



# REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL VITÓRIA DA CONQUISTA

PARA OS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL



# REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL **VITÓRIA DA CONQUISTA**

## ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

---

PARCEIRO TÉCNICO



## Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista

Prefeito <b>Herzem Gusmão</b>	Língua Portuguesa <b>Cristina Leilane de Azevedo Fernandez e Rita de Cássia Leite Garcez Medeiros</b>
Vice-Prefeita <b>Irma Lemos dos Santos</b>	Matemática <b>Nilma Costa dos Santos da Silva</b>
Secretário Municipal de Educação <b>Esmeraldino Correia Santos</b>	História <b>Alberto Bonfim da Silva e Greissy Leoncio Reis</b>
Coordenadora Geral do Núcleo Pedagógico <b>Tânia Silva Novaes</b>	Geografia <b>Ana Carla de Souza Ferraz</b>
Equipe Organizadora <b>Núcleo Pedagógico – SMED</b>	Educação Física <b>Marcos Estácio Ribeiro da Silva</b>

## Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – Icep

Diretora-Presidente <b>Elisabete Regina da Silva Monteiro</b>	Educação Inclusiva <b>Daiane Santil Costa e Lana Tuan Borges de Jesus</b>
Diretoras <b>Eliana Muricy, Fernanda Novaes e Patrícia Freitas</b>	Elaboração dos Capítulos 1 e 2 <b>Alan de Aquino Rocha, Aline Nascimento, Ayane Paiva, Conceição Costa, Daiane Santil Costa, Daniel Helene, Ian Andrade Cavalcante, Jorge Mendes, Lana Borges, Maria Carolina Soares, Maria do Socorro Costa e Almeida, Micheli Cruz, Patrícia Schettine Paiva Rocha, Renata Frauendorf e Welber Lima Santos,</b>
Coordenadoras pedagógicas territoriais <b>Adriana Araújo e Raidalva Silva</b>	
Apoio técnico-pedagógico <b>Aline Nascimento, Maria Carolina Soares, Maria do Socorro Costa e Almeida e Rute Moura</b>	
Arte <b>Ana Paula Albuquerque</b>	Edição <b>Ricardo Falzetta e Paola Gentile (RFPG Comunicação Ltda.)</b>
Ciências <b>Ayane de Souza Paiva e Ana Carolina Maia</b>	Projeto gráfico e diagramação <b>Renata Borges</b>
Educação Física <b>Alan de Aquino Rocha e Patrícia Schettine Paiva Rocha</b>	Revisão <b>Sidney Cerchiaro</b>
Geografia <b>Simony Lopes da Silva Reis</b>	Fotos <b>Joscelio Ferreira Secretaria de Comunicação (fotos da cidade)</b>
História <b>Ian Andrade Cavalcante</b>	
Língua Portuguesa <b>Renata Frauendorf</b>	A produção deste material teve a colaboração das educadoras e dos educadores do Icep, da Secretaria Municipal de Educação e da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista por meio de análises dos documentos, comentários e sugestões realizados nos Grupos de Trabalho de Educadores (GTE) e no Grupo de Trabalho Institucional (GTI).
Matemática <b>Ivonildes Millan</b>	

# SUMÁRIO

Apresentação \_\_\_\_\_ 6

Pepitas de Ouro \_\_\_\_\_ 8

## **CAPÍTULO 1** Fundamentos da Educação municipal \_\_\_\_\_ 10

**1.1** Concepções e conceitos  
que orientam o currículo municipal  
de Vitória da Conquista \_\_\_\_\_ 11

**1.2** Concepção de infância \_\_\_\_\_ 13

**1.3** Concepção de currículo  
como espaço de cultura \_\_\_\_\_ 13

**1.4** A Educação e a construção  
de uma cidadania afirmativa e dialógica \_\_\_\_\_ 15

**1.5** Por uma Educação com equidade \_\_\_\_\_ 16

**1.6** Educação para as relações  
étnico-raciais \_\_\_\_\_ 18

**1.7** Educação Especial na perspectiva  
da inclusão \_\_\_\_\_ 20

**1.8** Perspectivas para a Educação  
do Campo \_\_\_\_\_ 22

**1.9** Educação e tecnologias:  
um debate necessário \_\_\_\_\_ 25

**1.10** A construção do conhecimento  
na Educação de Jovens e Adultos \_\_\_\_\_ 27

**1.11** Os ciclos de aprendizagem  
e as transições entre eles \_\_\_\_\_ 31

## **CAPÍTULO 2** Pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas \_\_\_\_\_ 34

**2.1** Por uma escola crítica e articulada \_\_\_\_\_ 35

**2.2** A organização do trabalho  
pedagógico \_\_\_\_\_ 36

**2.3** A responsabilidade de todas  
as áreas no ensino da leitura e da escrita \_\_\_\_\_ 42

**2.4** A leitura e a escrita a serviço  
do estudo e da pesquisa \_\_\_\_\_ 44

**2.5** Avaliação da aprendizagem:  
concepções norteadoras \_\_\_\_\_ 45

## **CAPÍTULO 3** Componentes curriculares \_\_\_\_\_ 50

**3.1** Língua Portuguesa \_\_\_\_\_ 51

**3.2** Matemática \_\_\_\_\_ 116

**3.3** Ciências da Natureza \_\_\_\_\_ 154

**3.4** Geografia \_\_\_\_\_ 174

**3.5** História \_\_\_\_\_ 198

**3.6** Educação Física \_\_\_\_\_ 224

**3.7** Arte \_\_\_\_\_ 244

**Referências** \_\_\_\_\_ 262





# UMA CONQUISTA PARA SEMPRE

Caras educadoras e caros educadores da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista,

**É** com imenso prazer que a Secretaria Municipal de Educação compartilha com a comunidade educativa o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A publicação é fruto de uma construção coletiva dos diversos sujeitos da Educação da nossa Rede e foi tecida com base em escutas, discussões, debates e reflexões nos Grupos de Trabalho (GTs) realizados nos anos de 2018 e 2019.

Desses encontros, que tiveram os educadores como grandes protagonistas do processo, resulta este documento colaborativo. Ele apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o fazer pedagógico de cada disciplina, traz as concepções de cada área do conhecimento e relaciona o conjunto de aprendizagens essenciais para as estudantes e os estudantes da rede. A obra considera as competências e habilidades que os educandos devem desenvolver em cada etapa da vida escolar em conformidade

com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com documentos municipais que legislam sobre a nossa Educação. Além disso, contempla a formação continuada das nossas professoras e dos nossos professores e a avaliação do ensino e da aprendizagem.

O processo dialógico estabelecido na produção do referencial será mantido para que possamos, juntos, percorrer os caminhos da efetiva aprendizagem das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos. Acreditamos que uma Educação de excelência só será possível com comprometimento, responsabilidade e efetivação de espaços de diálogo e formação continuada para todas e todos profissionais da Educação. Assim, faremos desse anseio uma realidade nas salas de aula da nossa Rede Municipal – uma conquista para sempre.

Abraço fraterno!

**Esmeraldino Correia Santos**  
*Secretário Municipal de Educação*





# PEPITAS DE OURO



A história de Vitória da Conquista remonta ao final do século XVIII, período da busca por ouro na faixa de terra entre Rio Pardo e Contas. Formou-se aqui uma linda terra de boa gente! O nome já diz tudo: tem vitória e tem conquista!

Encontramos nessa cidade educadoras e educadores competentes e comprometidos, que demonstraram os seus desejos quando se reuniram com a equipe do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep) para opinar, contribuir e dar corpo a um momento histórico da Educação municipal: a escrita dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista.

É claro que a elaboração colaborativa desse documento não se iniciou com a escrita destas páginas – toda uma produção anterior lastreou o processo – nem se esgota com a sua publicação. O livro que você tem em mãos é apenas uma etapa do caminho que está sendo percorrido pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, pelas gestoras e pelos gestores escolares, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, professoras e professores tendo um grandioso objetivo pela frente: o ensino e a aprendizagem de todas as estudantes e todos os estudantes do município.

As educadoras e os educadores dessa brava cidade representam um recurso precioso para a implementação dessa “bússola pedagógica”. A

equipe foi e continuará sendo protagonista para que os resultados dos trabalhos se concretizem em “pepitas de ouro” tal como as que saíam das terras da região no início de toda a história.

O Icep só tem a agradecer a riquíssima experiência de trocas qualificadas entre o nosso grupo de especialistas, que participou diretamente dos grupos de trabalho (GTs), e as educadoras e os educadores das escolas de todos os segmentos de ensino. Somos gratas e gratos pelas valiosas contribuições, tanto presencial quanto virtualmente, que ajudaram a gerar um documento rico e qualificado.

Salientamos que este referencial não é um texto acadêmico, e sim um material que pretende orientar a prática pedagógica da sala de aula. Nosso maior desejo é que as professoras e os professores façam um uso constante dele nos espaços cotidianos e, em especial, nas atividades de coordenação pedagógica (ACs).

Assim, reiteramos, este é um trecho da estrada. O que move a caminhada é o desejo, o sonho e a alegria de chegarmos ao final com nossas crianças, nossos jovens e nossos adultos transformados em cidadãos e cidadãos do mundo letrado!

Parabéns, Vitória da Conquista, por mais essa conquista!

**Elisabete Monteiro**  
*Diretora-Presidente do Icep*



“A construção colaborativa é uma forma de evidenciar as necessidades educacionais dos educandos. Há nessa prática a oportunidade de auxiliar a produção de uma rede plural de conhecimentos a favor de uma sociedade mais justa e consciente.”

Maurício de Oliveira Silva, professor da Escola Municipal Edivanda Maria Teixeira

## 1.1

### CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE ORIENTAM O CURRÍCULO MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Muito tem se falado sobre o direito à Educação. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 1996, recolocou a Educação na perspectiva do direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno. Atualmente, como principal documento de referência para a construção curricular, a recém-aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma o compromisso de contribuir para a formação integral de cada sujeito:

“[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a Educação Integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global [...]. Significa, ainda, assu-

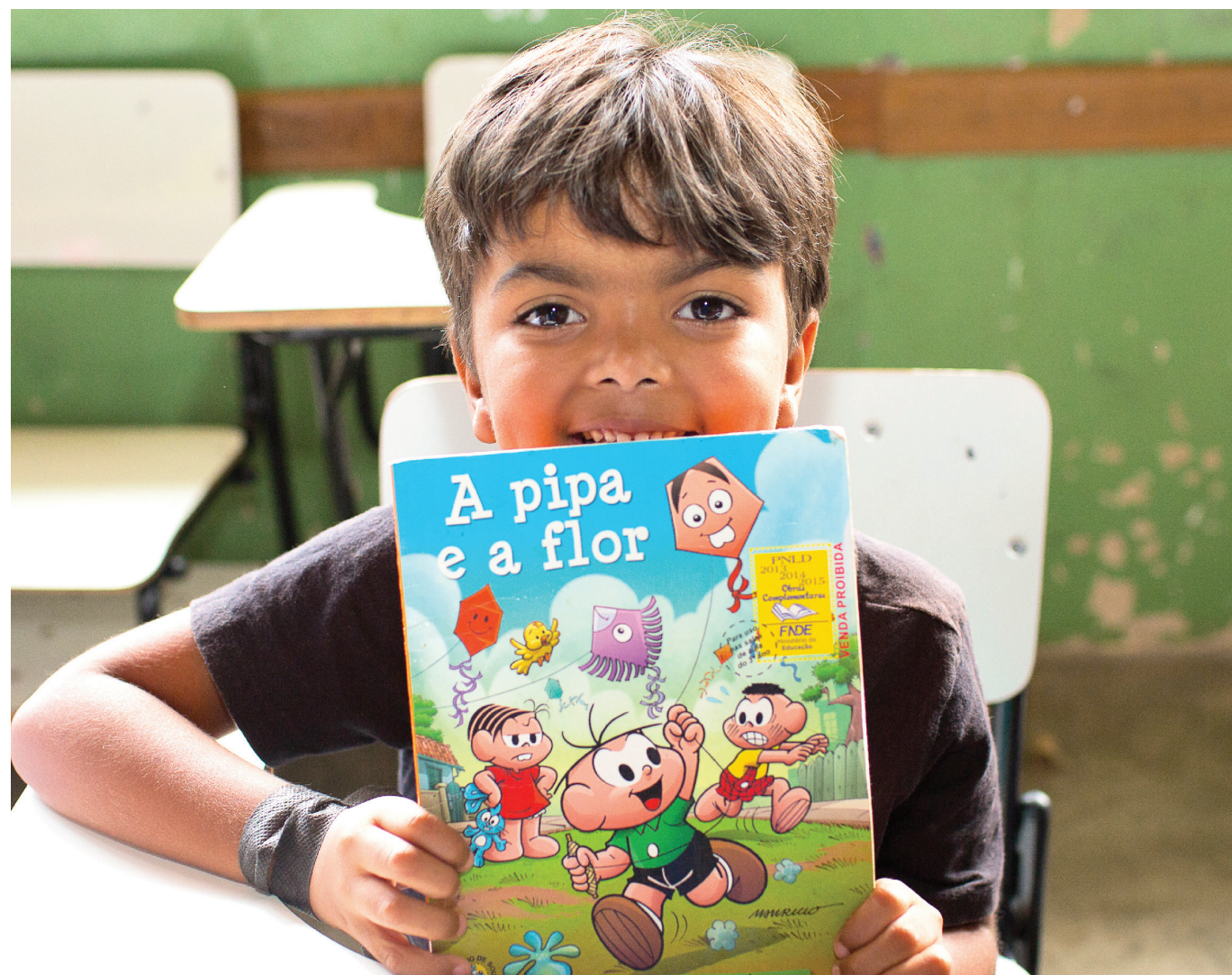
mir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma Educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”.

Sendo assim, é de fundamental importância discutir como o processo de formação e desenvolvimento se dá por meio da prática pedagógica e das relações estabelecidas no cotidiano escolar e compreender que a interação entre docentes com discentes é carregada de especificidades. A quem ensina cabe a tarefa de utilizar o tempo de interação com alunas e alunos



# 1

## Fundamentos da Educação municipal





para promover o processo de humanização. Na antropologia, humanizar-se é apropriar-se das formas humanas de comunicação para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos que permitirão aprender a utilizar instrumentos culturais necessários às práticas mais comuns da vida cotidiana, a inventar outros instrumentos e a se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas de criação nas artes e nas ciências (LIMA, 2008).

Um currículo que se pretende democrático e para a formação integral deve visar a humanização de todas e todos e ser desenhado com base no que está pouco acessível, como os bens culturais mais elementares – a literatura, a atualização científica, os conhecimentos teóricos, a produção artística e cultural –, além dos equipamentos e instrumentos básicos das ciências e das artes. É função da escola prover e facilitar esse acesso.

A vinda da criança, do adolescente ou do adulto à escola tem, entre outros, dois objetivos claros e precisos: aprender determinados conhecimentos, dominando instrumentos específicos que lhes possibilitem mais aprendizagem, e aprender a utilizar essas aquisições não apenas para seu desenvolvimento pessoal mas também para o desenvolvimento coletivo, colocando o conhecimento a serviço do bem comum. Além disso, a escola como espaço de ampliação da experiência humana não pode se limitar às experiências cotidianas da estudante, ou do estudante. Ela deve trazer metodologias novas e conhecimentos contemporâneos. Uma proposta

que parte do cotidiano e nele se esgota é diferente de outra que, além de aplicar o conhecimento à realidade vivida no cotidiano – o chamado uso prático –, entende que o saber formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano. É assim que o currículo se torna um instrumento de formação humana (LIMA, 2008).

Subjacente a essa elaboração, está a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha no processo de desenvolvimento. Um currículo para a formação humana precisa ser situado historicamente, uma vez que os instrumentos culturais utilizados no processo de construção do conhecimento se modificam com o avanço tecnológico e científico nas diversas épocas.

Na perspectiva da formação humana e para a diversidade, o currículo deve apontar para a inclusão, provendo acesso de todas e todos aos bens culturais e ao conhecimento. Seres humanos são únicos na personalidade e constituição biológica, nas experiências culturais e formas de perceber o mundo. Portanto, na construção do percurso formativo desenhado com base no currículo, é de fundamental importância a discussão sobre os sujeitos que se quer formar, quem são, sua história, o que trazem, o que esperam, o que desejam e de que necessitam. Ou seja, é preciso conhecer os rostos, tantas vezes desconsiderados nos documentos escolares (ARROYO, 2011).

Portanto, é necessário saber quem são as estudantes e os estudantes e entender que a maioria chega à escola por volta dos 2 anos, ainda na primeira infância, e traz consigo, apesar da pouca idade, uma história, marcas de um cotidiano familiar e comunitário. Alunas e alunos vivenciam as diversas fases dessa infância enquanto avançam pela escolarização. Para além do cuidado, necessitam conhecer a própria identidade e aprender a interagir com o outro e com os bens culturais e científicos produzidos pela humanidade. É preciso garantir a todas e a todos o direito de aprender sobre tudo.

Ao reconhecer cada uma e cada um, amplia-se o olhar sobre quem são os sujeitos em formação, que dividem com todas e todos seu percurso de vida, seu crescimento e desenvolvimento, sua passagem de criança para adolescente, jovem e adulto, suas dúvidas, seus saberes e não saberes, seus anseios e projetos de vida e de mundo. Com isso, fica mais fácil reconhecer necessidades e possibilidades, independentemente da condição

física ou cognitiva. Por fim, compreende-se que, para além de estar socialmente integradas e integrados, elas e eles têm o direito de estar pedagogicamente inseridas e inseridos.

O reconhecimento consistente de cada estudante permite apoiar melhor seus recomeços, os projetos de melhoria das condições de vida, de trabalho, sua luta por novas oportunidades, indo muito além da busca pela formação instrumental. Chega-se, assim, a uma formação plena, que envolve interação, acesso ao conhecimento e valorização das experiências para além da escola, acumuladas por toda a vida.

## 1.2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A palavra infância carrega uma variedade de sentidos possíveis. Essas alterações não são aleatórias, e sim reveladoras do processo contínuo de transformação da linguagem, produzida em diferentes contextos e por diferentes pessoas que viveram, estudaram e pesquisaram esse tema em variados campos de estudo. Alguns autores optam por fazer referência a infâncias, no plural, para evidenciar essa multiplicidade de sentidos e de entendimentos sobre essa fase de vida. De todo modo, se a referência for a abordagem histórico-cultural, compreendem-se as infâncias como uma categoria da história e não apenas como uma fase da vida.

*“Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos que é específico da infância: seu poder da imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e nela são produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio,*

*é categoria histórica: existe história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é que as caracteriza” (KRAMER, 2007).*

O termo infância vem do latim *in-fans*, que significa sem linguagem, ou seja, aquele que não pensa, não sabe, um sujeito incapaz e passivo, ideias ainda presentes no imaginário de muitas pessoas. Uma outra imagem, oposta a essa, é a ideia de criança como sujeito competente e historicamente situado, a quem é importante oferecer oportunidades para que se expresse, se desenvolva e produza conhecimento, respeitando a individualidade de cada um. É sobre essa ideia que este Referencial é pensado.

## 1.3 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE CULTURA

O currículo foi, durante muito tempo, considerado como o conjunto de conhecimentos e procedimentos didáticos prescritos para ser desenvolvidos na Educação escolar. No século XX, período marcado pela ampliação dos conteúdos científicos e tecnológicos em todos os campos de atuação humana, os currículos estiveram predominantemente organizados em função dos cânones da ciência, que atribuíam certo grau de validação aos saberes trabalhados na escola e, por extensão, aos professores – detentores desse conhecimento –, que deveriam transmiti-los aos estudantes.

