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, | Para o desenvolver desta habilidade, podem ser realizadas atividades como: desenho do trajeto entre a casa e a escola; |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | pensamento espacial | Conhecimento do Espaço, tendo como referência a casa, a rua, a vizinhança, o bairro<br>Visão oblíqua, visão vertical, frontal e lateral | 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. | levantamento de pontos de referência da sua rua e/ou da rua da escola; representar um objeto através de desenhos, indicando as diferentes visões a partir da perspectiva em que é observado. |
| 2º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade | (EF02GE11) 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. | |
| 3º | O sujeito e seu lugar no mundo | A cidade e o campo: aproximações e diferenças<br>Diferentes modo de vida; A População do Município:<br>Área Rural; Área Urbana<br>Conceito de Migração, tropeiros (primeiras famílias, origem da atual população de Hortolândia); Imigração/emigração, quilombolas, estrangeiros. | (EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. | O estudo do município tem como passo fundamental a compreensão dos espaços urbano e rural. É preciso que os alunos identifiquem esses espaços e suas relações. O projeto integrador pensado para trabalhar com as habilidades de História e Geografia, tendo como foco o estudo do município de Hortolândia, tem como etapa fundamental a identificação destes espaços no município e as dinâmicas que os envolvem. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | A População do Município:<br>Área Rural (Assentamento legalizado – Taquara Branca);<br>Área Urbana Agricultura, Pecuária e Indústria;<br>Hortolândia - polo de tecnologia<br>Dos Tropeiros à Industrialização | | |
| 3º | O sujeito e seu lugar no mundo | A cidade e o campo: aproximações e diferenças | (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. | |
| 3º | O sujeito e seu lugar no mundo | A cidade e o campo: aproximações e diferenças | (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares. | |
| 3º | Conexões e escalas | Paisagens naturais e antrópicas em transformação<br>Diversos parques socioambientais do município | (EF03GE04) 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. | Análise de imagens para verificação destas mudanças./ Possibilidade de avaliação, após a execução de exercícios e atividades com auxílio do professor e/ou dos colegas. |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| 3º | Mundo do trabalho | Matéria-prima e indústria<br><br>Agricultura, Pecuária e Indústria. | (EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares. | Na relação campo-cidade, inserida no contexto do estudo do município, é importante trabalhar com a interdependência econômica entre os espaços. O tema desta unidade insere-se neste contexto.<br><br>Há possibilidades de integração com Ciências, comparando-se alimentos industrializados e naturais e valorizando-se a produção do campo.<br><br>A análise do lanche ou das refeições dos alunos pode ser um ponto de partida interessante.<br><br>Reforçar a importância da agricultura familiar no município e sua contribuição inclusive para o abastecimento das escolas públicas. |
| 3º | Formas de representação e pensamento espacial | Representações cartográficas | (EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica. | Alfabetização cartográfica: para desenvolver as habilidades desta unidade temática, utilizar como tema o município de Hortolândia, integrando o estudo conceitual do ano com os procedimentos de análise e produção cartográfica. |
| 3º | Formas de representação e pensamento espacial | Localização, orientação e representação espacial<br><br>Conhecimento do espaço, tendo como referência a casa, caracterizando a rua, a vizinhança, o bairro e o transporte local<br><br>Visão oblíqua, vertical, | (EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas. | |



Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | frontal e lateral | | |
| 3º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Produção, circulação e consumo<br>Lixo;<br>Consumo consciente;<br>Reciclagem, Coleta Seletiva, Não Recicláveis, PEVs e LEVs: PEVs (Pontos de Entrega Voluntária de entulho e outros materiais recicláveis) onde a população pode fazer o descarte correto. Assim como o LEVs: (Locais de Entrega Voluntária de Recicláveis) é possível descartar materiais como embalagens de vidro, garrafas pet, plásticos, papéis e papelões, isopor, copo descartável, entre outros materiais;<br>URE (Usina de Reciclagem de Entulhos), no Parque Peron;<br>Água, rios, consumo e | (EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/ descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. | A relação homem-ambiente, quando trabalhada de forma prática na escola, auxilia na formação de cidadãos conscientes e protagonistas na preservação dos recursos naturais. Dessa forma, elaborar atividades de ação dos alunos em relação a essas temáticas é fundamental. É possível elaborar um projeto na escola para investigar a destinação do lixo e/ou o uso e desperdício de água. A partir da coleta de dados (fotografias, entrevistas com funcionários, observação do pátio após o intervalo, entre outras ações), os alunos podem elaborar campanhas e intervenções na realidade que, em âmbito escolar, podem se materializar.<br>O estudo pode extrapolar para as instituições e órgãos públicos que cuidam destas questões no município, conforme explicitado na coluna dos objetos de conhecimento.<br>A orientação vale também para o desenvolvimento de habilidades da unidade temática "Natureza, ambientes e qualidade de vida".<br>O processo pode ser avaliado através de rubricas. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | energia elétrica. | | |
| 3º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Impactos das atividades humanas<br><br>Rios do município de Hortolândia e da Região Metropolitana de Campinas (RMC) – importância deles para o abastecimento de água<br>Percurso da água, Tratamento e utilização<br>Diversos parques socioambientais do município. | (EF03GE09) 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. | |
| 3º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Impactos das atividades humanas<br>Rios do município de Hortolândia; RMC<br>Percurso da água, tratamento e utilização | (EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável. | |
| 3º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Impactos das atividades humanas<br>Formação de novos bairros e condomínios; | (EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | ciclovias e obras de infraestrutura | máquinas. | |
| 4º | O sujeito e seu lugar no mundo | Território e diversidade cultural<br>Imigração/emigração/<br>Estrangeiros<br>Quilombos | (EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. | Integração com História; no estudo da formação do povo brasileiro, é fundamental identificar as contribuições culturais de cada povo formador.<br>Os estudantes podem realizar entrevistas e pesquisas sobre essas contribuições culturais (cada grupo de alunos pode focar nas contribuições de um povo em particular). |
| 4º | O sujeito e seu lugar no mundo | Processos migratórios no Brasil<br>Origem das famílias: A história do município de Hortolândia, das cidades vizinhas e do estado com enfoque no trajeto das viagens e ocupações | (EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. | |
| 4º | O sujeito e seu lugar no mundo | Instâncias do poder público e canais de participação social; organização política. | (EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais. | A habilidade em questão refere-se a uma ampliação do estudo sobre o município realizado pelo 3º ano. Sugere-se a ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, ampliando-se para a organização política do município (se possível, através de entrevistas com políticos ou algum outro tipo de investigação ativa por parte dos alunos). |
| 4º | Conexões e escalas | Relação campo e cidade | (EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da | Pensar a relação campo-cidade em escala ampla (Brasil). Pode ser feito um estudo integrado com História, relacionando as principais |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | Paisagens naturais e a ação humana como agente modificador | cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas. | produções econômicas do Brasil ao longo da História com aspectos de urbanização e deslocamento populacional (açúcar, ouro, café). A mesma orientação vale para a unidade "Mundo do trabalho".<br><br>Para um estudo mais específico do município, é possível trabalhar com os elementos da paisagem produzidos pelo ser humano e que conectam os espaços. Um exemplo é a observação das pontes que ligam a cidade, como a Ponte da Esperança, integrando regiões dentro do município de Hortolândia a Região Metropolitana de Campinas (RMC) e as diversas rodovias que rodeiam o município. |
| 4º | Conexões e escalas | Brasil: país da América do Sul<br><br>Brasil: unidades federativas e Regiões (destacar o estudo do Estado de São Paulo)<br><br>Unidades político-administrativas do Brasil<br><br>Região Metropolitana de Campinas – RMC | (EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência. | Integrar este trabalho com a unidade temática "Formação de representação e pensamento espacial". |
| 4º | Conexões e escalas | Territórios étnico-culturais<br><br>Reservas indígenas e quilombolas (localização | (EF04GE06) 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. | |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | e órgãos responsáveis) | | |
| 4º | Mundo do trabalho | Trabalho no campo e na cidade<br>Desenvolvimento sustentável<br>Objetos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Agenda 2030 | (EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade. | O trabalho com os ODS é fundamental e ajuda na integração entre os componentes curriculares. É importante apresentar a Agenda 2030 para os estudantes e engajá-los no estudo e na implementação destes objetivos. Em relação ao tema em questão, podem ser destacados o ODS 8 (Trabalho decente e crescimento econômico), 2 (Fome zero e agricultura sustentável) e 1 (Erradicação da pobreza), pensando o trabalho como fator de garantia do sustento e de uma qualidade de vida adequada. |