Essa forma de organização curricular – como saber e como prática – foi bastante criticada por diversos estudiosos dentro e fora do campo educacional, fundamentalmente a partir da década de 1960. Segundo eles, esse modelo estabelecia uma vinculação entre os saberes da ciência e as estruturas de poder que, por diversos mecanismos – entre eles a organização dos currículos escolares e universitários –, criavam as condições



de reprodução do sistema dominante.

No Brasil do final da década de 1960, o contexto da ditadura deixava pouca margem à discussão, ainda que o educador Paulo Freire (1921-1997) tenha sido uma referência importante na crítica a esse modelo curricular, influenciando até autores pós-críticos, como o canadense Peter McLaren e o norte-americano Henri Giroux. McLaren discute mais fortemente a validação dos conteúdos presentes nos currículos, mostrando que sua seleção e organização estariam vinculadas a estratégias políticas de legitimação de conhecimento escolar. Giroux, por sua vez, aprofunda a discussão e avança no sentido de considerar a existência de forças de resistência no cotidiano escolar que redefinam os currículos no chamado “chão da escola”.

No Brasil, o processo de redemocratização da década de 1980 foi fértil na discussão em torno do currículo e das necessárias reformas para a reconstrução de uma nação democrática. O pensamento de Paulo Freire – que resgatava a dimensão política dos conteúdos e métodos envolvidos na relação didática – com outros autores teve grande contribuição na reorganização dos fundamentos teóricos de construção curricular. A crítica freireana a uma “Educação bancária” inspirou muitos pensadores que identificavam a necessidade de uma Educação mais dialógica e aberta, posto que reconheçam as estudantes e os estudantes como produtores de cultura e de uma diversidade ampla de conhecimentos que comparecem em sua plenitude no ambiente escolar.

O reconhecimento de que estudantes são sujeitos de saberes – constante também nas teorias construtivistas que influenciaram muitas propostas curriculares oficiais e das unidades escolares – favorece uma concepção de currículo como um campo político de negociação de

saberes e práticas que se efetivam na Educação escolar; uma negociação permanente entre os currículos prescritos – constantes nos documentos oficiais e em normas institucionais – e os currículos praticados – aqueles que, de fato, acontecem nas escolas. O grande desafio é reduzir, o máximo possível, a distância entre eles, o que só é possível com a negociação entre os entes sociais que neles tomam parte.

Apesar do esforço de muitos para construir um currículo mais dialógico e aberto, as políticas brasileiras “têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel dos especialistas e consultores internacionais, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva para toda a nação” (CANDAU *apud* VIEIRA). Buscar alternativas a esses procedimentos tem se mostrado um grande desafio. Por isso, vale destacar o compromisso histórico das educadoras e dos educadores de Vitória da Conquista ao refletir sobre concepções, políticas e práticas que fundamentam a elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Básica do município. Esse é um trabalho que considera as especificidades, demandas e linguagens características dos empreendimentos na área da Educação com a finalidade de promoção da escola, do sistema municipal de ensino e, sobretudo, de cada cidadão conquistense. O processo é dialógico e deu voz a cada participante, levando em conta sua potência e suas necessidades.

Portanto, para esses sujeitos das políticas e estratégias de currículo, fortalecer a Educação municipal implica garantir aprendizagens, oportunidades sociais e novas formas de gestão do conhecimento dentro e fora da escola, considerando o amadurecimento de boas escolhas pedagógicas que favoreçam o enriquecimento e a renovação do currículo, articulando as práticas sociais solidárias, éticas e criativas como eixos do trabalho educativo.

Para tanto, é necessário reconhecer as escolas – e seus currículos – como lugares de encontro de culturas e, dessa forma, resgatar a dimensão política necessária à construção de propostas de trabalho que contribuam para a formação das estudantes e dos estudantes. Comparece a esse encontro o repertório oficial de conhecimentos e métodos, sistematizado pelos documentos oficiais e textos legais – LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curricula-

res Estaduais e Municipais e a recém-aprovada BNCC. Tal arcabouço tem por finalidade normatizar e orientar as construções curriculares chamadas de cultura escolar, entendida em duas dimensões: a cultura de cada escola, conjunto bastante amplo de conhecimentos e práticas construídas nas unidades escolares que vão gerando certa identidade institucional; e a cultura da comunidade em que a escola está situada, caracterizada por um conjunto de valores, crenças e saberes dos diferentes agentes, professoras, professores, alunas, alunos e famílias, representados pelos diversos segmentos sociais que chegam à escola.

Os currículos efetivamente praticados são forjados pela negociação entre essas culturas. A busca por mais diálogo entre esses entes sociais, além de ser um recurso discursivo, é também o reconhecimento de que a Educação escolar – suas finalidades, conteúdos e práticas, ou seja, seu currículo – não se realiza de forma abstrata, mas na prática cotidiana do “chão da escola”. Essa ação deve ser compreendida não apenas como expressão da vontade ou interesse de um grupo em particular mas pela negociação política dos sujeitos envolvidos nesse processo.

## 1.4 A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA AFIRMATIVA E DIALÓGICA

Construir uma consciência cidadã requer, por parte da equipe escolar, das educandas e dos educandos, uma práxis efetivamente reflexiva, que articule as sensibilidades de todas e todos às condições para pensar e transformar a realidade de forma significativa. Adquire-se, dessa forma, uma consciência do fazer escolar.

A criança, para além das palavras, baseia-se sobremaneira no exemplo daquele que para ela é mentor, é guia em seu processo de aprendiza-

do. A professora, ou o professor, adquire papel fundamental nesse fazer-se cidadão. Não basta, portanto, levar às estudantes e aos estudantes informações sobre a importância e a história da cidadania, elaboradas por “aulas espetaculares” sobre o tema. É preciso ir além! É necessário implicar-se com a realidade dos sujeitos da comunidade escolar. A Educação geral das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos para a cidadania se processa subliminarmente quando esses sujeitos percebem em sua professora, ou em seu professor, atitudes e práticas que revelam formas ativas e dignas de lidar com os problemas cotidianos dentro e fora da escola. Paulo Freire nos diz que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. É hora de mostrar às crianças, por exemplo, que a limpeza das ruas e das instituições públicas, como as escolas, não é responsabilidade apenas do poder público ou de seus gestores, mas de todas e todos. Ou que o respeito às placas de estacionamento para idosos ou pessoas com deficiência precisam ser respeitadas 24 horas por dia.

A palavra cidadania vem do latim *civitas*, que significa cidade. O conceito remete à expressão grega *polis*, ou cidade-estado, de onde deriva a definição tradicional de cidadania. Na Grécia Antiga, cidadão era tão somente aquele que buscava soluções para os problemas da cidade por ele vivenciados. Mas, àquela época, essa participação se restringia apenas a determinadas classes sociais. No entanto, com o passar do tempo, o conceito de cidadão tornou-se mais abrangente e passou a significar, nos tempos democráticos posteriores à Revolução Francesa, aquele que vota e é votado, ou seja, que possui direitos políticos. Desse modo, a definição de cidadania também se alargou, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, passando a representar um direito do indivíduo e, também, um dever do Estado em ofertar condições mínimas para o exercício de direitos. Nesse rol, incluem-se a garantia e a proteção ao direito à vida, à Educação, à informação, à participação nas decisões públicas e a atos e atitudes daqueles que atuam no mundo de maneira a relacionar-se com os mais diferentes problemas sociais, incluindo as questões referentes à psicologia social e aos problemas educacionais.

Hoje, trabalhar cidadania na escola é uma necessidade complexa e um aprendizado difícil, pois exige que professora, ou professor, e turma desenvolvam a percepção das necessidades coletivas e atuem em função delas por vezes se sobrepondo aos próprios interesses. Esse aprendizado vai na contramão da massificação dos tempos atuais, em que a competitividade e os interesses individuais são estimulados largamente, em detrimento das necessidades coletivas.

Organizar ações para a cidadania não é apenas um dos pilares para a Educação contemporânea mas, também, um processo pedagógico que exige uma prática efetivamente cidadã. Agindo assim, estimula-se a participação dos sujeitos no contexto escolar e no contexto da própria comunidade onde a escola está inserida. Isso exige diálogo, conversa, entendimento, troca permanente de informação e formação das professoras, dos professores e do alunado por vezes difícil de se efetivar, pois o diálogo nem sempre se estabelece de maneira confortável entre esses atores. Mas não há outro caminho, não há outro meio: a participação cidadã exige diálogo constante entre as partes envolvidas, um esforço de entendimento, seguindo regras preestabelecidas que precisam ser obedecidas por todas e todos.

A sociedade humana cresceu, os desafios avolumaram-se e sabe-se que só poderão ser superados com a participação coletiva na busca de soluções necessárias para os novos e gigantes-

cos problemas sociais. A escola é o lugar privilegiado para o desenvolvimento dessa Educação dialógica, necessária nos dias de hoje para que se trabalhe efetivamente o processo de cidadania na sua realidade prática. Para o filósofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004), “a cidadania é uma conquista diária”. Isso significa dizer que ela se conquista na construção de relações em sociedade, na tomada de consciência, na reivindicação dos direitos e no cumprimento dos deveres. São lutas cotidianas e aprendizagens com base em exemplos. Para essa conquista, a Educação de qualidade é fundamental. É por meio dela que o indivíduo desenvolverá suas potencialidades e compreenderá que pode e deve fazer a diferença na construção de uma sociedade mais justa, livre e solidária.

A Educação para a cidadania implica, portanto, uma prática ativa de professoras, professores, alunas, alunos e comunidade escolar; e exige que o diálogo não seja apenas palavra para efeito político, pregada nas placas escolares como “missão”, mas seja prática diária, dentro das salas de aula, em todas as ações programadas, norteadas pelos princípios previstos no projeto político-pedagógico da escola.

## 1.5 POR UMA EDUCAÇÃO COM EQUIDADE

Certos conceitos parecem surgir como novidades, mergulhados na realidade e no calor do tempo presente. Contudo, é preciso estar atento à história, à memória e aos contextos nos quais as palavras são utilizadas e arrastam consigo o jogo das significações. Nos dias que correm, o conceito de equidade ganha destaque ao transitar nos mais diversos campos do conhecimento e da vida social, em especial nas questões de ordem jurídica e na agenda das políticas públicas e educacionais, ao mesmo tempo que é mobilizado no cotidiano dos sujeitos.

Embora pareça uma ideia nova, equidade é um termo antigo. Na busca por suas raízes, encon-

tra-se nos escritos sobre ética, política e moral do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.) a noção de que a felicidade da *polis* (a cidade-estado) somente poderia ser alcançada com justiça e igualdade. Na obra *Ética a Nicômaco*, o autor funda a ideia da diferença como princípio para a construção da igualdade, ao defender a necessidade de tratar de forma desigual (e na medida das suas desigualdades) os desiguais.

São conhecidos os limites e as exclusões (de mulheres, estrangeiros e escravizados) da cidadania grega dos tempos aristotélicos. Mas, numa perspectiva histórica, não se pode desconsiderar as contribuições e implicações do mundo grego para a cultura política do Ocidente. Nesse sentido, cabe destacar como marcos históricos a apropriação do ideário greco-romano por pensadores iluministas e o acontecimento da Revolução Francesa, eventos que desfraldaram e postularam as bandeiras da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

No processo revolucionário, a burguesia nascente e o povo fizeram ruir a bastilha da naturalização das desigualdades. Mas a passagem de súdito para cidadão ainda comportou limites, tendo em vista que as mulheres foram excluídas, o voto censitário cerceou a participação política e os privilégios e as diferenças sociais se amplificaram. Não obstante, os lemas da liberdade e da igualdade e o sentido de uma humanidade comum, em que humanos são iguais em direitos e deveres, fixaram-se no imaginário ocidental tornando-se, mais do que uma ideia, um paradigma.

As transformações históricas pós-Revolução Francesa aprofundaram a ideia de igualdade. Com efeito, a base do projeto liberal assentou-se na ideia de igualdade de oportunidades. Se nas sociedades aristocráticas a origem familiar era a condição do acesso às benesses do mundo, para as sociedades sob o capitalismo instaurou-se a crença na capacidade individual, na força de cada um para alcançar os seus ideais e realizar o projeto perseguido.

Tal proposição comporta, contudo, um problema fundamental: ela minimiza ou mesmo silencia as condições de desigualdade originárias. Portanto, se não há uma verdadeira igualdade desde a origem social dos sujeitos, a defesa da meritocracia e a ideia de igualdade de oportunidades tornam-se questionáveis. Nesse sentido, no âmbito das sociedades marcadas por pro-

fundas desigualdades sociais, como a brasileira, veio sendo incorporada a necessidade de mecanismos de apoio aos mais vulneráveis do ponto de vista étnico-racial e de gênero, de classe social, de nacionalidades, de sexualidades, de religiosidades e de acesso aos bens culturais. Nesse longo processo, segmentos antes excluídos, como negros, mulheres e a classe trabalhadora, passaram a ser considerados entre os “iguais”.

Contudo, apesar da luta contínua desses grupos sociais para alcançar direitos iguais para todas e todos, o mundo globalizado contemporâneo, dominado pelo capitalismo, não possibilita a igualdade de oportunidades festejada em seus princípios liberais, uma vez que a origem social permanece condicionando a trajetória dos indivíduos, implodindo o sentido de igualdade de oportunidades e a ideia de que é possível a todas e todos partir de um mesmo plano, de uma mesma posição, sob as mesmas condições sociais em busca de um futuro melhor.

Enquanto o conceito de justiça está diretamente relacionado ao de igualdade na longa tradição do pensamento e da história humanos, e o seu oposto – a injustiça – à ideia de desigualdade, o sentido de equidade aponta para algo distinto. O verbete origina-se do latim *aequitate* e remete à ideia de justiça natural, de igualdade e retidão, de disposição no sentido de reconhecer o direito de cada um. Segundo a definição dicionarizada do Houaiss, equidade é o “respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções”. Portanto, trata-se de um termo associado a uma ideia complexa, que se inscreve em uma concepção de mundo humano implicada com o sentido de justiça, de garantia de direitos, de fortalecimento da igualdade entre aqueles que compõem uma dada sociedade.

Sob certa perspectiva, equidade remete a uma estratégia do campo da justiça, concretizada por meio de agentes sociais. Esses assumem, em contextos singulares e/ou particulares, o papel de juízes, cuja tarefa é resolver situações de conflito entre sujeitos compreendidos como não iguais. Ao julgar uma situação e decidir, os juízes operam com o conceito de equidade ao avaliar pessoas que, segundo os princípios fundantes da justiça, são humanas e cidadãs, mas que, sob situações históricas singulares, devem





ser pensadas como distintas ou não iguais.

Com base nessas diferenças, as pessoas julgadas devem ser tratadas como desiguais tendo como perspectiva a justiça corretiva em um contexto de desigualdade. Depreende-se, portanto, que a ideia de equidade remete ao exercício da igualdade com justiça, garantindo o direito de todas e todos. Ao mesmo tempo, o termo encarna o reconhecimento de que existem diferenças entre os sujeitos que reivindicam igualdade. Pelo acolhimento das diferenças se configura o exercício substantivo e efetivo da igualdade.

Algumas situações concretas podem ilustrar essas assertivas, em especial em sociedades historicamente marcadas por profundas desigualdades econômicas, políticas, sociais e étnico-raciais, como é o caso da brasileira. O Art. 5º da Constituição de 1988 assegura a igualdade como princípio fundamental. Mas a formalidade da lei não encontra respaldo na realidade socioeconômica, ainda permeada por desigualdades de toda ordem e que se tornam visíveis nos índices de pobreza e miséria, no desemprego, na falta de oportunidade na Educação e de acesso à moradia e à saúde, na discriminação étnico-racial, por gênero, orientação sexual, religiosidade, entre outros.

Isso considerado, as políticas de ação afirmativa configuram tentativas de desenvolvimento humano com justiça social. Por exemplo, as cotas nas universidades, que pretendem ampliar a oportunidade de acesso a bens sociais e culturais a segmentos da população em situação de vulnerabilidade social; o acesso diferenciado nos serviços públicos de saúde, priorizando o atendimento em hospitais de pacientes com maior nível de urgência; a prioridade no atendimento de serviços em geral de idosos e pessoas com deficiência; e a garantia de bons indicadores de aprendizagem na Educação de crianças, adolescentes e jovens de diferentes condições socioeconômicas, considerando a pluralidade sociocultural que os constitui.

Para exemplificar o exercício de equidade na Educação, toma-se a garantia de direito a um currículo com subsídios para práticas educativas diferenciadas que visem a emancipação das estudantes e dos estudantes das populações quilombolas. Nessa concepção, valorizam-se as histórias de vida, a cultura e as lutas dos ancestrais por respeito, liberdade e o exercício de práticas de religiosidades com ênfase nas matrizes afri-

canas. Também ganham força outras formas de relação do homem com o meio natural, com destaque à preservação ambiental. Na escola quilombola, há produção de outros saberes, com multirreferências sobre o corpo, sobre a saúde e os usos dos conhecimentos acerca das curas com ervas medicinais, sobre territorialidades e identidades, entre outros conteúdos que permeiam as aulas. Esse tipo de Educação favorece a vivência de uma experiência escolar autêntica, desenvolvida com base em questões socio-históricas vivas.

Desse modo, a compreensão de que a ideia de equidade baseia-se na busca pela igualdade entre desiguais implica priorizar os que precisam mais em determinados contextos e situações históricas, contemplando e atendendo, ao mesmo tempo, aqueles que precisam menos. Conclui-se, portanto, que equidade não equivale a igualdade, mas é uma condição para que essa se efetive. Remete-se à ideia e à necessidade de uma busca constante pela igualdade entre desiguais, fortalecendo práticas que conduzam à redução das desigualdades e à consideração das diferenças e da diversidade, objetivando, de fato, a emancipação e uma sociedade mais justa e socialmente democrática.

## 1.6 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No contexto da escravização e do genocídio de ameríndios e negros africanos nas Américas, grande parte da população europeia considerava-se superior e atribuía inferioridade intelectual, cultural e civilizatória a todos os povos não europeus, utilizando esse discurso para legitimar a sua dominação sobre os mesmos.

Os estigmas em tal discurso vincularam-se mais aos povos negros devido aos três séculos de escravização de seus corpos e, principalmente, aos mecanismos utilizados pelas formas de governo, ao longo da história, para manter e reproduzir essas cicatrizes. Segundo Livia Vaz (2017), o racismo estrutural no Brasil foi legiti-

mado pelo Estado, que autorizou a escravização e todos os processos de desumanização que ela acarretava. Após muita luta e resistência de negros e negros, aboliu-se a escravidão no Brasil.

A partir de então, legislações como a da proibição da capoeira (Decreto Federal nº 847, de outubro de 1890) levaram à prisão religiosos de matriz africana, reduziram a maioria penal e geraram uma política de encarceramento da população negra. Além disso, o Estado brasileiro foi omisso ao não garantir condições básicas de cidadania, como saúde, moradia, Educação, mobilidade urbana ou emprego à população negra recém-libertada. Ao contrário, deu corpo a um projeto eugenista de sociedade, e estimulou a imigração de europeus e asiáticos para o Brasil, os quais, mesmo vivendo em cortiços e em situações degradantes, tinham melhores condições de existência comparadas às dos pretos e pardos.

Os povos originários ou nativos do território onde hoje se localiza o Brasil também passaram por grande sofrimento com a chegada dos portugueses e com a colonização e exploração de suas terras. O genocídio ameríndio durante o processo histórico do fazer-se do país ficou marcado por suas proporções gigantescas e pelo desaparecimento de diversas etnias indígenas. Segundo dados da Fundação Nacional do Índio (Funai), a população ameríndia era de cerca de 3 milhões de pessoas no ano de 1500. Ao longo da história de exploração e matança dos nativos brasileiros, esse total teve uma redução drástica, caindo para apenas 70 mil pessoas em 1857. No último censo demográfico, realizado em 2010, a população ameríndia brasileira, em recuperação há algumas décadas, totalizou quase 818 mil pessoas.