| 4º | Mundo do trabalho | Produção, circulação e consumo<br>Agro Indústria, Distribuição e consumo | (EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos. | |
| 4º | Formas de representação e pensamento espacial | Sistema de orientação<br>Pontos cardeais e colaterais<br>Rosa dos ventos<br>Trajetos | (EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. | |
| 4º | Formas de representação e pensamento espacial | Elementos constitutivos dos mapas<br>Localização geográfica de Hortolândia - Os limites do município | (EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças. | O estudo dos elementos constitutivos dos mapas deve ser feito a partir de locais que tenham significado para os estudantes. É importante utilizar o mapa do Município de Hortolândia e trabalhar com a localização do bairro, da escola e das residências dos estudantes.<br>Para o trabalho com mapas físicos, sugere-se a utilização de |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | Aspectos físicos do Brasil em especial do estado de São Paulo<br><br>Mapas, pontos de referência/ Pontos Cardeais e Colaterais/ - Rosa dos Ventos/ A Bússola e outros Instrumentos de orientação (GPS, Google Earth, etc.) | | mapas do Brasil e do estado de São Paulo. É importante que relacionem as características físicas entre si, como relevo, clima e vegetação. A comparação de diferentes mapas físico, nesse sentido, é fundamental. |
| 4º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Conservação e degradação da natureza<br><br>Clima, Vegetação e Bacias Hidrográficas do Brasil | (EF04GE11) 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. | Possibilidade de integração e avaliação com História: a relação homem-ambiente pode orientar o estudo dos aspectos físicos da Geografia, como relevo e hidrografia, percebendo seus usos e interferências ao longo da História e consequências na atualidade.<br><br>Procedimentos como análise iconográfica, coleta de dados, produção de textos e/ou de exposições visuais e orais podem ser desenvolvidos pelos estudantes e avaliados processualmente. |
| 5º | O sujeito e seu lugar no mundo | Dinâmica populacional<br><br>Brasil: um país de muitas diversidades | (EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. | O currículo de Geografia do 5º ano retoma e amplia temas trabalhados ao longo dos Anos Iniciais. A temática da cidade é central e permite a elaboração de um projeto com contribuições de outros componentes curriculares, como História e Ciências.<br><br>Há a possibilidade não só de compreensão do real, mas de elaboração de soluções, que podem ser representadas em uma cidade ideal (na forma de maquete, desenho virtual, entre outros).<br><br>Apontamentos nesse sentido estão feitos ao lado das unidades |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | temáticas correspondentes. |
| 5º | O sujeito e seu lugar no mundo | Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais | (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. | Este estudo pode ser feito em conjunto com História, na análise de sociedades antigas e em diálogo com a atualidade. |
| 5º | Conexões e escalas | Território, redes e urbanização<br>RMC/Meios de transporte<br>Reservas naturais<br>Reservas indígenas<br>Parques Nacionais e Estaduais Parques socioambientais do município de Hortolândia | (EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. | Importante destacar as medidas locais de proteção ambiental e das populações dependentes da preservação do ambiente, como contrapartida ao crescimento urbano. |
| 5º | Conexões e escalas | Território, redes e urbanização | (EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana. | Ampliação de algumas relações já trabalhadas em outros anos. Possibilidade de ativação de conhecimento prévio e de estudo mais autônomo dessa temática (ações dos alunos: análise de textos, produção de apresentações em grupo para a classe, entre outras estratégias). |
| 5º | Mundo do trabalho | Trabalho e inovação tecnológica<br>Globalização<br>NTICs e sua relação com o desenvolvimento | (EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. | Discussão importante e atual (a relação trabalho e tecnologia ganhou relevância com o aumento das atividades remotas e de automação). Análise de filmes, leitura e interpretação de reportagens e imagens são procedimentos interessantes para desenvolver a percepção destas mudanças. Possibilidade de avaliação ao final do estudo. |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | econômico e social<br>Energia solar, eólica, hidrelétrica, termelétrica, mecânica | | |
| 5º | Mundo do trabalho | Trabalho e inovação tecnológica | (EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. | |
| 5º | Mundo do trabalho | Trabalho e inovação tecnológica | (EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações. | |
| 5º | Formas de representação e pensamento espacial | Mapas e imagens de satélite | (EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes. | Com a ampliação das fontes de análise cartográfica, oportunizar constantemente exercícios dessa natureza no trabalho com as outras unidades temáticas. Inserir no planejamento das aulas para a observação de imagens e mapas a utilização de diferentes tecnologias. |
| 5º | Formas de representação e pensamento espacial | Representação das cidades e do espaço urbano<br>Estudos sobre a importância da RMC | (EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas. | |
| 5º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Qualidade ambiental<br>Estudos, planos sobre conscientização ambiental desenvolvidos | (EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras | O estudo desta unidade temática traz elementos fundamentais para refletir sobre os problemas atuais e buscar soluções. Organizados em grupos, os estudantes podem identificar diferentes problemas da cidade, conversar com cidadãos e |


Versão Preliminar

| Ano/ Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades | Sugestões Metodológicas |
|---|---|---|---|---|
| | | em Hortolândia, RMC e os destaques globais | etc.). | gestores públicos e elaborar uma cidade ideal em que esses problemas seriam minimizados ou resolvidos, indicando soluções para os problemas reais.<br><br>O processo e o produto final podem ser avaliados e contar com a participação de outros componentes curriculares, a partir também da definição do formato de representação da cidade criada pelos estudantes. |
| 5º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Diferentes tipos de poluição | (EF05GE11) 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. | |
| 5º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Gestão pública da qualidade de vida | (EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive. | Fundamental o trabalho interdisciplinar, lúdico e intertextualidade para o desenvolvimento desta habilidade. |



Versão Preliminar

# V. Referências

## Educação Infantl

BRASIL. Ministério da Educação e UNESCO. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações" - cadernos 1 e 2.** Organização: FOCHI, Paulo Sergio. Brasília: MEC / UNESCO, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.* **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, DF, 9/12/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação do Estado. *RCNEI.* **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.** Brasília, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas.SP. Autores Associados, 2005.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, S.P. Edições Leitura Crítica,2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. *São Paulo: Paz e Terra, 1996.*

FREITAS, Anita Viudes C. *Reflexões sobre a organização da rotina nos Centros de Educação Infantil a partir da abordagem Pikler.* In: **Olhares em Diálogo na Educação Infantil: Aproximações com a abordagem de Emmi Pikler**. Anita Viudes C. Freitas, Maria Helena Pelizon e Rosa Silvia Lopes Chaves (organizadoras). Porto Alegre: Sá Editora, 2018.

FOCHI, Paulo."*A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil".* In: **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil.** Catarina Moro, Etienne Baldez(organizadoras). Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

GOBBI, Marcia Aparecida e PINAZZA, Mônica Appezzato(orgs.). **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez,2014.

HORTOLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia/ Centro de Formação dos Profissionais em Educação Paulo Freire. **Currículo da Educação Infantil: Edição Ampliada e Revisada.** Hortolândia: SMECT, 2017.


Versão Preliminar

KUHLMANN JR., Moysés. *Educação Infantil e* Currículo. In: **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.** Ana Lùcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs.). Campinas: Autores Associados, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

MELLO, Suely Amaral. **Uma proposta para pensar um currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo:SME/DOT, 2015(Mimeo).

MELLO, Suely Amaral. *Um mergulho no letramento a partir da Educação Infantil.* In: **Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo- Caderno de Formação Temático.** São Paulo/SME/ATP/DOT, 2004.

MORO, Catarina e BALDEZ, Etiene (orgs.) **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil.** Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

NASCIMENTO, M.L.B.P. Contextos de Educação da infância: parcerias entre famílias e instituições de Educação Infantil. In: **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo.** São Paulo: SME/DOT, 2004.

RIBEIRO, Bruna. *Documentação Pedagógica e o desafio de cruzar fronteiras*. In: **Educação Básica: concepções e práticas.** Jason Ferreira Mafra, José Carlos de Freitas Batista e Ana Maria Haddad Baptista (organizadores) - São Paulo. BT Acadêmica, 2015.

SILVA JR, Hélio e BENTO, Maria Aparecida Silva(Org). **Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil.** São Paulo: Centro das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

SILVA JR, Hélio, BENTO, Maria Aparecida Silva e CARVALHO, Silvia Pereira de (Org). **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial.** São Paulo: Centro das Relações de Trabalho e Desigualdade -CEERT : Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores,2012.