Por todo esse contexto de marginalização, negação de cidadania e extermínio, os corpos negros e ameríndios ainda estão associados a estereótipos como o da sexualidade afluída, da propensão aos trabalhos braçais e subservientes, de traços considerados feios (de acordo com os padrões determinados pelas classes dominantes), da ignorância e da criminalidade.

A raiz estrutural do racismo à brasileira é, portanto, uma política de abandono e apagamento da identidade e da história ancestral das matrizes ameríndias e africanas. Esse componente cruel da história, principalmente a diáspora de negros e negras, gerou nessas parcelas populacionais uma aceitação psíquica de uma

subalternidade programada. Isso faz com que assumam uma forjada condição de inferioridade e de negação aos direitos sociais elementares (ALBUQUERQUE, 2009).

Respondendo ao histórico racismo estrutural vivenciado no Brasil, excluídas e excluídos secularmente travaram um embate marcado pelo movimento abolicionista, pela Imprensa Negra Brasileira, pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), pelo Movimento Negro Unificado (MNU), pela Marcha Zumbi dos Palmares, entre outros, que desembocou nas conquistas alcançadas nos últimos anos. As ações afirmativas são fruto da luta negra e ameríndia brasileira. No escopo dessas vitórias está a Lei nº 10.639/2003 que prevê o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da escola básica no Brasil.

Nesse sentido, na escola, é importante tanto pautar o histórico de luta e resistência desses povos nas Américas quanto pensar a evolução deles no mundo, para além do processo escravagista. É nesse contexto que se revelaria, no currículo, o surgimento da humanidade no continente africano, as primeiras formas de organização social, os primeiros impérios e as primeiras formas de conhecimento. O intuito, no caso, é o de reconstruir referências ancestrais retirando do pedestal a condição ontológica eurocêntrica e escravagista, que apresenta negros e indígenas como pessoas que aparecem na história da humanidade para ser escravas, possibilitando a reconstrução da autoestima e da valorização desses povos.

No que tange ao ensino dos conhecimentos, saberes e ciência provenientes das matrizes africanas e ameríndias, é necessário fazer uma problematização tendo em vista a grande diversidade na composição étnico-racial da região de Vitória da Conquista e do Sertão da Ressaca. O contingente populacional da região é marcado pela presença majoritária de pessoas miscigenadas, assim como de comunidades quilombolas e etnias ameríndias. Faz toda diferença, por exemplo, que educandas e educandos do Ensino Fundamental aprendam que o saber médico, químico, farmacológico, arquitetônico, filosófico, histórico, artístico, culinário, sanitário, astronômico e matemático (inclusive os cálculos que propiciaram a construção de pirâmides perfeitas geometricamente) já eram desenvolvidos há milênios por diferentes civilizações africanas. A



matemática, em algumas dessas sociedades, expandiu-se tanto no campo da aritmética quanto no da geometria. Um documento histórico sobre o tema é o Papiro de Rhind (1650 a.C.) que apresenta, por exemplo, a proposição das bases para o teorema do triângulo retângulo, popularmente conhecido como teorema de Pitágoras, mais de mil anos antes do nascimento do grego Pitágoras (570-495 a.C.). Outro achado histórico é o Osso de Ishango (aproximadamente entre 20000 e 18000 a.C.), ferramenta feita com osso de bábuíno. Cogitou-se, a princípio, que o artefato seria utilizado para realizar contagens, porque há nele uma série de traços talhados, divididos em três colunas, ao longo de todo seu comprimento. Alguns cientistas sugeriram que esses agrupamentos indicam uma compreensão matemática que vai além da contagem (MACHADO; LORAS, 2017).

Da mesma maneira, é importante desenvolver estratégias de construção de uma autoimagem positiva de crianças pretas, pardas e ameríndias. Isso pode ser feito por meio de projetos transversais que envolvam contação de histórias, palestras ou exposições ao longo do ano. É possível oferecer atividades como oficinas de turbantes, produção de bonecas abayomi e jogos matemáticos africanos milenares de raciocínio lógico. Ou, ainda, estudar com a ajuda das ciências naturais alguns papiros africanos que trazem conhecimentos médicos, biológicos e químicos, como o Papiro de Ebers, um dos tratados médicos mais antigos, datado de 1550 a.C, no Egito.

Outra perspectiva possível é o estudo da geografia do continente africano associada a sua história e cultura. Mais uma proposta interessante seria organizar uma feira dos impérios, tratando de povos milenares de origem africana ou ameríndia, estudando formas geométricas com base no contexto das pirâmides, fazendo aulas públicas em locais históricos relevantes na cidade como marcos de resistência, quilombos urbanos ou espaços de cultura que contenham fontes para a aprendizagem da valorização das raças negra e ameríndia. Por fim, uma boa estratégia é possibilitar o acesso a exemplos de sujeitos negros ou ameríndios que alcançaram espaços de poder, o que pode ser feito por meio de entrevistas pessoais ou a distância ou por meio de pesquisas sobre esses indivíduos.

Essa é a concepção adotada por este Referen-

cial de Educação para as relações étnico-raciais, voltada para a construção do autopertencimento positivo das crianças, dos jovens e dos adultos ameríndios, negros e não negros, e para as suas identidades e ancestralidades. A intenção é que os povos se reconciliem com suas histórias, reconstruindo concepções acerca de si mesmos e projetando um futuro potente a todas e todos.

## 1.7 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada a educandas e educandos com deficiência no campo da aprendizagem, que pode ser de origem física, sensorial, intelectual, múltipla, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para compreender a Educação Especial na perspectiva da inclusão, é válido caminhar rumo à escola para todos, num lugar que inclua alunas e alunos, que celebre as diferenças, apoie a aprendizagem e responda a todas as necessidades individuais.

Nesse cenário, observa-se que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) dimensionou o acesso das pessoas com deficiência ao sistema de ensino. O documento determinou a inclusão social e escolar de pessoas que, historicamente, foram segregadas ou tiveram sua participação restringida a espaços reservados no que se refere ao atendimento de suas necessidades. Com isso, conquistou-se um saldo de inclusão e um marco em relação a tempos passados.

Mesmo com esse caminho de muitas conquistas de direitos sociais e educacionais, ainda há muitos desafios e muitas barreiras de diversas esferas a ser transpostas, o que pressupõe a construção de uma sociedade democrática na qual todas e todos possam exercer a sua cidadania respeitando a diversidade.

Convém salientar que o Brasil reconhece por

meio dessa política pública a universalização de um ensino que disponibilize a todas e todos o acesso ao conhecimento capaz de favorecer as condições necessárias para a aprendizagem do exercício da cidadania, o que implica a necessidade de investimentos para implementar a Educação Inclusiva no interior das unidades escolares.

Como assevera Aranha (*apud* Pietro, 2003), a inclusão escolar requer um rearranjo no sistema educacional, pois “prevê intervenções decisivas e incisivas em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social”. Assim, “além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais”. De acordo com Correia (1999), a Educação Inclusiva relaciona-se à noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade e diferença. Seguindo essa linha de raciocínio, Mantovan (2001) coloca que a Educação Inclusiva não se refere apenas à inserção da aluna, ou do aluno, com deficiência no ensino comum. É um conceito amplo que inclui o respeito às diferenças individuais, culturais, sociais, raciais, religiosas e políticas, e que entende o indivíduo como ser pleno e com talentos a ser desenvolvidos, segundo a autora, pela escola comum.

É preciso destacar que as transformações necessárias para a construção de uma escola para todas e todos não se resume ao debate das próprias práticas pedagógicas no campo escolar. Cabe às educadoras e aos educadores uma reflexão constante sobre os fazeres educacionais. É necessária uma ampla mobilização diante desse processo, tomando também o aspecto relacional (FRANCO, 2011), que sugere, em outras palavras, sobretudo, um pensar sobre o modo como nos colocamos diante do outro.

Afirma Franco (2011) que, considerando que o conceito de inclusão evoluiu, não é estático, ou seja, inclui dimensões filosóficas, históricas e antropológicas, é preciso tomá-lo segundo várias mudanças ocorridas no próprio conceito, nas instituições, nos contextos sociais e no desenvolvimento individual de cada pessoa. Por muito tempo, o acesso à escola privilegiava al-

guns grupos em detrimento de outros. Em se tratando das pessoas com deficiência, por não se enquadrarem nos padrões de “normalidade”, houve um afastamento delas do convívio social. Elas foram rejeitadas e estigmatizadas, produzindo uma “invisibilidade” social desse público em diversos espaços, principalmente o escolar. Entretanto, esse tratamento sofre variações de acordo com a cultura e reflete crenças e valores que, ao ser materializados em práticas sociais, vão originar modos diferenciados de perceber e efetivar o modo de conviver e se relacionar entre as pessoas com e sem deficiência (FRANCO; DIAS, 2005).

Com a política nacional definida em 2008, tem-se outra compreensão que permite avançar no entendimento de que o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola são direitos desses estudantes. Além disso, o atendimento educacional especializado deve ser realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização, tendo como uma de suas principais preocupações a de desenvolver os talentos, as potencialidades de cada aluna e de cada aluno, promovendo a remoção de barreiras físicas e atitudinais que possam surgir nesse processo. Assim, a Educação Especial, como modalidade, organiza-se de forma transversal. Isto é, atravessa os níveis e as demais modalidades de ensino.



A garantia da Educação para todas as crianças e todos os jovens e adultos, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, significa a responsabilidade social e política com a transformação de uma sociedade que oferece oportunidades a todas e todos e mobiliza ações em seus sistemas educacionais para que as pessoas possam aprender juntas e conviver construindo conhecimentos sem preconceitos. Para isso, mudanças indispensáveis sugerem a construção de caminhos e possibilidades que atendam a todas as pessoas, considerando suas particularidades, sem discriminação por diferenças (BRASIL, 2008). Estabelecer um encontro com esses princípios significa afirmar que a perspectiva da Educação Inclusiva coloca à gestão e ao corpo docente um compromisso com a modificação dos olhares e das ações educacionais.

## 1.8 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como já visto, a diversidade é característica marcante do povo brasileiro e permeia os sistemas de ensino, o processo educacional e as territorialidades. Nesse contexto ancora-se a discussão sobre o papel social da escola e as especificidades que caracterizam a Educação do Campo.

Retomando o processo histórico, vale considerar que o Brasil é cenário de luta desde a invasão dos europeus até os dias atuais. Em se tra-

tando das pessoas que foram expropriadas da posse da terra e da cidadania, tais lutas se configuraram em busca de liberdade, soberania, direito de viver, trabalhar e produzir suas existências com respeito e com dignidade.

Entre todas as batalhas por direitos, está a busca pela garantia dos direitos à Educação da população do campo, pauta extremamente importante e necessária. Ainda do ponto de vista histórico, é preciso considerar que a escola surgiu valorizando a cultura urbana, privilegiando o ensino de conteúdos considerados como de validade universal e desconsiderando a sabedoria dos povos tradicionais. A escola do campo, por sua vez, nasceu nas sedes das fazendas ou na casa da professora que se dispunha a ensinar as primeiras letras às filhas e aos filhos dos trabalhadores, abarcando a Educação escolar para além do território das cidades, incluindo as vilas, as fazendas e os povoados.

No Brasil das décadas de 1940 e 1950, informados com questões relacionadas à fome, à pobreza e ao latifúndio, as Ligas Camponesas e outros movimentos de base se organizaram para enfrentar coronéis e suas oligarquias, pautando a luta por reforma agrária, reforma educacional e outros direitos dos trabalhadores rurais.

Mais adiante, foi acontecendo a articulação de entidades representativas de movimentos sociais, universidades, pastorais, sindicatos, professores e gestores que, a partir de então, realizaram eventos importantes tais como o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera), em Brasília, em 1997, e a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no Distrito Federal, em 1998. Em sua segunda edição, além de trazer a denúncia de inúmeros problemas, a conferência também apresentou propostas importantes de estruturação do cenário da Educação do Campo no país. Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), que, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), lançou, no ano seguinte, a campanha Fechar Escola É Crime, denunciando o alarmante número de escolas no meio rural que tiveram as atividades encerradas em 2011.

A luta por direitos alcançou inúmeras conquistas ao longo das últimas décadas, que se consolidaram em marcos legislativos. A Constituição de 1988, por exemplo, trouxe a definição

de princípios da gratuidade do ensino público, da gestão democrática e da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Instituiu, ainda, que o Estado deve garantir o direito de todos os brasileiros à Educação.

Para a universalização do direito à Educação em todo o território nacional, um desdobramento da Constituição foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, cujo Art. 26 determina que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Na mesma lei, o Art. 28 determina que os sistemas de ensino promovam adaptações para que haja adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, quando se oferece Educação Básica para a população do campo. Especifica, ainda, que essas adaptações se referem aos conteúdos curriculares, às metodologias, à organização do calendário escolar e à adequação à natureza do trabalho nessas localidades.

Outra conquista significativa foram as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (Resolução nº 1/2002), que estabelecem a identidade da escola do campo, considerando aspectos como tempo, espaço, recursos e saberes próprios das alunas e dos alunos e dos grupos comunitários ali estabelecidos:

*“Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”.*

Vale refletir, portanto, que a Educação do Campo envolve as especificidades de cada lugar e a luta da população que lá vive para a garantia desse direito. É importante analisar a realidade construída historicamente e respaldada nas políticas públicas para mapear quantas escolas





contam com bibliotecas ou salas de leitura, computadores, água encanada, energia elétrica etc. Esse tipo de levantamento contribui para que se considere cada realidade e permite tecer com as pessoas que fazem parte das comunidades rurais todo o planejamento pedagógico.

Houve avanços significativos no cumprimento de responsabilidades com o atendimento escolar à luz das diretrizes legais indutoras de políticas públicas para a Educação do Campo. Mas ainda há muitos desafios a enfrentar, sobretudo quando se consideram os resultados a ser alcançados quanto ao ensino e as aprendizagens.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) tem como meta relacionada às populações do campo “alcançar, no mínimo, escolaridade média igual a 12 anos de estudos em 2024”. Segundo o monitoramento realizado em 2018, a população de 18 a 29 anos residente no campo apresentou, em 2016, escolaridade média de apenas 8,5 anos de estudo, valor 3,5 anos aquém da meta para 2024 e 2 anos inferior à média entre os que vivem nas áreas urbanas.

Outro desafio é fazer a escola do campo privilegiar as próprias demandas, refutando a visão de que o urbano significa desenvolvimento e o campo atraso. Dar passos para romper com essa ideia e essa configuração é cada vez mais urgente. Uma etapa importante é a organização de um currículo que considere, valorize e inclua as pessoas que fazem parte da Educação do Campo no planejamento do trabalho educacional.

Circunscreve-se, nesse contexto, a elaboração do projeto institucional das escolas do campo, pautado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A construção do projeto deve ser um trabalho compartilhado por todos os setores comprometidos com a universalização da Educação escolar e com a qualidade social. Ele precisa articular experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável.

A BNCC, homologada em 2017, destaca que, ao elaborar os currículos, os sistemas ou redes de ensino e as instituições escolares precisam contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares tornando-os significativos, considerando a realidade do lugar e do tempo em que as aprendizagens se situam; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes cur-

riculares fortalecendo a gestão do ensino e da aprendizagem com estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas; selecionar e aplicar metodologias diversificadas que atendam as especificidades dos diferentes grupos de alunas e alunos, suas famílias e suas comunidades.

Esses aspectos são importantes para a implementação de documentos curriculares, que precisam estar pautados em premissas básicas como o respeito à diversidade cultural, social e geográfica do espaço em que a escola está inserida. O currículo precisa ser construído para as escolas reais, de um dado lugar e tempo, com suas memórias e histórias. Toda essa diversidade encontra abrigo na Pedagogia Libertadora encabeçada por Paulo Freire, para a qual a Educação se constrói sobre a autonomia do sujeito com base na sua realidade e visão de mundo.

Questões relacionadas à problemática da terra, do trabalho, da violência e de outros desafios enfrentados pela população rural devem estar articuladas aos conteúdos explorados no cotidiano da sala de aula, bem como aspectos voltados para religiosidades, mitos, manifestações culturais, colheita e festas, sempre considerando as demandas e desafios específicos de cada lugar.

Essa articulação favorece que o projeto político-pedagógico da escola seja construído (e revisado) de forma coletiva e colaborativa, com base em um diagnóstico da realidade em que a escola do campo está inserida, tendo clareza acerca da sua missão e visão, da sociedade que se quer formar e da concepção de ensino e aprendizagem que se quer implementar. O plano de ação, por sua vez, tem de ser elaborado visando que as aprendizagens aconteçam de forma significativa.

Para que cada vez mais se qualifique o trabalho pedagógico das escolas do campo, é importante considerar as dificuldades e os desafios enfrentados nesse âmbito. Um passo importante é romper o isolamento geográfico e pedagógico que distancia muitas educadoras e muitos educadores, possibilitando momentos de troca de experiências, de diálogo e de reflexão acerca das especificidades do trabalho nas suas classes. Outro ponto é buscar alternativas para superar a escassez de recursos pedagógicos e de acervo literário nessas localidades. Também vale destacar que as educadoras e os educadores precisam de apoio na organização do planejamento de ensino em todas as áreas do conhecimento, con-

siderando as especificidades dos conteúdos e a proposta pedagógica construída. É fundamental considerar, ainda, se a escola está organizada por série ou em classes com crianças e adolescentes de diferentes idades com um único professor, as chamadas turmas multisseriadas.

De forma geral, é preciso trabalhar para que todas as alunas e todos os alunos avancem em seus conhecimentos de forma significativa e também que possam interagir e aprender em um grupo que é sempre heterogêneo. Assim, é essencial organizar, distribuir e alternar as diferentes situações didáticas ao longo do ano, dos bimestres ou trimestres letivos e das aulas, considerando o que as turmas sabem e o que precisam aprender. Para tanto, são imprescindíveis as contribuições e participações colaborativas entre profissionais da Educação e as comunidades educacionais do campo.

## 1.9 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: UM DEBATE NECESSÁRIO

O termo tecnologia geralmente remete à ideia de computadores, softwares, jogos eletrônicos, games, enfim, todo e qualquer aparato eletrônico ou digital. Essa concepção estaria equivocada? Não, apenas incompleta.

*“A tecnologia tem sua gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que a cria dentro de um complexo humano-coisas-instituições-sociedade, de modo que não se restringe aos suportes materiais nem aos métodos (formas) de consecução de finalidades e objetivos produtivos, muito menos ainda, não se limita à assimilação e à reprodução de modos de fazer (saber fazer) predeterminados, estanques e definitivos” (LIMA JÚNIOR, 2005).*

Tecnologia tem a ver com criatividade, produção de conhecimento, inquietude e curiosidade.

O ser humano produz tecnologia lançando mão de outros saberes, humanizando técnicas e ressignificando seu olhar sobre o contexto de vida que ele mesmo gera.

Nessa perspectiva, é possível falar de tecnologias como o quadro de giz, o livro didático, carrinhos, bolas, bicicletas, revistas, rádio, TV e assim por diante. Mas também de lousas digitais, computadores, tablets, smartphones, softwares, jogos eletrônicos, aplicativos etc. Todos esses dispositivos e recursos podem ser apropriados pelo campo educacional como artefatos humanos absorvidos em cada contexto histórico em busca da melhoria de qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, é importante e necessário desenvolver práticas mais audaciosas e criativas visando atender aos interesses educacionais, produzindo ações pedagógicas que possam refletir a identidade de cada escola. Assim, é fundamental que

*“os professores explorem os espaços vazios e fluidos, os quais possibilitam uma Educação e uma prática críticas, tendencialmente subversivas, rompendo com a Educação enquanto mera apropriação de instrumentos técnicos e receituários para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (HETKOWSKI, 2006).*

A visão atual das tecnologias digitais na Educação é a de que sua dinâmica de atuação está no campo da complexidade, da fluidez e da criatividade. Não se trata de uma inércia que apenas acompanha o desenvolvimento do conhecimento. O que vai dar um sentido objetivo nos processos educativos é a intervenção humana, a condução, o direcionamento e a apropriação instrumental. As tecnologias digitais, de imediato, representam e possibilitam um avanço quantitativo dos meios e das condições materiais para a aprendizagem, mas a qualidade e a intencionalidade social de seus usos dependem de um processo político e de uma correlação de forças.