TARDOS, Anna e SZANTO Agnès. *O que é autonomia na primeira infância.* In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos, a experiência de Lóczy**. Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004.

VALVERDE, Sonia Larrubia. *Documentação Pedagógica: um recurso a favor da aprendizagem dos bebês e das crianças.* In: **Revista Magistério nº4** - São Paulo: SME/DOT, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 6ª edição.


Versão Preliminar

## Ensino Fundamental

**Documentos regulatórios do currículo: leis e diretrizes**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/ uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf]. Acesso em: 09/08/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg. br/atividade/const/com1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp]. Acesso em: 10/08/2021.

BRASIL. Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov. br/dmdocuments/rceb007_10.pdf]. Acesso em: 21/08/21

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases do Brasil 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental – Anos Iniciais.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/pnld/195- secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares- nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 11/08/2021.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC/Sase, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov. br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 11/08/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 11/08/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/par/195- secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13867-diretrizes-curriculares- nacionais-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 11/08/2021.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2ª. Ed. Brasília, MEC, 2007. Disponívelem http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil,** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª. A 4ª. Série) Língua Portuguesa.** Brasília, MEC, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf.


Versão Preliminar

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasilia: MEC, 2006. Disponível em: /http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp- content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao- das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.** Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf Acesso em outubro de 2021.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência.** Brasília, 2015. Disponível em: < -/http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 06/03/20.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização.** Caderno 08 / – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases nº9.394/96. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 06/11/21.**

**Plano Municipal de Educação** – PME. LEI Nº 3124, DE 19 DE JUNHO DE 2015. LEI Nº 3124, DE 19 DE JUNHO DE 2015, em cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais Geografia.** Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98. Acesso em: 19 fev. 2010.

KRAMER, Sônia. "A infância e sua singularidade". In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf [Acesso em 29 nov 21]

**Currículo**

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis: ed. Vozes, 2011.

MACHADO, L. **Currículo em Bases Contínuas**. São Paulo: IIEP, 2005 (Mimeo.)

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2006.RUSSEL, Michael; AIRASIAN, Peter. **Avaliação em sala de aula: concepções e aplicações.** Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAES, C. & NETO, S. **A Certificação de Conhecimentos e Saberes como Parte do Direito à Educação e Formação**. São Paulo, 2005 (Mimeo.)

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

ONU**. Transformando nosso mundo: agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Nova York: ONU, 2015. Disponível em: [https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/]. Acesso em: 11/08/2021.


Versão Preliminar

OLIVEIRA, I. B. **As artes do currículo.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). Alternativas emancipatórias em currículo. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, L. A.; SILVEIRA, L. M. O. B. "**Percepção das professoras sobre seus alunos do 5º ano".** Psicol. educ., São Paulo , n. 45, p. 77-86, dez. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 out. 2021. http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170019. pelo CNE, novembro de 2017.

BOURSCHEIDT, Luís. **Música elementar para crianças: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff**. De Artes. UFPR. Curitiba: 2007.

FERNANDES, J. N. **Oficinas de Música no Brasil: histórias e Metodologia**. 2ª ed. Fundação Cultural Monsenhor Chaves. Teresina: 2000.FIGUEIREDO, Eliane Leão. Por que estudar música? Revista da ADUFG. v.06, n.06, p.34-42. Goiânia: 2001.

KOELLREUTTER, Hans J. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. São Paulo, n. 6,p.1-210, 1998.

MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz. (Org.) **Pedagogias em educação musical**. Ibpex, Curitiba: 2011.

PEREZ, Tereza. BNCC – **A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica.** São Paulo: Editora Moderna, 2018.

VERDERI, EB. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

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

pp. 311/312

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios** – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

**Língua Portuguesa**

BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Callant. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018.

COLELLO, Silvia. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COLELLO, Silvia. **Alfabetização: o quê, por que e como.** São Paulo: Summus, 2021.

COLELLO, S. M. G. (Org.). **Texto em contextos: reflexões sobre o ensino de língua escrita.** São Paulo: Summus, 2011.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever.** Porto Alegre: Penso, 2013.


Versão Preliminar

INSTITUTO REÚNA. **Mapas de Foco de Língua Portuguesa AI e Anos Finais do Ensino Fundamental.** 2020. https://institutoreuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc/

INSTITUTO REÚNA; CAED. **Orientações didáticas para a Plataforma de apoio à aprendizagem.** 2020 https://apoioaaprendizagem.caeddigital.net/#!/resultados-orientacao-pedagogica

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. [Coleção Como eu ensino]

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento.** São Paulo: Parábola, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2020.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler. **Contextos de alfabetização Inicial.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.** São Paulo: Ática, 2003.

VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental.** Porto Alegre: Penso, 2016.

**Arte**

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.) **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010

BATISTA, Marta R. **Arte popular brasileira.** vol. 2. Patrocínio do Ministério da Cultura. Brasília: USP: IOE/SP, 2004.

BRITO, Tela Alencar de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Peirópolis, 2019

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** São Paulo: Cortez. 2009

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2008

IAVELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MARTINS, Mirian Celeste Martins; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do Mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.


Versão Preliminar

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

**Educação Física**

BRASIL**. Currículo Paulista. Linguagens e suas tecnologias,** Educação Física. São Paulo;

UNDIME, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_201

9.pdf Acesso em 06/03/20.

**Buck Institut for Education**. **Aprendizagem Baseada em Projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAOLIO, J. **Educação física escolar**: **olhares a partir da cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, S.C & Rangel, I.C.A. **Fundamentos da Educação Física na Escola: implicações para prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. João Batista Freire e Alcides José Scaglia (Orgs.) São Paulo: Scipione, 2003.

_____. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

NEIRA, M. G. **Educação física, currículo e cultura**. Marcos G. Neira, Luiz F. Nunes (Orgs.). São Paulo: Phorte, 2009.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992. CASTELLANI FILHO, Lino**. Política Educacional e Educação Física (Polêmicas do nosso tempo)**;1998

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

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FORTES, Milena de Oliveira; AZEVEDO, Mario Renato; KREMER Marina Marques; HALLAL Pedro Curi. **A Educação Física Escolar na Cidade de Pelotas – RS: Contexto das Aulas e Conteúdos.** Rev. Educ. Fís/UEM, v. 23, n. 1, p. 69-78, 1. trim. 2012.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil, inovações em processo.** Instituto Paulo Freire. Educação cidadã 4, 2009.

LAZAROTTI FILHO, A; et. al. **O termo práticas corporais na literatura brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física e Movimento**, vol. 16, núm.1, enero-marzo, 2010, pp 11-29 Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil.


Versão Preliminar

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN Editora da UFRN, 2005.

Nunes, M.L.F. & Neira, M.G. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas.** São Paulo: Phorte, 2000.

ROSÁRIO Luís Fernando Rocha; DARIDO Suraya Cristina. **A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes.** Motriz, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física escolar e suas especificidades**, 1996

SILVA, J. B. F. **Rumo ao universo do corpo**. s/n. pp. 48-54.

**Ciências**

CARMICHAEL, P., DRIVER, R., HOLDING, B., PHILLIPS, I., TWIGGER, D. & WATTS, M. Research on students conceptions in science: a bibliography. **Leeds: Children's Learning in *Science Research Group***. University of Leeds, 1990.

COSTA, V. R.; SOUZA, A. M; RAMOS, A. L. "Caminho cognitivo e ciclo investigativo no planejamento de Ciências". In: **Pátio – Educação Infantil**. Outubro/Dezembro, 2012.

MORA, F. **Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama.** Madri, Alianza Editorial. 2013.

PENNINGTON, C. **A hall of mirrors: Promoting critical reflection as a means of enhancing and improving teaching practice**. PsyPAG Quarterly,2015.

PERSICHETO, Aline Juliana Oja P426a Aprendizagem das ciências naturais / Aline Juliana Oja Persicheto. – 2. Ed. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

OECD PISA (2015) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes Matriz de Avaliação de Ciências1 Resumo do Documento: PISA 2015 Science Framework (2013) - Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2015/matriz_de_ciencias_PISA_2015.pdf>. Acesso em: 18/10/2021

**Ciências Humanas**

BARROS, José D'Assunção. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013.

FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. IN.: ESTEBAN, M. T. (org). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2008, 3ª Ed, p.13 -36

FOUCAULT, M. **Vigar e Punir.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.