Uma aula de Matemática, de História, de Geografia ou de Ciências, por exemplo, pode fazer uso de uma lousa digital, de smartphones e de aplicativos específicos ou de sites de busca. Mas é preciso sistematizar um ciclo de aprendizagem, que

pode estar proposto, por exemplo, no livro didático ou em um plano de aula ou sequência didática planejado pela própria equipe docente. Além disso, é importante garantir a posterior produção de material autoral de cada estudante, num processo de síntese. A proposição desse ciclo simboliza o protagonismo docente diante da produção de conhecimentos. Nesse caso, professoras e professores se apropriam das tecnologias, direcionando-as para fins específicos, o que é diferente de utilizá-las aleatoriamente apostando numa espécie de autodidatismo tecnológico.

O fato concreto é que, hoje, cada vez mais as crianças e os jovens estão tendo acesso às tecnologias digitais. O que isso pode significar no campo educacional? O acesso aos recursos digitais, por si só, já significa um processo de criação de intimidade com a tecnologia, incorporando-a aos modos de construção de ideias, às aprendizagens e ao entendimento do mundo. Isso requer mais do que atenção por parte das educadoras e dos educadores. Há uma necessidade de imersão no ambiente tecnologizado para conhecer suas dinâmicas de funcionamento e sedução e para que se acrescente à prática pedagógica esses elementos nada estranhos ao mundo infantil e jovem.

Apenas a título de exemplo, vê-se com certa frequência crianças pequenas sendo “acalmadas” ao acessar um smartphone ou um tablet. A questão é que os jogos e atividades ali propostos trazem elementos de interatividade permanente. Além disso, quando algo não agrada, a criança

tem a autonomia de mudar ou até de excluir sem qualquer tipo de ressentimento ou repressão. As tecnologias criam, nesse sentido, um ambiente tanto de interatividade como de desenvolvimento da autonomia. Essa referência positiva pode e deve ser tematizada. De que forma seria possível trabalhar tecnologicamente – até mesmo sem acesso às tecnologias digitais – com um ambiente de criatividade e interação permanentes nas salas de aula?

Interatividade e autonomia formam um binômio essencial para os processos de aprendizagem pois estimulam o querer aprender, aguçam a criatividade, a curiosidade e, numa análise mais objetiva, criam condições para que se aprenda brincando, fazendo, inserindo-se na construção da própria aprendizagem. Esse talvez seja o principal legado do advento das tecnologias digitais.

A sociedade contemporânea, tendo como marco referencial o fim da Segunda Guerra Mundial, tem se caracterizado pelo advento das tecnologias em suas mais variadas áreas de atuação. Na Educação, houve uma mudança de paradigma quando os processos de ensino e de aprendizagem foram reorientados. A professora, ou o professor, deixou de ser o centro de conhecimentos. Estes, agora, estão dispostos e acessíveis. Isso faz com que, em vez de reduzir a atuação docente, exija-se muito mais dela, pois é fundamental que professoras e professores retroalimentem os conhecimentos e fortaleçam os processos de pesquisa diante de uma nova configuração social. Afinal, quem se comportar passivamente diante da sociedade tecnologizada corre sério risco de ser substituído por máquinas.

Nesse contexto, duas indagações de cunho pedagógico podem contribuir para a reflexão: quem é a aluna, ou o aluno? Como ela, ou ele, aprende? Essas questões pedem um posicionamento sobre as tecnologias e uma apropriação de seus recursos por parte das educadoras e dos educadores durante o planejamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

*“As crianças no século XXI já nascem em uma época na qual a tecnologia se tornou essencial para as relações sociais. [...] Até mesmo [...] antes de serem alfabetizadas aprendem e dominam o uso de tais ferramentas, consequentemente facilitando o acesso a internet”*  
(FRANCISCO, et al., 2019).

Como estruturar, então, uma prática pedagógica que absorva as tecnologias sabendo que se está diante de gerações nativas digitais? Como premissa, não se pode negar a importância de determinadas tecnologias que fazem parte do cotidiano de toda uma geração. Por outro lado, e aqui reside o cerne da questão, a professora, ou o professor, do século XXI não é ainda, em sua maioria, pertencente a essa geração nativa digital. Por isso, é preciso se reinventar permanentemente, buscar atualização e ter capacidade de enxergar o novo como possibilidade de diferentes saberes e caminhos de aprendizagem. É preciso superar medos e receios e compreender que as tecnologias podem estar a favor de uma prática pedagógica atualizada não pelas dinâmicas de funcionamento em si dos instrumentos tecnológicos mas baseada nas intervenções docentes que ofereçam um olhar e um sentido pedagógico a todo e qualquer aparato tecnológico.

O que define uma prática pedagógica progressista ou conservadora não é exatamente o instrumental disponível, mas a postura docente diante do momento histórico, com atenção às alterações sociais e à capacidade de transformar essa postura em práticas pedagógicas não limitadas à glorificação do passado nem aos excessos de otimismo do futuro.

Evitar voos-solo também é fundamental. O movimento de apropriação das tecnologias na Educação deve ser endógeno, ou seja, as secretarias (com a criação e o desenvolvimento de políticas públicas) e os profissionais da Educação têm de se apropriar coletivamente dos aparatos tecnológicos e lhes conferir um sentido pedagógico. É preciso compreendê-los como suportes de desenvolvimento de uma prática que faça a aluna, ou o aluno, pensar e criar. Esse deve ser o resultado esperado da intervenção docente não dependente do instrumental tecnológico. As tecnologias são essenciais, porém, não podem ser elas próprias os sujeitos de todo e qualquer processo educativo.

Isso significa dizer que educar tecnologicamente é atuar na dimensão da dinâmica do conhecimento humano e não apenas prover acesso aos recursos tecnológicos. O acesso é fundamental, mas, se houver uma relação de dependência aos aparatos, nega-se o entendimento das tecnologias enquanto força criativa, produção e reconstrução humanas. Gerar uma expectativa de

que os instrumentos podem ser redentores das necessidades humanas é oferecer-lhes um lugar de distância e superioridade ao ser pensante.

## 1.10 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Abordar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil demanda destacar algumas características que a constituem, com ênfase na heterogeneidade de seus estudantes: jovens, adultos e idosos, do campo, da cidade, das comunidades quilombolas, dos sistemas prisionais, dos territórios indígenas, além das pessoas com deficiência. Essa diversidade de perfis de sujeitos exige que se reconheça que o processo de construção do conhecimento transcende às propostas curriculares escolares convencionais. É preciso ampliar o escopo e considerar as práticas sociais como norteadoras de uma pauta mais contextualizada e de caráter politicamente emancipatório, visando atender às possibilidades e às demandas das estudantes e dos estudantes.

A EJA no Brasil se originou de lutas históricas dos movimentos sociais por políticas públicas de acesso à Educação de qualidade. Sobre essa temática, autores como Freire (1987, 1991 e 1997), Arroyo (2010) e Gadotti (2013) produziram obras de conteúdo crítico que investigam e discutem o tema e contribuem para o debate acerca do direito à Educação de pessoas jovens e adultas, reivindicando o acesso desses sujeitos aos percursos de Educação ao longo da vida. Essas obras problematizam, especialmente, a precarização das condições sociais impostas às histórias de vida dos sujeitos da EJA e as estratégias silenciosas de exclusão inerentes aos sistemas de ensino e aos seus currículos. Tal processo impõe aos sujeitos da EJA condições adversas que afetam o acesso e a permanência na escola e





os resultados de aprendizagem, além de impactar em outros projetos individuais e coletivos que perpassam a escolarização.

Como resultado dessas reivindicações sociais, a EJA no Brasil aparece garantida na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado. A partir de 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, o Art. 208, Inciso I, recebeu a seguinte redação:

*“Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de:*

*I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (NR).*

Para esses sujeitos, a LDB, em seu texto vigente, no Capítulo II, Seção V, especifica que a EJA deve ser ofertada como modalidade da Educação Básica, favorecendo a integralidade curricular e o respeito às especificidades socio-históricas daqueles que sofreram descontinuidade no acesso à Educação nas temporalidades adequadas e a permanência nela.

Vale destacar, ainda, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, promulgadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Parecer nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000, estabelecem que devem ser observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino:

*“[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos [...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio”.*

Ademais, segundo o Parecer do CNE, são estabelecidas as seguintes funções para a modalidade da EJA:

- **Reparadora** Significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado a uma escola de qua-

lidade mas, também, o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

- **Equalizadora** Dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como o das donas de casa, dos migrantes, dos aposentados e dos encarcerados. A re-entrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desigual oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.
- **Qualificadora** Mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares ao longo da vida.

Em consonância com a legislação educacional de âmbito nacional, o Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista aprovou a Resolução nº 18/2013 que, em alinhamento com o Plano Municipal de Educação, instituiu no município as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Na referida resolução, estão especificados os dois segmentos que compõem seu currículo, a saber:

- **Segmento I** Corresponde aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, com duração de três anos e carga horária mínima de 2.400 horas letivas, organizadas em três módulos, cada um com 800 horas. O módulo I equivale ao 1º ano do Ensino Fundamental; o módulo II equivale aos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e o módulo III equivale aos 4º e 5º anos, também do Ensino Fundamental.
- **Segmento II** Corresponde à escolaridade dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, distribuídos nos módulos I e II, no

qual o primeiro equivale aos 6º e 7º anos e o segundo aos 8º e 9º anos, perfazendo um total de dois anos e 1.600 horas letivas.

Vale ressaltar que o Art. 6º da mencionada resolução prevê que a Educação de Jovens e Adultos terá a carga horária mínima de 200 dias letivos. E, de acordo o parágrafo 1º do Art. 9º, o currículo deverá contemplar conhecimentos relativos a: Língua Portuguesa; Artes; História; Geografia; Matemática e Ciências. O parágrafo 2º do mesmo artigo garante que “[...] na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, no Segmento II, o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna [...]”. E, ainda, merece destaque o parágrafo 4º desse mesmo artigo que prevê: “A temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena permeará todo currículo escolar, nos componentes curriculares Arte, Língua Portuguesa e História do Brasil”.

Para o desenvolvimento do currículo da EJA, a Resolução nº 18/2013, em seu Art. 10º garante a necessária articulação do trabalho pedagógico “com base em temas geradores relativos à vida cidadã, abrangendo, entre outros: saúde, sexualidade, direitos civis, políticos e sociais, trabalho, Educação do consumidor e meio ambiente”.

Por conseguinte, pela natureza e pelo conteúdo dos textos legais acima citados e, sobretudo, das funções previstas para a EJA no Brasil,

depreende-se que essa modalidade apresenta características complexas – históricas, sociais e políticas – revelando faces contundentes da descontinuidade do fluxo de acesso, da qualificação e da permanência das estudantes e dos estudantes na escola pública de Educação Básica. Além disso, a legislação explicita os tensionamentos que provocam o insucesso e a exclusão escolar dos sujeitos, predominantemente dos trabalhadores e de seus filhos e filhas, resultando na formação do público da EJA. Vale ressaltar que, em algumas realidades, a EJA já se configura, de forma ampliada, como EJAII, ou seja, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, visando atender a uma demanda reprimida por direito à “Educação ao longo da vida” (ARROYO, 2010).

Pesquisas contemporâneas apontam que o percurso escolar interrompido e a necessidade de cumprir o nível básico de escolarização para ter acesso prematuro e imediato ao mercado de trabalho motivam as matrículas dos sujeitos na EJA, especialmente daqueles na faixa etária de 15 a 29 anos, economicamente mais pobres. (ARROYO, 2010; GADOTTI, 2013)

Assim, pensar o que a escola tem para oferecer ao crescimento da EJA pressupõe reconhecer e valorizar o conhecimento que os sujeitos dessa modalidade elaboraram em suas histórias de vida, suas experiências produtivas, as relações com o mundo do trabalho e os distintos papéis



sociais exercidos na família, na política, na cultura e nas vivências de religiosidade; preocupações essas já salientadas na obra de Paulo Freire (1980; 1987) e nos debates contemporâneos sobre Educação e inclusão social.

Nessa perspectiva, faz-se necessário dar visibilidade ao desafio e à responsabilidade assumidos pela escola perante as especificidades do público da EJA e, para isso, merecem destaque importantes dimensões que afetam seu percurso de aprendizagem, tais como:

- **Psicológica** Considera o sujeito em sua essência, emoções, linguagens e singularidades, suas memórias, narrativas e estratégias pessoais para se apresentar, expressar-se e negociar sentidos no mundo.
- **Cognitiva** Representa os modos de viver as experiências de aprendizagem e de resolver problemas, as formas de aprender a aprender, de se apropriar de informações, interpretar fatos, criar representações e operar com a memória compreensiva. Envolve a capacidade de fazer apropriações, relações e proposições com base na experiência de conhecer.
- **Sociocultural** Expressa as capacidades para lidar com outros sujeitos, considerando seus conteúdos, perfil, gênero, etnia, memórias, atitudes em espaços sociais de disputa, vivências de religiosidades, experiências de escolarização, trabalho, gosto e produção artística.
- **Tecnológica** Diz respeito à imersão nas relações de mediação entre linguagens e dispositivos tecnológicos. Vivências de usos e de criação de autoria com base no acesso à informação, aos campos do conhecimento e às práticas culturais de comunicação. Relações com tecnologias móveis e digitais para resolução de problemas, pesquisas e criação de novos cenários para trabalho e aprendizagem. Na ótica deste documento, aprender na EJA implica, portanto, construir conhecimento, validando experiências e práticas sociais, superando os limites de modelos de ensino pautados na memorização mecânica de

fatos descontextualizados, ou, ainda pior, abordagens infantilizantes que reduzem as vivências das estudantes e dos estudantes da EJA ora a histórias de insucesso pessoal, ora a uma representação preconceituosa sobre sua real capacidade de produção de sentidos na escola.

### O QUE CONSIDERAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA EJA?

A construção do conhecimento pode ser desenvolvida pelos sujeitos da EJA levando-se em conta pelo menos três aspectos:

- **O que os sujeitos já sabem** Repertórios pessoais, histórias de vida, práticas produtivas formais ou informais, vivências comunitárias, relações com as tecnologias digitais e/ou das comunicações, marcas de experiências prévias de escolarização, de inclusão, de relações com o espaço – urbanidade, vivências no campo ou em comunidades quilombolas, vivências de religiosidade de várias matrizes, entre outros saberes elaborados nos percursos de aprendizagem.
- **Os modos de aprender** Dada a complexa heterogeneidade do perfil dos grupos de EJA, as estratégias de aprendizagens também são muito peculiares tendo em vista as diferenças etárias, culturais, religiosas, profissionais e de histórias de escolarização. Nessa perspectiva, situações didaticamente mais desafiadoras, significativas e formativas são recomendadas, pois poderão respeitar os distintos ritmos, interesses, contribuições e formas de expressão de suas estratégias eficazes de aprendizagem. Essas estratégias incluem escuta, registro, partilha, interações, leituras orientadas, construções estéticas/plásticas, uso de dispositivos tecnológicos, narrativas de vida/aprendizagem, entre outros modos de operar os percursos pessoais e coletivos na construção do conhecimento.
- **As estratégias pessoais e coletivas de circulação de saberes** As produções na EJA, na escola pública contemporânea,

devem ser concebidas e mediadas favorecendo a valorização dos diversos caminhos de aprendizagem dos sujeitos, de modo a investir no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de pesquisa, gerando a resignificação do conhecimento posto e possibilitando a emergência da condição de autoria de novas interpretações, práticas e modos de gestar determinados desafios.

Desse modo, promover a EJA é sinal de maturidade sociopolítica de uma nação e de compromisso humanitário com o “direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (BRASIL, 2010).

É desejável, portanto, que as escolhas institucionais, as políticas de Educação e os currículos escolares representem as vivências dos estudantes e dialoguem com seus percursos individuais/coletivos, valorizando suas vozes e narrativas, reverberando na formação continuada de professores, na produção de materiais didáticos voltados para as especificidades do público da EJA, além de delinear conteúdos e práticas mais inclusivos nos projetos político-pedagógicos e nos debates sobre qualidade na Educação Básica.

A condição de sujeitos/autores em interação com a comunidade escolar, vivenciada pelas estudantes e pelos estudantes da EJA, impacta em uma demanda por construção de uma escola que se identifique com sua história e promova o fortalecimento da autoestima por meio da resignificação de seu projeto de vida. É preciso fazer aportes fundamentais para garantir a esse público a participação social reflexiva diante das assimetrias que impedem a inclusão social cidadã. Por exemplo, há desafios de cumprimento da carga horária escolar que podem ser superados com a flexibilização da distribuição da frequência de modo a respeitar necessidades e garantir as aprendizagens e a redução da evasão.

Para implementar tais mudanças, será necessária a apropriação crítica das propostas para a EJA delineadas no Documento Curricular Referencial da Bahia (BAHIA, 2019), texto que subsidia as tomadas de decisões relativas à organização curricular das escolas públicas e privadas, no âmbito do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade EJA. Ele possibilita, portanto, o diálogo conceitual, sociopolítico e pedagógico com

proposições curriculares a favor do fortalecimento da EJA em Vitória da Conquista.

## 1.11 OS CICLOS DE APRENDIZAGEM E AS TRANSIÇÕES ENTRE ELES

Diversos referenciais curriculares e planejamentos educacionais, não somente no Brasil, têm como princípio norteador o desenvolvimento de capacidades cognitivas, atitudinais e procedimentais, ou seja, de capacidades humanas. Alguns textos da legislação educacional brasileira, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional de Educação e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, estabelecem objetivos educacionais com base no desenvolvimento dessas diferentes capacidades, isto é, de aprendizagens que permeiam a formação plena do indivíduo particular e cidadão.

Essas competências são abrangentes e complexas em termos de desenvolvimento. Em muitos casos, elas não são passíveis de fragmentação, tampouco desenvolvidas em etapas breves como o ano letivo característico do ensino seriado anual. Nessa organização, a Educação escolar pode ser equiparada ao processo de produção industrial, em que a aluna, ou o aluno, entra na instituição escolar – e dela sai – em momentos predeterminados, em que tudo é orquestrado cronologicamente segundo um tempo burocrático. Não se concebe, nessa visão, uma aprendizagem consistente que coloca as estudantes e os estudantes no centro das ações educativas da escola. A situação é, no mínimo, paradoxal.

A Educação Básica, de acordo com o Art. 23 da LDB, pode ser organizada de diferentes formas: séries anuais, períodos semestrais, por ciclos, entre outras. Sendo assim, a organização por ciclo não é uma situação extraordinária. Esse termo é usado desde a antiga LDB, de 1971, an-



terior à atual, de 1996, resguardadas os devidos contextos históricos e nomenclaturas, enquanto possibilidade de organização da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental. No entanto, o que prevaleceu no sistema educacional brasileiro foi o ensino seriado ou anual. Com o passar do tempo, as concepções sobre a aprendizagem e o ensino foram evoluindo e fortaleceram a ideia da organização em ciclos, mais consonante com os objetivos educacionais pensados e propostos pelos sistemas de ensino e pelos profissionais da Educação.

Apesar de não haver uma definição estável e legitimada de ciclos de aprendizagem, pode-se entendê-los como períodos plurianuais, variando de dois a quatro anos, com um currículo que abrange o conjunto do ciclo. Para Perrenoud, os ciclos de aprendizagem podem ser implementados de duas formas:

- **No polo mais conservador**, quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino e de aprendizagem, nas progressões e na avaliação. Fala-se de ciclos plurianuais e os textos oficiais são escritos com essa linguagem. Porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais do sistema seriado. Cada professora, ou professor, mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual. As turmas continuam sendo “entregues” para a próxima professora, ou professor, no final do ano. Em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo.
- **No polo mais inovador**, os ciclos de aprendizagem são sinônimo de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar. É uma verdadeira inovação, que assusta uma parcela das professoras, dos professores e dos pais e requer novas competências (PERRENOUD, 2007).

É relevante destacar que alguns sistemas de ensino e, até mesmo, alguns profissionais da Educação declaram estar desenvolvendo o ensino em ciclos de aprendizagem simplesmente pela supressão ou limitação das reprovações dentro dos períodos anuais escolares. Evidencia-se, portanto, um equívoco conceitual que confunde

ciclos de aprendizagem com ciclos de estudos. De acordo com Perrenoud, esses dois conceitos são distintos entre si. No polo mais conservador, tem-se a ideia de ciclos de estudos, que se estrutura como série de etapas anuais formando um conjunto que demonstra uma unidade de concepção e organização. No polo mais inovador, constitui-se a ideia de ciclos de aprendizagem e uma mudança em toda organização administrativa, pedagógica e curricular da escola.

A adoção de um ciclo de aprendizagem curto (de dois anos) geralmente é mais frequente nos sistemas de ensino e pode até ser um bom caminho de transição para um ciclo mais extenso, de quatro anos. Nele, como visto, mantém-se quase a mesma estrutura de um ciclo de estudo anual. Exigem-se poucas mudanças nas concepções avaliativas – que podem permanecer por notas – e há baixa necessidade de desenvolvimento de novas competências docentes. Não se impõe, por exemplo, uma cooperação maior entre os membros da equipe pedagógica. Enfim, permanece uma grande correspondência com o modelo tradicional do ensino, o que ainda não favorece o processo de ensino e de aprendizagem na abordagem por competências. Consequentemente, há uma manutenção do currículo que privilegia conteúdos cognitivos e não se estimula a atitude reflexiva constante da equipe docente sobre as práticas pedagógicas.

Esse passo intermediário é importante porque, no caso de um ciclo mais longo, as rupturas epistemológicas e paradigmáticas de todas as pessoas envolvidas na Educação e no sistema educacional como um todo são significativas.

De forma didático-pedagógica, distribuem-se as aprendizagens e os aprendizes nos ciclos de acordo com a faixa etária e, seguindo as teorias do desenvolvimento intelectual, conforme construções psicossociais semelhantes. Essa composição ameniza o trabalho docente e o torna mais produtivo, possibilitando às estudantes e aos estudantes construções de aprendizagens mais sólidas. Dessa maneira, respeitam-se as potencialidades biológicas, psicológicas, culturais e sociais na trajetória construtiva de conhecimentos.

Os ciclos de aprendizagem, na perspectiva de Perrenoud, constituem um caminho para combater o fracasso escolar. Uma de suas principais características é a elasticidade na disposição do tempo, o que torna o processo escolar mais justo

e competente no que se refere às aprendizagens desenvolvidas.

Contudo, não é prudente considerar os ciclos um fim em si mesmos, mas um meio para se atingir os objetivos educacionais. Isso exige um olhar específico da equipe docente ao planejar os processos de ensino e de aprendizagem. Será necessário um outro modo de organização do trabalho docente e de toda equipe pedagógica escolar, que terá de atuar em colaboração e com a compreensão de que haverá “uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos” (Perrenoud, 2007).

Os ciclos de aprendizagem são uma forma de organização do ensino assentada na compreensão da aprendizagem como um processo que não se dá em pouco tempo. É importante o entendimento de ciclos mais longos, no mínimo de dois anos, pois entende-se a formação educacional do sujeito de forma dinâmica e integral, considerando sua constituição fisiológica, psicológica, cultural e sociológica. Não será, portanto, em tempos curtos e acelerados que essa formação terá um ganho qualitativo. Porém, não se pode considerar os ciclos como uma espera passiva do tempo de aprendizagem de cada sujeito, o que provocaria um sistema educacional inconsistente, com problemas ainda mais potencializados pelas desigualdades do tecido social brasileiro.

Os ciclos oferecem, paradoxalmente, uma oportunidade de romper, de uma vez por todas, com a ideia de que, para diferenciar, basta “dar tempo ao tempo”. O Gato (Le Chat), personagem criado pelo desenhista belga Philippe Geluck, em 1983, resume bem esse problema. Diz ele, numa de suas tirinhas: “Se eu andar dentro do meu ritmo, eu não ando!” (PERRENOUD, 2007).

Entender as fases de vida das estudantes e dos estudantes não significa dizer que não serão exigidas e exigidos além do que já têm para oferecer, no sentido cognoscitivo. Mais do que respeitar essas fases, é imperativo que a docente, ou o docente, possa oferecer desafios para desequilibrar os esquemas mentais e, na mediação do processo das aprendizagens, possibilitar o desenvolvimento de habilidades e construções cognitivas. Isso é reconhecer o nível cognitivo da aluna, ou do aluno, e fazer com que avance os degraus continuamente. Sobre isso Meirieu (1995, *apud* PERRENOUD, 20017) afirma:

*“Seria perigoso viver a diferenciação como uma maneira de quebrar, dobrar qualquer dinâmica coletiva, ou de individualizar como uma maneira de “respeitar” as diferenças e encerrar as pessoas nisso. Quanto a mim, eu “não respeito” as diferenças, digo isso com muita simplicidade, eu dou conta das diferenças... [...], isto é, eu levo em conta o nível em que ele está, mas vou ajudá-lo a progredir”.*

Todavia, compreende-se que nem todas as estudantes e todos os estudantes conseguirão atingir integralmente os objetivos ao final de um ciclo plurianual, mesmo sendo um ciclo longo. Então, o que fazer numa situação dessas? A reprovação, ou a permanência no mesmo ciclo, de acordo com Perrenoud, não seria a melhor forma de lutar contra as desigualdades, tampouco ajudaria a atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos para um determinado ciclo. É importante a existência de um trabalho colaborativo das equipes docentes de cada ciclo para que, a aluna, ou o aluno, dê sequência em seu desenvolvimento intelectual de forma crescente, positiva. Portanto, as professoras e os professores devem ter uma “obstinação pedagógica” (Perrenoud, 2007) para galgar os objetivos educacionais preestabelecidos e favorecer a transição entre os ciclos considerando todos os aspectos formativos do sujeito.

A maneira como as consecutivas transições entre os ciclos são vivenciadas pela criança, pelo jovem, pelo adolescente e pela família interfere simultaneamente no seu bem-estar e no seu aprendizado. Sendo assim, é importante levar em consideração as transições entre os ciclos de aprendizagem e entender, por exemplo, que as alunas e os alunos, logo quando chegam ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Educação Básica, vêm de uma outra cultura escolar (a da Educação Infantil) ou, muitas vezes, não tiveram contato com a Educação formal e, portanto, desconhecem a vida cultural escolar. “Não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas, sim, de mudar de cultura experimental [...]” (BACHELARD, 2003), para acolher o indivíduo em um universo cognitivo e social, muitas vezes estranho às suas experiências. Portanto, os períodos transicionais são vitais para que se dê uma formação humana integral de melhor qualidade.





# Pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas

Pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas

**“Ser professor também é ser estudante de cada realidade escolar, para assim transformar o sujeito (a aluna ou o aluno) em autora ou autor da própria história.”**

*Bruno Nogueira, professor de História da Rede Municipal de Vitória da Conquista*

## 2.1 POR UMA ESCOLA CRÍTICA E ARTICULADA

O compromisso com o fortalecimento da escola pública convoca todos os cidadãos, a comunidade escolar e, especialmente, cada educadora e cada educador a realizar um trabalho diferenciado e socialmente implicado, em sintonia com a produção de sensibilidades.

Construir uma escola representativa das diversidades com ênfase na cidadania impele a todas e todos a pensar o trabalho pedagógico e a formação de professoras e professores de forma crítica e articulada. Nessa perspectiva, concebe-se o conhecimento como resultado de interações entre o sujeito e sua realidade, com a mediação intencional da educadora e do educador e das trocas com seus pares, além de integrar as construções oriundas de outras práticas sociais.

Ao reconhecer o papel social da escola vinculado aos processos de apropriação do conhecimento produzido historicamente por outras gerações em suas trajetórias sociais e acadêmicas, pode-se indagar: como se caracterizam as práticas pedagógicas e quem são os sujeitos que a fazem, especialmente no Ensino Fundamental?

Neste documento, compreende-se as práticas pedagógicas como experiências, ações e vivên-

cias de propostas educativas que aproximam sujeitos em processos de ensino e de aprendizagem, norteados, sobretudo, pela intencionalidade reflexiva de apropriações de conteúdos, práticas e desenvolvimento de habilidades inerentes a determinado currículo, que tem como seus sujeitos crianças, adolescentes e jovens em parceria com as educadoras e os educadores.

Desse modo, as práticas pedagógicas revelam escolhas conceituais e metodológicas que visam promover a aprendizagem das alunas e dos alunos. Essas escolhas implicam tomadas de decisões que devem considerar os modos como elas e eles aprendem, criam, sentem suas vidas e arquetam realidades.

Assim, entender os potenciais das estudantes e dos estudantes pode subsidiar um trabalho organizado em abordagens que considerem aspectos relevantes, tais como: o que propor como





situações significativas e desafiadoras para a vivência de aprendizagens novas; quais são as boas estratégias de acompanhamento das produções e descobertas da turma; e quais são as dimensões e os desafios influenciados pelas escolhas teórico-metodológicas que expressam os propósitos de um currículo.

## 2.2

### A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Pensar e organizar o fazer pedagógico envolve intencionalidade, planejamento, antecipações e muita vontade de acertar. Para isso, faz-se necessário um compromisso com a construção de sujeitos responsáveis por fazer da sociedade um lugar melhor para viver.

Ao organizar o trabalho pedagógico, a docente, ou o docente, deve considerar a história de vida das alunas e dos alunos, o que sabem sobre os conteúdos propostos no currículo, as características e os estilos de aprendizagem individuais, as estratégias de aprendizagens elaboradas entre os pares, a proposição de distintos tipos de atividades e a distribuição do tempo no desenvolvimento das propostas, além de delinear as estratégias condizentes para avaliação da aprendizagem. Para garantir a organização do fazer pedagógico, portanto, deve-se considerar os seguintes aspectos:

- **O propósito didático das ações pretendidas na sala de aula** Consiste na finalidade e na adequação didática daquilo que será desenvolvido em relação ao foco de determinada aprendizagem que se pretende construir. As ações devem ser pensadas para e com as estudantes e os estudantes, considerando suas possibilidades de aprender e a função social da escola de mostrar outros modos de pensar, pesquisar, fazer perguntas e encontrar novas respostas. Por exemplo, em uma turma do 6º ano, uma obra biográfica como *Na Minha Pele*, de Lázaro

Ramos, pode ser lida em voz alta pela professora, ou pelo professor, de forma compartilhada, um capítulo por dia. Após cada leitura, é possível realizar uma discussão em roda, fazer a problematização e o levantamento de hipóteses, propor a escrita de texto reflexivo sobre a vida do protagonista e partilhar narrativas pessoais sobre as possíveis semelhanças dos episódios da obra, com as histórias das famílias das alunas e dos alunos, gerando produtos de estudo, como produções escritas e ilustradas das biografias autorais dos próprios estudantes, elaboradas com base nessa experiência leitora. Nessa perspectiva, destacam-se os propósitos de desenvolvimento de fluência leitora, de conhecimento sobre o gênero textual biografia, assim como a aprendizagem interdisciplinar que a obra proporciona, como a condição do negro na sociedade, as lutas e conquistas do autor, o papel da Educação na trajetória do escritor e as influências das dimensões culturais, históricas e econômicas no seu processo de emancipação pessoal, entre outras.

- **Os cuidados necessários para selecionar os conteúdos** Cabe à docente, ou ao docente, com a mediação e o apoio da dupla gestora – coordenadora pedagógica, ou coordenador pedagógico, e diretora, ou diretor – em consonância com os princípios norteadores do projeto político-pedagógico (PPP), a legislação educacional vigente e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecer temas, questões, acervos e conteúdos didáticos com aportes científicos que possam alimentar os interesses das estudantes e dos estudantes. Ao mesmo tempo, é preciso criar situações de investigação, gerando uma cultura de pesquisa disparada por questões socialmente vivas e contextualizadas. Nesse cenário, um cuidado relevante consiste em, além de problematizar cada temática, eleger conteúdos plausíveis de desafios cognitivos e implicação relacional. Desse modo, evita-se tudo que é óbvio, fácil demais ou que tenha de ser memorizado sem contextualização e validam-se conteúdos desafiadores, com conexão com grandes temas universais,

com as tecnologias e a formação de uma compreensão crítica sobre a realidade.

- **As situações significativas de aprendizagem** Eleger situações pertinentes para o desenvolvimento de um bom cenário de aprendizagem exige ouvir a classe, identificar os centros de interesses e os conhecimentos prévios sobre as temáticas propostas. As situações tornam-se significativas quando possuem adesão com as curiosidades do grupo e conseguem entusiasmar o grupo para procurar saber mais sobre algum assunto, especialmente com as colegas e os colegas e com a mediação docente. Outro fator que torna a aprendizagem significativa é levar a estudante e o estudante a perceber o próprio potencial para compartilhar com os amigos e familiares e/ou motivá-los a ajudar uma pessoa, uma comunidade ou um projeto com as novas descobertas. Por isso, é importante questionar durante as aulas: “Como essas informações e esses saberes podem nos ajudar? O que nossas famílias podem fazer com esses resultados? Quais profissionais se beneficiam com esses estudos? Como essas descobertas podem ser usadas para melhorar a escola, a rua ou a sociedade em geral?”.
- **As construções de práticas pedagógicas inovadoras** Quando as práticas pedagógicas tornam-se um campo de estudo, observa-se que aquelas que despertam a participação dos sujeitos, valorizam ideias e experiências prévias e se relacionam com tecnologias contemporâneas – como dispositivos móveis, aplicativos e usos de redes sociais para compartilhar fotos, textos, vídeos – tornam o processo e os resultados de aprendizagem muito potentes para uma geração de sujeitos nativos digitais. Sem dúvida, é uma geração que opera com muita facilidade em um mundo tecnológico. Por isso, lançar mão de metodologias ativas e práticas que fortaleçam os conteúdos atitudinais e a autonomia, como a “sala de aula invertida” – em que as alunas e os alunos pesquisam os conteúdos em ambientes extraescolares e debatem ou sistematizam na sala de aula, física ou virtual –, apresen-

tam-se como uma proposição didática afinada com esses pressupostos. Outra possibilidade didática ilustra essa abordagem: o compartilhamento virtual, com as colegas e os colegas de classe e com a docente, ou o docente, de imagens do sítio dos avós na área rural do município, por exemplo, pode fazer emergir temáticas contemporâneas de discussão para aulas sobre vegetação, qualidade de vida, alimentação orgânica, arranjos familiares, distâncias espaciais, meios de transporte, cuidados com o solo, direitos dos moradores das áreas rurais à saúde e à Educação, formas de produção e venda e distribuição dos alimentos cultivados no sítio, entre outros temas. Com isso, questões da realidade são usadas em estudos e investigações, superando a predominância de aulas expositivas desprovidas de sentidos.

- **As estratégias de acompanhamento dos discentes** As aprendizagens construídas durante as aulas demandam atenção e cuidado na prática pedagógica e seu monitoramento e acompanhamento precisam ser planejados. A docente, ou o docente, pode dar atenção às produções individuais das estudantes e dos estudantes, como registros nos cadernos – tomada de notas durante as aulas e nas atividades realizadas em casa. Há também outras produções como quadros, cartazes, construção de perguntas, opiniões, críticas e mapas mentais, entre outras elaborações. Além da atenção a essas produções e da sua correção, faz-se necessário promover vivências de estudos em duplas, em pequenos grupos e também em uma grande roda. Nos momentos coletivos, a professora, ou o professor, pode anotar as atitudes que mais se evidenciam e promover as mediações necessárias para potencializar as estratégias. No diário de bordo ou no portfólio da docente, ou do docente, devem ficar registradas as conquistas, as dúvidas e também os avanços de cada estudante, gerando pistas para melhor ajudar a todas e a todos nas futuras proposições didáticas. Por causa disso, a professora e o professor se perguntarão: “O que selecionar para contribuir com o aumento do

interesse individual ou coletivo? Um texto novo, uma história, um depoimento, um vídeo, uma atividade prática?”. Diante de múltiplas opções, a escolha será norteadas pelo compromisso de tornar cada aula uma situação viva, instigante e reflexiva.

- **As relações docente/discente e discente/docente** *Pedagogia da Autonomia*, livro de Paulo Freire (1921-1997), aborda a relação docente/discente como uma construção que envolve afetos, práticas sociais e compromisso conjunto de construção de uma sociedade cidadã, com valores apoiados na vida, na liberdade e na democracia. O educador pernambucano defende que a autonomia se constrói nas alianças de co-operação e que a sala de aula é lugar de promoção social e ativação de responsabilidades com a própria aprendizagem, e, sobretudo, com as implicações do que foi aprendido com as transformações coletivas. Para as relações docente/discente e discente/docente se expressarem a favor da autonomia, há de se promover o diálogo, a escuta sensível e a interação qualificada com aprendizagem acerca de responsabilidade, de respeito às diferenças e aos combinados em classe, bem como promover a vivência de limites necessários e estruturantes das relações entre a turma em situações didáticas e, posteriormente, transpostas aos desafios mais amplos do contexto da sociedade. A professora, ou o professor, propõe atividades mas, sobretudo, escuta, acolhe, corrige e encoraja os sujeitos para etapas mais complexas da jornada de construção do conhecimento.

- **A promoção da autoformação docente** A autoformação profissional consiste em desafio e, ao mesmo tempo, compromisso docente para o investimento na aprendizagem, na atualização e na construção de caminhos autorais com base na experiência de sala de aula. Cada professora e cada professor merece reconhecimento e visibilidade em seu percurso de ressignificação dos espaços, dos modos e das tecnologias que afetam o fazer profissional com base na experiência docente. Ser uma boa educadora,

ou um bom educador, implica alianças com as próprias histórias profissionais (NÓVOA, 2002), empatia com o que é caro para a escola e com as estudantes e os estudantes, identidade com os temas que sustentam as propostas curriculares e, especialmente, disponibilidade para pesquisa, engajamento e posicionamento em relação às contínuas mudanças que atravessam a carreira profissional, as demandas da escola, as políticas de formação e os sistemas de ensino.

Esses aspectos, portanto, integram dimensões relevantes que afetam a qualidade do trabalho pedagógico, sua organização e seus impactos sistêmicos no percurso de planejar; desenvolver boas situações de ensino; acompanhar a interação dos sujeitos com a proposta; refinar o empreendimento; avaliar as aprendizagens; promover a circulação de saberes na escola, na comunidade e nos espaços de formação; e começar tudo de novo, sempre, porém, como sujeitos melhorados e mais amadurecidos.