Versão Preliminar

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia a dia. In: CASTRIGIOVANNI, A. C. [et. al.]. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: editora da UFRGS/AGB –Seção Porto Alegre, 2003, p. 11-21.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. **O que são critérios de avaliação?** Curitiba: SEED, 2008. Disponível em:http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33. Acesso em: 23 fev. 2010.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo. Cortez, 2007.

RUA, J. [et.al.]. **Para ensinar geografia.** Rio de Janeiro: Access, 2005.

SOMMA. M. L. Alguns problemas metodológicos no ensino da geografia. In:

CASTRIGIOVANNI, A. C. [et. al.] **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2003, p. 163-167

**Educacão Especial**

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** Tradução de Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1984.

FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. A. **Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação.** Rio de Janeiro: Medbook, 2008.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal. São Paulo:** Scipione, 2003

GETCHELL, N.; HAYWOOD M. K. **Desenvolvimento motor ao longo da vida.** Tradução Ricardo Petersen Jr.; Fernando de Siqueira Rodrigues 3ª Ed.Porto Alegre Artmed, 2004.

KENDALL, F. P. et. al. **Músculos: provas e funções** com postura e dor. Tradução de Marcos Ikeda. Americana: Manole, 2007

PACHECO, T.; VARA M.F.F. **Educação Física e populações especiais**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

**Educação das Relações Étnico-Raciais**

DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos. O ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo. Curitiba: Editora CRV, 2021.

GOMES, **Nilma Lino. "Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos".** *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico- culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n.21, pp. 40-51.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma**Lino. O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006


Versão Preliminar

MUNANGA, Kabengele (Org.). ***Superando o Racismo na Escola***. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares.** Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, 2013.142 f.

SILVA JR, Hélio e BENTO) Maria Aparecida Silva(Org). ***Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil.*** São Paulo: Centro das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011. Acesso ao documento: https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/praticas-pedagogicas-para-a-igualdade-racial-na-educacao-infantil.pdf

- SILVA JR, Hélio, BENTO) Maria Aparecida Silva e CARVALHO, Silvia Pereira de (Org). ***Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial***. São Paulo: Centro das Relações de Trabalho e Desigualdade -CEERT : Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012. Acesso ao documento: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192

**Práticas de ensino e aprendizagem**

BACICH, Lilian; MORAN, José (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO. Adolfo Tanzi; TREVISAN, Fernando (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre, 2015.

BERGMANN, Jonathan. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa.** Porto Alegre: Penso, 2018.

CARDOSO, Beatriz (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas.** Porto Alegre: Penso, 2017.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

Equipe - Fundação Carlos Chagas. **Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências. Relatório de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Todos Pela Educação, junho de 2007.

DEHAENE, Stanisla. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir (org.).** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2021. Também disponível em: DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: [http://unes-doc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf]. Acesso em: 09/08/2021.

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

ISQUIERDO, Iván. **Memória.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2010.


Versão Preliminar

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes: a escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2013.

RUSSEL, Michael k.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em ala de aula: conceitos e aplicações.** Porto Alegre: AMGH/Penso, 2014.

SCHON, Donald A. **Educando o professional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental.** Porto Alegre: Penso, 2016.

WIGGINS, Grant; MACTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso.** Porto Alegre: Penso, 2019.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2019.

**Cultura Digital**

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. "Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais". **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57- 82, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em 29 nov 21.

ANSELL, Keith. "Tecnologias Digitais, em contexto de Cultura Digital". In: VICKERY, Anitra. **Aprendizagem Ativa nos anos iniciais do ensino fundamental.** Porto Alegre: Penso, 2016.

BEHAR, P. A. et al. **A validação de objetos de aprendizagem para formação de professores de Educação Infantil.** Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/re- note/article/view/14085/7980> Acesso em 29 nov 21.

BOLL, C. I. **A enunciação estética juvenil em vídeos escolares no Youtube.** 2013. 117 f. Tese (Doutorado) -Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <ttps://lume.ufrgs.br/handle/10183/70596>. Acesso em: 16 set. 2018.

LEMKE, Jay L. "Letramento metamidiático: transformando significados e mídias." **Sielo.** https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009 [Acesso em 29 nov 2021.]

RAABE, André L. A.; BRACKMANN, Christian P.; CAMPOS, Flávio R. **Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental.** São Paulo: CIEB, 2018. E-book em pdf.


Versão Preliminar