## 2.2.1

### A GESTÃO DO TEMPO E O ENGAJAMENTO DAS ESTUDANTES E DOS ESTUDANTES

A organização e o uso do tempo didático deve ter a finalidade de promover situações significativas de aprendizagem. Para Lerner (2005), na gestão do tempo didático, o importante, o que não pode ser esquecido ou desconsiderado, deve ser priorizado e colocado na centralidade do planejamento. Para que as estudantes e os estudantes aprendam com qualidade, há de se promover situações didáticas com propósitos e articulação com a realidade. A concepção de cada turno de aulas deve considerar momentos integrados e estruturantes que, numa perspectiva sociointeracionista, pressupõem comunicação, participação, produções, revisões, correções e melhoria constante das elaborações, com investimentos individuais e trocas de saberes entre pares, mediados pela ação docente.

Os estudos de Lerner (2005) apontam também para a necessidade da elaboração de boas, instigantes e surpreendentes rotinas para melhor lidar com a heterogeneidade dos grupos e fazê-los avançar. Para isso, o tempo é um elemento que fornece organicidade à proposta do trabalho docente. Ao ser bem distribuído em uma rotina diária que considere as ações das estudantes e dos estudantes como essenciais para as manifestações das diversas possibilidades e modos de aprender, o tempo potencializa a afinidade dos sujeitos com uma vivência escolar produtiva.

Considerando as pesquisas do grupo de investigação de Lerner (2005), para engajar os diferentes estudantes faz-se necessário produzir várias trilhas curriculares, nas quais há sujeitos diferentes, com conteúdos comuns, mas com percursos curriculares distintos para alcançar os melhores resultados.

Assim, em uma rotina potente, a docente, ou o docente, lançará mão de um tempo que será dosado e distribuído entre momentos como:

1. **Acolhimento** Recepção, boas-vindas, orientações de acomodação, som ambiente e informações sobre a rotina.
2. **Atividade permanente** Revisão; correção das atividades realizadas em casa; vivências de práticas leitoras, com leitura compartilhada com pausa protocolada;

leitura de texto em voz alta pela docente, ou pelo docente; jogos interdisciplinares com conteúdos estudados etc.

3. **Atividades programadas por área** Vivências de aulas conceituais, com demonstrações, simulações, tomada de notas e apresentação pelos discentes das reflexões e dos resultados de um estudo sobre determinado conteúdo. Exemplo: estudo dos efeitos das queimadas das florestas no meio ambiente, na área de Ciências.
4. **Sequências didáticas e projetos didáticos** Experiências interdisciplinares investigativas, com cronograma, problemas, respostas a ser construídas, produtos a ser produzidos e compartilhamento de resultados com a comunidade.
5. **Integração/avaliação/atividade didática para casa com propósito** Revisão, contextualização e ampliação do que foi aprendido durante a aula, com as alunas e os alunos fazendo anotações e, com a mediação docente, aprofundando e estabelecendo conexões com outras experiências escolares e distintos contextos sociais.



O bom uso do tempo eleva as possibilidades de segurança na condução didática, melhora a participação discente e supera os “vazios cronológicos” das salas com atividades longas, repetitivas e sem sentido, que têm mais probabilidade de serem desmotivantes para todos os envolvidos.

## 2.2.2

### AS MODALIDADES ORGANIZATIVAS: UMA NOVA POSSIBILIDADE DE PLANEJAMENTO

Admite-se o caráter transgressor (HERNANDEZ, 1998) e revolucionário da Educação quando se considera que, ao planejar, a docente, ou o docente, está preparando e realizando antecipações para que seu trabalho promova ambientes favoráveis às aprendizagens e que essas reverberem no grupo social as mensagens de ética, esperança e justiça.

Nesse cenário, o trabalho docente em classe, de acordo com Lerner (2005), pode ser organizado em três grandes blocos, conhecidos como modalidades organizativas:

- **Atividades permanentes** Planejadas para desenvolver um hábito, como a compreensão leitora por meio da leitura em voz alta, podem se estender durante todo o ano letivo e ser reeditadas conforme o planejamento, mudando-se o gênero textual, os autores e as temáticas de forma a ampliar o interesse dos estudantes.

- **Sequências didáticas** Com duração definida, tratam de um determinado conteúdo demandado pela necessidade de uma turma, como a produção de resumos e resenhas, por exemplo, gerando um determinado tipo de produção como resultado das etapas dirigidas de estudo.
- **Projetos didáticos** Têm propósitos didáticos e sociais, pois fazem uma aproximação dos sujeitos com os passos de pesquisa, sempre vinculando processos e resultados que ampliem a consciência crítica; geralmente partem de uma pergunta problematizadora que demanda solução e, no final, os resultados são socializados com a escola e a comunidade. Como exemplo, pode-se destacar o estudo sobre a chikungunya, suas causas, como se dá a transmissão e a prevenção, possível de ser realizado por turmas do 4º ano em diante. Ao longo do estudo, as alunas e os alunos entrevistaram agentes de saúde, produziram uma cartilha de orientações para a comunidade, fizeram o lançamento da publicação na escola e realizaram visitas às casas vizinhas para apresentar aos moradores os resultados dos estudos.

As modalidades organizativas, portanto, são constituídas de práticas pedagógicas estruturantes, sequenciadas, articuladas, organizadas e repletas de intencionalidades didáticas. Além de garantir propostas mais humanizadas, críticas e eficazes de operar o currículo, essas modalidades potencializam o tempo didático, oferecendo ao docente uma boa estruturação para o uso do tempo em sala de aula, evitando perdas subjetivas e vivências de situações inócuas.

Além disso, é preciso levar em conta as aprendizagens já construídas pelas estudantes e pelos estudantes, suas dificuldades e necessidades, para então propor um projeto didático ou uma sequência didática para desenvolver determinado estudo, tendo em vista que, para alcançar resultados mais robustos, as atividades permanentes sozinhas não são suficientes.

Para fazer esse planejamento por modalidades organizativas, o profissional experiente deve levar em conta as necessidades das estudantes e dos estudantes, os objetivos norteadores da proposta, as aprendizagens pretendidas,

os conteúdos que podem ser trabalhados, o cronograma disponível e o potencial interdisciplinar da abordagem para envolver áreas distintas do conhecimento.

A opção pelas modalidades organizativas se desdobra em momentos, práticas ou módulos que se articulam para dar um sentido profissional ao desenvolvimento do trabalho docente e garantir organicidade às condições de aprendizagem dos discentes. Essa experiência pode envolver todas as professoras e todos os professores da escola, de distintas áreas e segmentos. Permite, ainda, realizar adequações e revisões no plano trimestral ou anual, apenas ajustando a posição, duração ou cronologia de um projeto ou de uma sequência didática ou modificando algumas atividades permanentes.

Ao organizar o trabalho pedagógico nessa perspectiva, recomenda-se assegurar alguns cuidados e algumas ações, a saber:

- a definição dos conteúdos prioritários;
- a articulação do plano de ensino com as necessidades e os interesses das estudantes e dos estudantes;
- a atenção às condições para avanços individuais, em pequenos grupos e coletivos da turma;
- o reconhecimento e a promoção de atividades permanentes significativas; e
- o monitoramento, o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens.

O mais importante, no entanto, consiste na escolha de modalidades organizativas adequadas às necessidades do grupo, sejam elas: atividades permanentes, sequências didáticas ou projetos didáticos (também chamados de projetos de aprendizagem). A adoção de uma ou de outra depende dos objetivos de aprendizagem em relação a determinado conteúdo, da intencionalidade da professora, ou do professor, do momento de amadurecimento do grupo e dos conhecimentos prévios já construídos pela turma para que seja colocada diante de novos desafios.

No planejamento anual, docentes, equipe pedagógica e dupla gestora podem realizar uma

previsão mais abrangente, com detalhes e aprofundamentos que podem ser abordados à medida que as necessidades da turma forem aparecendo. Para tanto, podem ser usadas:

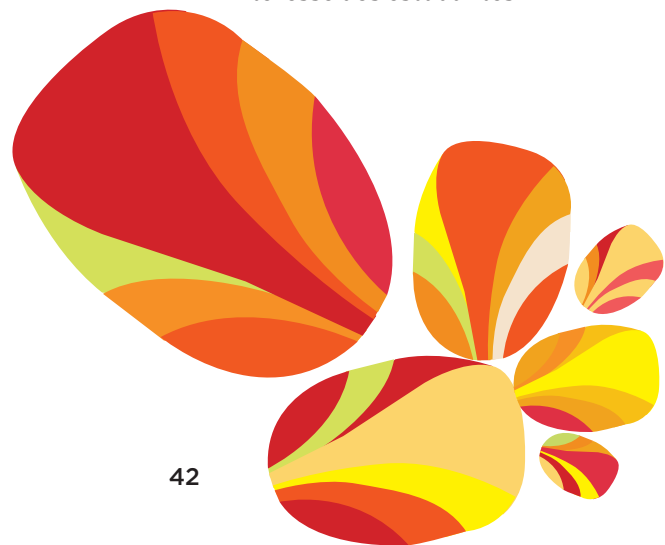
- **Atividades habituais ou permanentes**, como o acesso dirigido a diferentes gêneros textuais por meio de leitura para aprendizagem sobre conteúdos de todas as áreas.
- **Atividades independentes**, como a construção de um autorretrato artístico para ilustrar o caderno de atividades.
- **Atividades integradas**, como a construção de um gráfico de barras com o resultado do jogo de boliche realizado na sala de aula ou na aula de Educação Física.

Assim, no planejamento, vale destacar a importância de reconhecer os propósitos de cada modalidade organizativa para o trabalho pedagógico, dando fluência à gestão do tempo didático a favor das aprendizagens. Quando boas rotinas são planejadas, os avanços das estudantes e dos estudantes são potencializados e a educadora, ou o educador, pode estruturar o trabalho pedagógico e selecionar materiais, adequando as linguagens e introduzindo outras abordagens.

### O QUE NÃO PODE FALTAR EM UMA BOA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Para a proposição de situações didáticas potentes, as práticas pedagógicas devem refletir os pressupostos teóricos que compreendem a sala de aula como lugar de acontecimento social do currículo. Lá encontram-se sujeitos passíveis de trocas e de aprendizagens múltiplas e autorais. Por isso, não pode faltar:

- um bom planejamento norteador;
- uma aposta empática nas capacidades das alunas e dos alunos;
- a seleção de bons textos, imagens, vídeos, roteiros de observação etc.;
- boas perguntas de problematização;





- momentos de contextualização e descon-  
textualização;
- mudanças estratégicas na sequência das  
atividades para atender a situações con-  
cretas surgidas nas aulas;
- situações nas quais as estudantes e os estu-  
dantes vivenciem a aplicação de noções ou  
conceitos estudados;
- avaliação e autoavaliação ao longo do pro-  
cesso, com os próprios estudantes indican-  
do em que ponto precisam, pretendem ou  
querem melhorar ou avançar no processo  
de aprendizagem; e
- monitoramento e avaliação dos processos  
didáticos.

As reflexões aqui postas visam deixar semen-  
tes para futuros tensionamentos, gerando auto-  
nomia, entusiasmo, ativação de sentidos e von-  
tade de continuar estudando em todas e todos  
que escolheram e foram escolhidas e escolhidos  
pela profissão docente.

## 2.3

### A RESPONSABILIDADE DE TODAS AS ÁREAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

A vida nessas primeiras décadas do século XXI  
está, inevitavelmente, atravessada pelo texto.  
Em múltiplas modalidades, a língua circula  
entre todas e todos de maneira cada vez mais in-  
cisiva e de forma discretamente invasiva.

As implicações do acesso intensivo a várias si-  
tuações leitoras contemporâneas convencionais  
em portadores de texto – como livros, embala-  
gens, rótulos e cartazes – geram uma contínua  
ampliação das experiências de leitura. Inseridas

na sociedade digitalizada, surgem demandas de  
conexão com a tecnologia. O uso frequente de  
dispositivos eletroeletrônicos coloca os sujeitos  
em pleno exercício de leitura, seja ela sistemá-  
tica ou dedutiva, além de impelir à produção de  
textos orais e escritos. As situações de produção  
e consumo de conteúdos gerados em ambientes  
virtuais exigem intensa habilidade leitora, com  
novas conexões interpretativas, não necessaria-  
mente de natureza crítica.

Esse bombardeio coloca a todas e a todos em  
condições democráticas de linguagem. O contato  
com o mundo do texto, em suas variações, inclui  
cidadãs e cidadãos de diferentes idades, gêneros,  
etnias, credos, classes sociais ou níveis de esco-  
laridade. Porém, a habilidade em conviver quase  
que obrigatoriamente com tais atividades de lei-  
tura e escrita não é diretamente proporcional ao  
apelo que essa realidade imputa.

O desequilíbrio na forma de lidar com o fenô-  
meno explosivo da reivindicação de proficiência  
leitora e escritora tem colocado a maioria da po-  
pulação brasileira em nítida desvantagem no que  
se refere ao pleno exercício da cidadania e da in-  
teração social. Tal desigualdade remete a pensar  
a respeito do uso e da reflexão sobre o ensino e a  
aprendizagem da língua materna, originalmente  
desenvolvida na escola da Educação Básica.

A função basilar da escola é habilitar os indi-  
víduos a se apropriarem dos conhecimentos his-  
toricamente construídos e inseri-los nesse caldo  
cultural, de maneira autônoma e crítica como  
(co)produtores de conhecimento. Assim, por in-  
termédio dos processos de ensino e de aprendi-  
zagem da leitura e da escrita da língua materna,  
é dever da escola preparar os indivíduos para a  
vida, tendo por princípio sua emancipação hu-  
mana e potencialização cognitiva. Portanto, é  
necessário compreender com maior clareza as  
razões pelas quais aquela instituição não tem  
cumprido seu papel de forma equitativa, como  
salvaguardam as leis concernentes a essa pauta.

Alheia às transformações sociais, a escola  
como espaço de formação de sujeitos de direi-  
tos não atualizou as concepções de ensino e de  
aprendizagem de Língua Portuguesa.

Diante desse entendimento, fica clara a ne-  
cessidade de práticas pedagógicas cada vez mais  
(con)textualizadas, independentemente da área  
de conhecimento. Com base no texto em suas  
mais diversas modalidades, formatos, circulação

e expressão, o percurso de leitura e escrita deve  
favorecer a articulação dos sujeitos com o univer-  
so letrado para, além de habilitá-los à decifração,  
promover a compreensão, a análise, a reflexão e a  
críticidade inerentes aos discursos subjacentes às  
mais diversas enunciações existentes.

Para tanto, é fundamental que todas as edu-  
cadoras e todos os educadores estejam atentas  
e atentos ao fenômeno de lidar com a diferença  
entre a estrutura da língua escrita e a esponta-  
neidade da língua oral praticada em nosso país.

### VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

No Brasil, o mito da unidade lingüística produz  
uma grave crise em relação à concepção de en-  
sino e de aprendizagem de leitura e escrita na  
escola. O fato de executar, na oralidade, uma  
variante bem distinta da Língua Portuguesa es-  
crita é um fenômeno cultural. Essa especificida-  
de tem gerado muitos problemas, situados na di-  
ficuldade de operação de um padrão de escrita  
quase inexistente na fala.

A trajetória sócio-histórica obriga a pensar  
acerca do entendimento das práticas culturais  
de linguagem que se constituem entre leitores e  
produtores de textos orais e escritos. Tomar co-  
nhecimento desse complexo cenário esclarece a  
percepção equivocada a respeito do ensino e da  
aprendizagem quando o assunto é leitura e es-  
crita, a fim de superar as armadilhas que circun-  
dam o fracasso escolar nessas áreas.

A compreensão de alfabetização como pro-  
cesso de transferência de uma língua que já é  
falada com destreza para o código escrito, por  
exemplo, sofre grave fratura já que, por razões  
político-culturais, a sociedade brasileira opera  
dois diferentes sistemas de linguagem: um para  
oralidade e outro para escrita. Sendo este último  
oriundo do português lusitano, que em muito se  
distancia do registro brasileiro e leva para o es-  
tranhamento e o artificialismo.

Para reduzir o hiato que distancia os conteú-  
dos escolares das zonas de interesse das apren-  
dizes e dos aprendizes, uma sugestão é focalizar  
o desenvolvimento do letramento da estudan-  
te e do estudante e considerar a progressão da  
aprendizagem, com base no nível de leitura e  
escrita detectado em diagnósticos individuais,  
independentemente da área do conhecimento.  
Com isso, a tendência é haver a atribuição de um  
sentido prático ao processo de escolarização em

que as alunas e os alunos estão inseridos.

Valorizar o repertório cultural dos discentes,  
sem emitir juízo de valor, é um primeiro passo  
para estabelecer uma relação respeitosa, igua-  
litária e amistosa no intercâmbio necessário ao  
ensino e à aprendizagem. Apresentar-lhes varia-  
das fontes, alternando o assunto, a complexida-  
de, o gênero e a modalidade certamente possi-  
bilitará vastas oportunidades de procedimentos  
de leitura e escrita em Matemática, Ciências,  
História ou qualquer outro componente curricular  
do Ensino Fundamental.

Não se pode perder de vista que lê melhor  
quem lê entre leitores, dada a intimidade com os  
diferentes procedimentos leitores e os tipos de  
texto que circulam entre eles. Consequentemen-  
te, é preciso enfrentar os problemas que residem  
nas condições de trabalho e na formação docen-  
te para superar a triste constatação de diversas  
pesquisas de que a maioria das educadoras e dos  
educadores não tem o hábito da leitura nem da  
escrita – exceto no caso de leituras específicas de  
sua área, que remetem à atualização de conceitos.

Tratar a leitura e a escrita em cada área do co-  
nhecimento como objeto de ensino e de aprendi-  
zagem, refletir sobre os procedimentos que de-  
mandam cada situação comunicativa e analisar  
a diferença simbólica entre a língua oral e a es-  
crita não são tarefas exclusivas das docentes e  
dos docentes de língua materna. Essas questões  
permeiam a comunicação e devem ser frequen-  
tes no ambiente escolar devido à sua pertinência  
para se alcançar a adequação e ampliar as profi-



ciências leitora e escritora.

Com a ampliação de repertório, a estudante e o estudante acessam maiores condições de promoção social, ampliam o contato com a cultura de maneira mais crítica e responsável e interagem com o conhecimento de forma autônoma e consciente. Apresentar diferentes padrões de leitura e audição, analisar coletivamente textos escritos e orais relativos aos conhecimentos específicos de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática fomenta diferentes percepções e nutre a atmosfera de respeito e compreensão cultural. Esse capital de saberes agenciara uma escola que ensina a pensar, a respeitar e a conviver para a ampliação da cidadania e a transformação social.

## 2.4 A LEITURA E A ESCRITA A SERVIÇO DO ESTUDO E DA PESQUISA

Vivemos na sociedade da informação e do conhecimento, em que as informações são transmitidas de forma acelerada e dinâmica por diferentes mídias e meios tecnológicos. Tal dinâmica faz parte da vida das estudantes e dos estudantes e tem relação com a forma com que elas e eles interpretam o mundo e agem sobre ele. As crianças e os jovens recebem informações o tempo todo e as compartilham em velocidade surpreendente. Essa constatação faz refletir sobre a qualidade da leitura e da escrita que essas cidadãs-estudantes e esses cidadãos-estudantes estão desenvolvendo e qual o papel da escola nessa dinâmica.

Para pensar sobre as linguagens escrita e oral, é importante compreendê-las como tendo papéis essenciais na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1999), uma vez que tal perspectiva entende que todo conhecimento é mediado. O conhecimento e a aprendizagem são encarados

como fenômenos sociais. Com base nisso, e pensando na contemporaneidade, é importante considerar, assim como defende Jimena Dib (2016), que as práticas sociais da linguagem não sejam uma mera reprodução dos discursos dominantes, mediante cópias de modelo ou compartilhamentos acríticos, por exemplo. Ao contrário, pretende-se que, com a participação reflexiva da leitura e da escrita, as estudantes e os estudantes possam exercê-las com maior domínio e realizar transformações.

Diante disso, é importante uma formação que tenha por objetivo um letramento crítico e politizado, visando contribuir para processos educacionais investigativos, em que haja engajamento de estudantes na transformação de problemáticas sociais em contexto. Nesse sentido, ler e escrever são muito mais do que a captação e a transcrição de um mero sistema de notações de registro; envolve carga política, ideológica e relações de poder. Assim, é relevante e necessário sondar as práticas que circulam na comunidade das crianças e dos jovens, de modo a ter uma ponte entre essas práticas existentes e a cultura de leitura e escrita que a escola busca promover (DIB, 2016).

Sobre o que seriam essas práticas? Com quais assuntos as alunas e os alunos se deparam nas redes sociais e na vida cotidiana que podem ser debatidos no contexto escolar visando leitura e escrita críticas? São exemplos de temáticas socialmente relevantes e formativas o aquecimento global, a poluição hídrica, o racismo, o sexismo, o uso de agrotóxicos, os transgênicos, os testes genéticos, a indústria farmacêutica, as doenças negligenciadas, a energia nuclear, a saúde pública e a segurança digital. Estudar assuntos como esses é um caminho para refletir sobre questões sociais com as quais a escola deve se interessar, almejando uma formação para tomada de decisão responsável. Considera-se que a Educação escolar é um instrumento poderoso para combater e impedir a exclusão e dar a todas e a todos as possibilidades de superação de obstáculos que tendem a manter o analfabetismo em vários níveis (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004).

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de uma formação que vise pensamento crítico, que tenha um conjunto de disposições que o favoreça, como procurar estar bem informada ou informado, utilizar e mencionar fontes credíveis,

procurar razões e alternativas, ter abertura de espírito e buscar precisão (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2013). As capacidades de pensamento crítico relacionam-se com alguns elementos, tais como identificar uma questão, apresentar razões para uma posição, explicar e formular hipóteses, formular e justificar conjecturas, decidir uma ação e argumentar e contra-argumentar (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2016).

Essas habilidades podem ser úteis no contexto de sala de aula quando a turma é solicitada a: reagir criticamente a um ensaio ou a uma evidência apresentada em um texto; avaliar a qualidade da leitura ou do discurso; construir um argumento; escrever um ensaio baseado em leitura anterior e participar das aulas (VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA, 2011). Ademais, o pensamento crítico se relaciona com elementos envolvidos na pesquisa, potencializando o caráter investigativo do estudo, ao passo que faz parte das habilidades desejadas a busca e análise de informações, elaboração de argumentos, discussão, comunicação, elaboração de relatórios etc.

Uma formação que visa letramento e pensamento críticos é poderosa para que as alunas e os alunos não se conformem com discursos estabelecidos e busquem identificar contradições e propor alternativas de transformação por meio da linguagem.

## 2.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES NORTEADORAS

Neste documento, que pretende se constituir como fonte de consulta crítica e referência para as escolhas e práticas curriculares na Rede de Educação Básica de Vitória da Conquista, a concepção de avaliação da aprendizagem atrai as estudantes e os estudantes para a centralidade do processo, aqui compreendido como o resultado de percursos e relações significativas de cuidado com quem aprende, com o que é ensinado e

acerca dos modos como se ensina.

No entanto, para se tratar da avaliação da aprendizagem de forma crítica e contextualizada, faz-se necessário resgatar três noções importantes – verificação, avaliação e organização do ensino – já bastante exploradas em estudos acadêmicos e científicos de autoras e autores como Hoffmann (1991), Hadji (2001; 2011), Luckesi (2011), entre outros. Nesta abordagem, a verificação é compreendida como ato de averiguar, constatar, testar ou inspecionar. Já a avaliação abrange ações de qualificação de um processo, o reconhecimento, a interpretação e a análise de dados e de evidências sobre uma determinada experiência. A organização do ensino, por sua vez, expressa-se no trabalho educativo, sobretudo nas etapas do planejamento, da execução, do acompanhamento e da avaliação dos processos e das aprendizagens construídas.

A articulação dessas três categorias afeta a qualidade do trabalho docente, tendo em vista que pode sustentar escolhas determinantes para a eficácia didática da mediação e, sobretudo, para a promoção da aprendizagem em sala de aula, contribuindo para o enriquecimento das experiências autoformativas dos sujeitos.

### POR QUE AVALIAR?

Como resposta provisória, pode-se responder: para acompanhar as evidências de aprendizagem das estudantes e dos estudantes, coletar dados e interpretar os avanços pessoais e co-





letivos no contexto das apropriações na escola. Com esses subsídios, a avaliação também serve para compreender a qualidade do processo e sua potência, além de identificar as fragilidades e a possível necessidade de recomposição de ações, orientando correções de rota para o atendimento das demandas explicitadas pelos sujeitos.

A avaliação é promovida para melhorar, qualificar e dar sentido às experiências que atravessam o currículo escolar. Ao avaliar, as educadoras e os educadores optam por ultrapassar os limites da verificação e, dessa forma, atraem a aprendizagem e seus processos para a centralidade da organização do ensino.

Todavia, é necessário salientar que as concepções de currículo e de aprendizagem vivenciadas pela comunidade escolar estão diretamente relacionadas aos modelos dos sistemas de avaliação e respectivas práticas desenvolvidas, referenciadas no projeto político-pedagógico (PPP), nas propostas curriculares e nos planos de ensino. Esses documentos reverberam os pressupostos a eles subjacentes e se manifestam nas tramas das propostas desenvolvidas no cotidiano das aulas.

Contudo, merecem destaque as funções pedagógica e diagnóstica da avaliação. A primeira é compreendida como um processo que, de forma multirreferencial, evidencia pistas sobre a concepção de aprendizagem e das abordagens didáticas de quem ensina e as implicações nas apropriações daquele que vivencia o papel de aprendiz, na condição de discente. Já a segunda caracteriza-se por levantar, valorizar e tomar como ponto de partida o que o sujeito já sabe, orientando as tomadas de decisão para caminhos mais significativos para todos os envolvidos no processo (LUCKESI, 2011).

Considera-se que as práticas avaliativas expressam nuances das propostas pedagógicas que norteiam a filosofia das escolas e que, neste documento de orientação curricular, a avaliação que se pretende pode ser delineada como processo significativo de acompanhamento das aprendizagens construídas, reconhecendo e validando os sucessivos esforços e tentativas realizadas pelos sujeitos para apropriação do conhecimento e seus modos de ressignificação do processo de aprender.

Avaliar é promover um encontro entre o sujeito, sua própria história de aprendiz e os desafios

novos a ele apresentados (HOFFMANN, 1991; HADJI, 2001; 2011). Trata-se, portanto, de uma experiência intencional, investigativa e humanizada com vistas à validação de achados e descobertas, favorecendo avanços e, sobretudo, novas aprendizagens. Com esse pressuposto, avalia-se para melhorar, refinar e construir rotas que gerem mais segurança e autonomia naquele que aprende. Avaliar implica, portanto, incluir diferentes ritmos, percepções e formas de traduzir o que ainda não é familiar pelo aprendiz em algo que possa fazer sentido e ser explicado por ele.

A avaliação da aprendizagem relaciona os objetivos de ensino com as construções dos sujeitos, suas necessidades e capacidades, considerando a qualidade das mediações que foram implementadas (HOFFMANN, 1991). Sobre essa perspectiva, a avaliação pode ser humanista e transformadora, com as seguintes dimensões:

- **Dialógica** O sujeito interage com os pares e com o docente, reconstruindo seus percursos de aprendizagem, especialmente depois das devolutivas do docente e contribuições dos colegas (FREIRE, 1997).
- **Formativa** São processos e relações nos quais todos os envolvidos, docentes e discentes, formam-se e criam novas concepções e estratégias de aprendizagem (HADJI, 2001).
- **Emancipatória** Configura-se em uma experiência intencional de transformação de percepções sobre o conhecimento – formas de apropriações, função social e relações com a aprendizagem (SAUL, 1995).

Embora este Referencial esteja sustentado em princípios humanistas e emancipatórios, considera-se importante lembrar que, à medida que os atores da comunidade escolar optam por um currículo centrado no sujeito, em suas interações e práticas sociais, a escola tende a se afastar e superar práticas avaliativas de ênfase positivista, linear e que privilegia a memorização de conteúdos, conforme características relacionadas no quadro na página ao lado.

Esse diagrama demonstra que a opção por práticas avaliativas mais humanistas abre o campo para o diálogo com base nas diferenças

e potencialidades de cada sujeito em seus percursos individuais de aprendizagem, superando crenças reducionistas que visavam uniformizar tempos, respostas e homogeneizar o desenvolvimento dos processos pessoais, assim como as decisões pedagógicas que alimentam o planejamento e a organização do ensino (HADJI, 2001; 2011; ALMEIDA, 2018).

AVALIAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE APRENDIZAGEM

Consiste em uma experiência estruturante, compartilhada e colaborativa que, por suas características próprias, induzem à construção de um percurso de aprendizagem ético, rigoroso e criativo. Dada a sua natureza complexa, a proposta sustenta-se na pesquisa, propiciando um cenário no qual os sujeitos agem com autonomia perante o conhecimento (FREIRE, 1997).

Conceber a avaliação como princípio de aprendizagem explicita o potencial investigativo do “encontro pedagógico”, no qual as estudantes e os estudantes são valorizados como sujeitos do conhecimento – que indagam, duvidam, refletem sobre a realidade proposta e se permitem desafiar para o desenvolvimento de autoria em um contexto de aprendizagem mediado por acompanhamento, avanços, revisões e reconstruções compartilhadas.



Nessa abordagem, o sujeito expõe sua singularidade, socializa suas estratégias e age colaborando com as aprendizagens das colegas e dos colegas, operando em rede, com a docente, ou o docente, e com seus pares, ajudando e sendo ajudado. A avaliação, portanto, desvela novas nuances para os papéis de docente e de discente, que passam a operar como aliados num percurso de coinvestigação, norteado por questionamentos: o que, como e com quem é possível construir e compartilhar aprendizagens? (ALMEIDA, 2018).

Há ainda a opção pela superação das lógicas punitivas e superficiais que se materializavam nas escolas com ênfase nos exames, nas provas e

ENFOQUES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS	
Positivista	Humanista
É classificatória.	Considera processos e tempos individuais.
É rígida.	É flexível e processual.
É excludente.	É inclusiva e relacional.
Tem foco no resultado.	Tem foco no sujeito e nas interações sociais.
Promove aprendizagem baseada na memorização.	Promove aprendizagem significativa, compreensiva e contextualizada.

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Interface/UNEB.



nas verificações realizadas em momentos estanques. Buscava-se a homogeneização de respostas e de resultados, refutando as possibilidades significativas de vivência do aprender pela descoberta, experimentação e pesquisa.

A abordagem sobre avaliação aqui defendida para a Educação Básica considera aquilo que os sujeitos já sabem ou experimentaram em suas histórias pessoais e as aprendizagens esperadas no âmbito do currículo, subsidiadas pelos norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logo, a organização de um planejamento didático deve contemplar a avaliação na heterogeneidade desses aspectos para gerar novas apropriações e/ou desenvolvimento de habilidades desejáveis ao percurso de cada sujeito.

Nessa concepção, avalia-se para explicitar, fortalecer e ampliar as aprendizagens. Nela, docente e discentes dialogam, negociam sentidos, constroem agendas e modos mais eficazes de contemplar as necessidades de mediações didáticas que ajudem cada estudante a avançar. Para isso, os caminhos do trabalho pedagógico transcendem o uso de instrumentos de verificação estanques, como provas e testes.

De outro modo, o desejável é o uso de dispositivos que possibilitem a rica interação e o compromisso dos sujeitos do processo com a experimentação de caminhos de investigação e de aprendizagem mais significativos, tais como:

- diários individuais de aprendizagem;
- portfólio temático ou interdisciplinar;
- produção de textos com orientação contínua, baseada em devolutivas e em reelaborações;
- cartografia de estratégias individuais e coletivas de cálculo e resolução de problemas;
- projetos interdisciplinares de investigação, elaborados com indagações sobre problemas dos campos do conhecimento ou partindo de centro de interesse das estudantes e dos estudantes;
- experiências que valorizem o autoconhecimento e a autoformação ética para a vivência colaborativa em sociedade.

A capacidade técnica da equipe e a implicação com a promoção de uma Educação transformadora serão decisivas para a implementação de uma abordagem que considere a avaliação como princípio de aprendizagem e aproveite esses e outros dispositivos no processo de construção do conhecimento, gerando pautas desafiadoras para ampliação dos repertórios das classes na Educação Básica.

### ATUAÇÃO SOCIAL DA DOCENTE, OU DO DOCENTE, NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A professora e o professor realmente comprometidos com o sucesso escolar das estudantes e dos estudantes participam da interface sujeito-curículo-conhecimento e nela experimentam papéis e possibilidades na condução das dinâmicas de aprendizagens. Nesse caso, a docência é exercida valorizando o que o sujeito já sabe e os seus modos particulares de aprender. Buscam-se novas formas de mediação, contribuindo na atribuição de sentido ao vivido, por meio de uma relação significativa com o conhecimento.

A atuação docente se desenvolve incluindo as diversas estudantes e os diversos estudantes nas situações didáticas, questionando e valorizando suas produções em classes heterogêneas. Ela possibilita a aproximação entre sujeitos com diferentes níveis de compreensão sobre os desafios abordados, levando-os a potentes desafios cognitivos. Ao desafiar as alunas e os alunos, elas e eles poderão compartilhar percepções e possíveis soluções de aprendizagem. Desse modo, a docência tem um caráter construtivo, ultrapassando a função de controle-seleção-classificação de “respostas certas”. Assim, de forma humanizada, a professora, ou o professor, pode suscitar ricas oportunidades de construção individual e coletiva de novos repertórios com processos de avaliação que se constituem em situações potentes de aprendizagem.

O docente torna-se agente de práticas e indagações especiais, tais como: “O que foi aprendido na aula de hoje? Como você resolveu? Existe outra forma de responder? Como seu colega solucionou? Como você faria? No que o livro pode nos ajudar?”. Desse modo, a professora, ou o professor, reconhece o que merece investimento para promover as aprendizagens da turma e

com a turma, de forma mais significativa.

Com essa condução, as práticas avaliativas nutrem os propósitos didáticos do currículo escolar e a formação de seus atores, por meio de abordagens:

- significativas, que produzem sentido ao que está sendo estudado;
- desafiadoras, que se tornam legítimas situações de aprendizagem, gerando indagações, pesquisas e soluções; e
- contextualizadas, que se relacionam a contextos, experiências, histórias de vida e aspectos culturais.

Assim, o trabalho pedagógico será norteado por concepções e práticas avaliativas que intensificam a parceria de coinvestigação entre docente e discente, revisitando o currículo, as linguagens, os conteúdos e os modos de produção do conhecimento como estratégia legítima de inclusão social (FREIRE, 1997).

### O “ERRO” NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Na trama de sentidos que concebe a aprendizagem como resultado de sistemas ativados de significação, o “erro” ganha *status* de produção, de criação de hipóteses, exercício de elaboração de soluções, explicitação de repertórios pessoais. Nesse contexto, ele é dado e fonte de informação para a professora, ou para o professor. Já para a estudante e para o estudante, consiste em oportunidade de organizar, exercitar e compartilhar uma versão possível, mas não definitiva, de determinada construção (HOFFMANN, 1991).

O “erro”, portanto, é potente para todos os atores envolvidos no ensino e na aprendizagem, quando concebido como processo de ricas construções e desconstruções sociocognitivas.

### A AUTOAVALIAÇÃO

Criar condições para o desenvolvimento da reflexão e da autonomia consiste em uma das razões para a proposição da autoavaliação desde a infância, permitindo que as estudantes e os estudantes vivenciem a apreciação criteriosa acerca

do próprio desempenho considerando critérios, valores, ritmos, resultados obtidos, implicações em sua vida e impactos na sociedade.

Vivenciar a autoavaliação qualifica a aluna e o aluno a investir, com autoestima, na autoaprendizagem, favorecendo um crescente de maturidade e corresponsabilidade inter e intrapares, tornando a experiência escolar uma etapa fundante para a vivência cidadã, reflexiva e ética na sociedade.

### A ÉTICA COMO REFERÊNCIA

No processo de avaliação, o desafio de construir um percurso de aprendizagem orientado por valores éticos tem uma importante oportunidade de construção de boas referências sobre si mesmo, sobre o outro e sobre as situações inerentes aos esforços para a aprendizagem. Experimentam-se momentos de autoconhecimento e respeito às próprias estratégias e formas distintas de construir e partilhar o conhecimento que compõe o acervo individual e coletivo durante as aulas e em outros momentos formativos.

Compreender que a avaliação existe no âmbito pedagógico para a promoção da autoestima, da vivência da alteridade e para a superação de práticas estigmatizantes consiste em um diferencial que humaniza o ato pedagógico, favorecendo a eleição de pressupostos pautados na liberdade para aprender em colaboração, em uma escola vivida como *locus* de aprendizagem, empoderamento e cidadania (IMBERNÓN, 2000).







# 3 Componentes curriculares

CONCEPÇÃO POR ÁREA  
– ENSINO, APRENDIZAGEM  
E ORIENTAÇÕES  
PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS

“Temos de ter a clareza de que há muito a ganhar quando as ‘coisas’ não se excluem mas se complementam. Conteúdos, sim, ok! Mas não apenas com fim em si mesmos. Devemos pensar: para quê? Como podemos avançar? O que faz a formação integral do indivíduo?”

Charlene Araújo Santos, professora de Educação Física do Centro Educacional Eurípedes Peri Rosa

## 3.1 LÍNGUA PORTUGUESA

Toda criança tem o direito de aprender e de que esse processo ocorra numa escola pública de qualidade. Ela tem também de ser compreendida como um sujeito histórico, capaz e a quem é importante propiciar oportunidades e garantir situações para que se expresse, desenvolva e produza conhecimento em interação com seus pares e com os adultos. Esse princípio orienta a organização e a escrita deste documento e apoia, também, o marco de concepção da área de Língua Portuguesa, isto é, a de que a linguagem é entendida como forma de interação entre sujeitos e objeto de conhecimento.

Tomar a perspectiva de linguagem como algo produzido por meio da interação e da comunicação entre os sujeitos, uma perspectiva enunciativa-discursiva, impacta diretamente no modo e nas escolhas de organização do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Brakling e Weisz (2017),

*“[...] alfabetizar também precisa acontecer em um espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-se por meio das práticas sociais similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do escolar. Além*

*disso, nesse momento, a unidade linguística de base deve ser o texto. Mas deve ser o texto efetivo, que se realiza em práticas sociais, porque só dessa maneira é possível que o estudante constitua seus saberes sobre a linguagem verbal, seja escrita ou oral”.*

Atualmente, um dos grandes desafios da escola é tornar todas as estudantes e todos os estudantes praticantes de uma cultura escrita, o que significa apropriar-se da tradição de leitura e escrita, ou seja, de uma herança cultural, e se constituírem enquanto membros plenos de uma comunidade de leitores e escritores, nas palavras de Lerner (2005). Para se aproximar e vencer esse desafio, a escola precisa se reinventar e abandonar práticas e conteúdos que reduzem a língua escrita a um código a ser decifrado, composto de um conjunto de elementos gráficos e suas variantes tipográficas, descontextualizado de uma escrita concebida como construção histórica e social. Para isso, precisa tomar as práticas sociais de leitura e escrita como algo a ser aprendido pelas estudantes e pelos estudantes.

Práticas de linguagem, por estarem atravessadas pela cultura, estão em constante movimento. Elas se transformam porque se supõe haver interação e comunicação entre os usuários da língua. Esse uso da língua está socialmente organizado em diferentes gêneros que atendem a diferentes propósitos relacionados ao evento comunicativo e à esfera de circulação.

Portanto, a função da escola, como institui-



ção democrática de acesso ao conhecimento, vai além de ensinar conteúdos, o que representa um grande desafio, como apontado no Currículo Bahia (2018):

*“As metas da escola como instituição democrática de acesso ao conhecimento e compensadora de disparidades sociais são desafiadoras e perpassam, prioritariamente, por garantir o direito a um objeto de conhecimento construído historicamente pela humanidade, a linguagem escrita, sem entendê-la como ou limitá-la à aquisição de um mero código”.*

Por fim, em consonância com o Currículo Bahia (2018) e com a Base Nacional Comum Curricular (2017) este Referencial partilha que:

*“A língua é um fenômeno vivo, extremamente variável, assim como seus falantes. É através do uso da língua materna que somos capazes de receber e de processar informações quaisquer, inclusive as informações matemáticas, bem como esclarecer dúvidas, comunicar nossos resultados e propor soluções. A língua materna é aquela na qual são lidos enunciados, são feitos comentários e a que permite interpretar o que se ouve ou que se lê nos diversos suportes” (2018).*

*“As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (2017).*

Reafirma-se, ainda, que a concepção da área assumida neste documento está em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, para os quais a linguagem é:

*“[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”.*

Ou seja, este documento considera a evolução de conhecimento produzido na área por professoras e professores, especialistas e estudiosos e estudiosos de forma a incluir o que já foi construído e pensado por outros sujeitos em outros tempos e espaços, ajustando-se ao contexto e necessidades atuais, levando em conta as contribuições de pesquisas e estudos mais recentes relacionados a área.

### O QUE ENSINAR E APRENDER EM LP

Afirmar que as práticas sociais de leitura e escrita precisam ser tomadas como um conteúdo a ser aprendido pelas estudantes e pelos estudantes significa dizer que é preciso garantir o acesso de todas e todos à cultura escrita e não apenas ao conhecimento e domínio das letras ou de um código. Essa forma de entender a área de Língua Portuguesa reforça o compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento, pois se busca a formação de um sujeito capaz de compreender, produzir e inter-relacionar-se de forma competente, autônoma e crítica, com os diversos textos que circulam na sociedade. Cabe assim à professora, ou ao professor, ensinar a finalidade dos atos de leitura e escrita nas mais diversas situações e contextos sempre mediado pelos textos verbais, não verbais e digitais.

Essa perspectiva de ensino, que concebe as práticas de leitura e escrita como um objeto de aprendizagem, se distancia de uma outra ideia em que a maior ênfase se dá no ensino de aspectos gramaticais e notacionais de forma descontextualizada. Nesta concepção, não adotada aqui, se ensina a produzir textos apenas para cumprir o previsto no currículo e se acredita que o ato de ler está atrelado unicamente à ideia de compreensão daquilo que foi lido. Isto é, uma ideia em que as estudantes e os estudantes assumem uma posição mais passiva diante do conhecimento e que torna a escola um local vazio de vida e de sentido, distante daqueles que deveriam ser seus principais interessados. Vale dizer que tomar as práticas de linguagem como conteúdo não significa abrir mão ou mesmo desvalorizar o ensino de aspectos gramaticais e notacionais. No entanto, o como ensinar se dá de modo totalmente diverso e imbricado ao meio letrado, ou melhor, a um meio multiletrado no qual tex-

tos verbais se misturam a textos digitais e outras linguagens.

Na sociedade atual, é preciso bem mais que saber ler e escrever para se comunicar. É preciso saber ler e escrever para se comunicar, se posicionar e defender direitos, nos diferentes meios de comunicação, de modo a romper um ciclo de desigualdade social em que o acesso ao patrimônio cultural seja de fato para todos. Com isso, sai fortalecida uma política de equidade, na qual os processos educativos consideram as características e o contexto do estudante. A Educação, por fim, passa a ter significado para suas vidas (KAUFMAN; LERNER, 2015).

Para que o currículo se torne vivo e não apenas um documento burocrático, é fundamental que as propostas de sala de aula dialoguem com as ideias e concepções aqui explicitadas. Assim sendo, para fazer da escola esse meio de acesso ao patrimônio cultural – tão rico e diverso de ritmos, expressões artísticas, língua e literatura – e transformá-la numa comunidade de leitores e escritores, é preciso:

- Criar situações nas quais as estudantes e os estudantes, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, tenham acesso frequente – como leitor, ouvinte ou escritor – a textos e obras de diferentes gêneros, que circulam em diferentes mídias e campos de atuação: vida cotidiana, artístico-literária, práticas de estudo e pesquisa e vida pública – e por diversos propósitos.
- Propor atividades em que a turma construa colaborativamente – entre pares e professora, ou professor – os sentidos possíveis para aquilo que lê.
- Ampliar o universo de autores conhecidos e apreciados.
- Incentivar que todas e todos assumam uma perspectiva crítica diante do que leem.
- Garantir situações em que as estudantes e os estudantes tenham que escrever textos para destinatários reais e não apenas para a professora, ou o professor, avaliar, conhecendo de antemão o contexto de produção.

- Proporcionar momentos de intercâmbio oral em que seja preciso dialogar com colegas, tomar decisões, relatar experiências, debater assuntos relevantes, compartilhar conhecimento produzido entre os pares, seja num seminário, numa roda de conversa, seja num evento literário dentro e fora dos muros da escola, exercitando e se apropriando das diferentes formas de se expressar ajustadas ao contexto, evento de comunicação e espaço de circulação.

Outro aspecto muito importante a esclarecer na construção desse currículo e que marca profundamente a forma de pensar e compreender essa área é a relação entre o ensino e a aprendizagem, constituída por dois processos distintos:

- **De ensino**, relacionado à tarefa da professora, ou do professor, e ao que lhe cabe ensinar.
- **De aprendizagem**, relacionado à tarefa da aluna, ou do aluno, e ao que lhe cabe aprender.

Enfim, “são dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno” (WEISZ, 2018). Essa compreensão é determinante, pois revela uma mudança de paradigma. Até os anos 1980, o foco estava em reflexões relacionadas ao como ensinar, depositando a razão de insucesso ou fracasso escolar nas alunas e nos alunos que não aprendiam. Com as contribuições da psicogenética, fundamentalmente relacionadas às pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), o foco voltou-se para como a criança aprende e não apenas para como se ensina. Essa compreensão e mudança de enfoque faz com que se leve em consideração o que a criança já conhece tanto em relação à língua e à linguagem como em relação ao conhecimento de vida e de mundo, referentes às experiências desses sujeitos no contexto familiar, social, econômico, geográfico e histórico. Ou seja, ao considerar o que a estudante, ou o estudante, já sabe e reconhecendo sua produção como importante fonte de informação sobre seus saberes, é possível pensar no que propor para que avance. Isso significa tomar como ponto de partida a

ideia de que as crianças sabem muitas coisas distintas umas das outras e que todos esses saberes são igualmente importantes.

No diálogo entre quem ensina e quem aprende, cabe à professora, ou ao professor, organizar e planejar propostas e atividades cuja intencionalidade é permitir a ação do sujeito sobre aquilo que está aprendendo, considerando que, ao se aproximar sucessivamente desse objeto de conhecimento, sua possibilidade de compreensão e avanço é garantido, o que a torna uma situação de aprendizagem. Porém, para que se configurem em boas situações de aprendizagem, não basta planejar, propor e orientá-la de forma a favorecer a ação da estudante e do estudante sobre aquilo que está aprendendo. Segundo a pesquisadora Telma Weisz (2018), essas situações precisam respeitar quatro princípios:

- Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar.
- Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir.
- A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível.
- O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real,



sem transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Neste componente curricular, as práticas de linguagem em contextos multiletrados assumidas como eixo organizador do currículo são: prática de leitura de textos; prática de produção de textos escritos; prática de escuta e produção de textos orais; e prática de análise linguística.

No interior de cada prática de linguagem, encontram-se situações didáticas necessárias para um trabalho consistente e em estreita coerência com o marco da área, de modo a garantir, desde o início do processo de alfabetização, a oportunidade das estudantes e dos estudantes atuarem como reais usuárias e usuários da língua, seja como escritora, ou escritor, seja como leitora, ou leitor, seja como falante nos diferentes campos de atuação, tais como na vida cotidiana, nas manifestações artístico-literárias, no campo das práticas de estudo e pesquisa e na vida pública.

Sugerem-se, portanto, as seguintes situações didáticas:

- Leitura pela professora, ou pelo professor: a professora, ou o professor, empresta sua voz e lê em voz alta para a turma.
- Leitura pela estudante ou pelo estudante: a estudante, ou o estudante, realiza a leitura por si mesma, ou por si mesmo, ainda que não o faça de forma convencional.
- Escrita pela professora, ou pelo professor: a professora, ou o professor, atua como escriba para os textos elaborados e ditados pelas estudantes e pelos estudantes.
- Escrita pela estudante, ou pelo estudante: a estudante, ou o estudante, escreve de forma autônoma individualmente ou em duplas, mesmo que ainda não o faça de forma convencional.

Essas quatro situações didáticas se alinham ao que está proposto em outros documentos curriculares da área e na BNCC, especificamente sob a denominação de escrita autônoma, escrita compartilhada; leitura/escuta autônoma e compartilhada. Essas situações só terão sentido se realizadas de forma integrada e articulada, de

modo a preservar a função social e comunicativa relacionada à aprendizagem deste componente.

Além de garantir que as quatro situações estejam inseridas em diferentes contextos, é preciso prever um grau de complexidade relacionado tanto ao objeto de conhecimento quanto à autonomia das estudantes e dos estudantes. Por isso, há situações em que a figura da professora, ou do professor, é fundamental como referência, alguém que inspira e que revela conhecimentos por meio de seus atos, para além de seu discurso. Ao atuar como escriba, por exemplo, ela, ou ele, explicita as ações de quem escreve, enquanto escreve, seja ao planejar o texto com as alunas e os alunos, seja ao grafar o que vai sendo ditado pela turma ou ao revisar enquanto produz, evidenciando diferentes ações e comportamentos típicos de qualquer escritora ou escritor. O mesmo ocorre quando a professora, ou o professor, atua como leitora não apenas para estudantes que ainda não realizam a leitura autônoma mas também ao ler gêneros pouco familiares para quem já é autônomo na leitura. Por meio de seus atos, de sua relação de leitora, ou leitor, com o texto, de sua forma de encaminhar a leitura ao apresentar o motivo de sua escolha, ao informar o nome da autora, ou do autor, e o contexto em que o texto foi produzido, ou, ainda, ao comentar e abrir espaço para as estudantes e os estudantes comentarem sobre o que foi lido, por exemplo, a professora, ou o professor, ensina a crianças e adolescentes as ações e os comportamentos típicos de uma leitora, ou leitor, proficiente.

Visando autonomia, não só a professora, ou o professor, deve atuar como referência e modelo. Isso ocorre também entre estudantes. Por isso é fundamental garantir no interior dessas situações didáticas momentos de interação na turma prevendo o trabalho em duplas, trios e pequenos grupos. Todas as situações didáticas propostas devem considerar um movimento metodológico que parta do coletivo, passe por grupos, trios ou duplas, chegue ao individual e retorne ao coletivo, quando necessário. Esse movimento intencional, quando planejado, contribui significativamente para o processo de aprendizagem. As alunas e os alunos partem de uma situação de maior apoio para a realização de tarefas a outra de menor apoio quando, individualmente, precisam colocar em jogo o que aprenderam com a professora, ou o professor, e colegas.

Por fim, essas situações didáticas, considerando os aspectos até aqui mencionados e sugeridos, precisam ser distribuídas no tempo didático. Para tal, as autoras Lerner (2002) e Brakling (2012) sugerem três possibilidades, ou melhor, modalidades de organização do tempo didático: atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos.

- **Atividade permanente** Tem periodicidade frequente e definida, possibilitando às alunas e aos alunos contato constante com a mesma e com o conteúdo nela tematizado.
- **Sequência didática** Sequência de atividades organizadas para trabalhar determinado conteúdo, seja ele discursivo, textual ou gramatical – em leitura, escuta ou produção – de modo a possibilitar uma apropriação efetiva dos aspectos do conhecimento implicados, de maneira progressiva.
- **Projeto didático** Conjunto de atividades planejadas de maneira sequenciada, sempre orientadas para a elaboração de um produto final destinado a interlocutores e lugares de circulação externos à sala de aula ou à escola. Um projeto pode ser composto de sequências didáticas de atividades e, ainda, de atividades independentes. As diferentes modalidades organizativas podem articular-se no desenvolvimento de um único trabalho. O trabalho com projetos contribui de forma decisiva para preservar o sentido da aprendizagem da língua e da linguagem na escola.

## 3.1.2 DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Toda criança e todo adolescente têm direito ao acesso à escola e a permanência nela, bem como à aprendizagem e ao desenvolvimento ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Diante disso, torna-se um desafio para as redes de en-



sino a construção de um documento que apoie as escolas e equipes na elaboração de propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses das estudantes e dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, como indica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porque trata-se de condição de inserção social.

A BNCC indica dez competências específicas de linguagens a ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral visando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

### 3.1.3 UNIDADES TEMÁTICAS

A organização por eixos (práticas de leitura, produção de textos escritos, de escuta e produção de textos orais e de análise linguística) na área de Língua Portuguesa dialoga com a concepção de que a linguagem é uma prática social que se manifesta em diferentes esferas, conservando as características essenciais dos objetos de conhecimento, em contextos multiletrados. Essa organização também evidencia que – para além dos conteúdos gramaticais – os conteúdos discursivos, pragmáticos e textuais, além dos notacionais, são indispensáveis para a autonomia leitora e escritora do sujeito e devem ser tomados como objeto de ensino e ser tratados de forma contextualizada, o que significa considerar o efeito de sentido que produzem no texto. Dizendo de outra forma, é “preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o texto, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua se encontra em funcionamento e torna-se linguagem” (Currículo da Cidade, 2017).

A aprendizagem de práticas sociais de linguagem envolve também o desenvolvimento de habilidades (saber), procedimentos (saber fazer) e comportamentos (saber ser) específicos para a participação em tais práticas, de modo articulado e em relação uns com os outros. Os procedi-

mentos e as capacidades de leitura, em especial as relacionadas à compreensão – tal como classificado por Rojo (2002) –, são relativos a uma dimensão mais individual, porque dizem respeito à relação do sujeito com o texto. Já os comportamentos leitores são aspectos relativos à dimensão social, uma vez que dizem respeito à relação do sujeito com outros leitores e aos valores construídos em relação à leitura e ao ato de ler, de acordo com Lerner (2005).

As práticas de linguagem em contextos multiletrados como eixos organizadores do trabalho se apresentam da seguinte forma:

- **Práticas de escuta e produção de textos orais**  
Assim como acontece nos discursos escritos, os discursos orais são organizados em gêneros que podem circular na esfera pública, como exposições em seminários, mesas-redondas, debates, conferências e palestras, ou na esfera particular, como rodas de conversa entre amigos, conversas ao telefone e entrevistas de trabalho. Isso significa compreender essa prática como algo além de saber falar ou de como trabalhar a oralidade, com o que frequentemente é confundida. Ao contrário, é preciso tomar os gêneros orais típicos da esfera pública e privada como objetos de aprendizado, ao planejar situações de ensino e de aprendizagem envolvendo o trabalho com gêneros específicos em que o uso da linguagem é necessário. O ensino dessa prática envolve, além das atividades de produção de texto oral, situações contextualizadas de escuta e trabalho com regras de intercâmbio comunicativo em que ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro faça sentido e tenha uma finalidade que não seja apenas a exigência da professora, ou do professor. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997:

*“Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.*

*De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente”.*

- **Práticas de leitura** A leitura é um ato interativo. Essa ideia marca o entendimento dessa prática neste documento, com a qual as situações de aprendizagem realizadas nas salas de aulas devem dialogar. A leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade, embora seja frequentemente estudada desse modo por pesquisadores e teóricos e, infelizmente, ainda seja ensinada assim para muitos aprendizes. Os leitores sempre leem algo com uma finalidade; a leitura e sua memorização sempre envolve emoções, bem como conhecimento e experiência (SMITH, 1989).

Até meados do século XX entendia-se que um bom leitor era aquele que, além de decodificar, compreendia o que lia, quase que, exclusivamente, textos verbais. Atualmente, diante das transformações culturais e sociais, um bom leitor precisa bem mais do que compreender um texto. É necessário também se posicionar criticamente diante do que lê. Portanto, a leitora, ou o leitor, fluente, afora já ter conquistado a base alfabética, se utiliza das capacidades de compreensão e apreciação, bem como de réplica, de acordo com Rojo (2002). No caso da compreensão e da apreciação, isso significa articular aspectos como antecipação, inferência, localização e verificação, à manifestação, diante do texto, de encantamento, descontentamento ou desgosto. No caso da réplica, o comportamento se evidencia quando a leitora, ou o leitor, consegue identificar e analisar as apreciações e os valores veiculados nos textos escritos e digitais. Ou seja, estes são conhecimentos a ser considerados na formação de uma leitora, ou de um leitor, que se torna experiente no processo de aprendizagem porque par-

ticipa de práticas sociais de leitura e não de atividades cujo único fim é avaliar apenas a interpretação do texto.

Com base nesse princípio, cabe à escola o desafio de formar leitoras e leitores críticos e proficientes, tendo como objetivo que sejam competentes nessa capacidade, ou seja, que não compreendam apenas o que leem mas também reconheçam pistas que ajudem a antecipar o conteúdo do texto de forma cada vez mais ajustada àquilo que será lido e estabeleçam relações entre as próprias experiências com os assuntos presentes no texto e com informações sobre o contexto de produção da obra, possibilitando que se posicionem criticamente diante deles. Esses conteúdos não são tomados como foco nas avaliações de larga escala, mas são constitutivos da proficiência. Enfim, quanto mais a leitora, ou o leitor, conseguir articular esses aspectos, mais fluente e autônoma será a leitura.

Dentro desse eixo é fundamental garantir as situações de leitura já mencionadas, de forma articulada e contextualizada, seja como atividade permanente, sequência didática, seja em projetos didáticos. Nas situações de leitura é desejável organizar o trabalho com propostas tais como:

- **Leitura em voz alta pela professora, ou pelo professor** Tem a finalidade de explicitar à aluna, ou ao aluno – por meio da ação da professora, ou do professor –, comportamentos leitores como os critérios de es-



colha e apreciação das obras e os recursos utilizados para a escolha do texto (autor, gênero, editora, ilustrações, entre outros). Permite também o contato com textos em linguagem escrita de boa qualidade para quem ainda não tem uma leitura autônoma e com textos que as estudantes e os estudantes já fluentes não escolheriam de maneira independente por não terem familiaridade com o gênero, o autor ou a esfera de circulação, contribuindo para a ampliação do repertório de leitura.

- **Leitura colaborativa** Atividade realizada coletivamente. A professora, ou o professor, com a classe, discute o texto propondo pausas e questões que levem a turma a mobilizar as habilidades de leitura em foco não só relacionadas à compreensão mas também a apreciação e réplica, diagnosticadas como necessidades de aprendizagem em momentos anteriores.
- **Roda de indicação literária ou roda de leitores** Nesta situação, a professora, ou o professor, pode observar comportamentos leitores já construídos pela turma e, ao



mesmo tempo, ampliar o repertório por meio da explicitação dos comportamentos de todas e todos. No processo de socialização, no caso de textos literários, apresentam-se os critérios de apreciação estética em uso pelas diferentes alunas e alunos, criando-se um espaço de circulação dos mesmos, o que gera a possibilidade de apropriação por diferentes leitoras e leitores. Permite, ainda, a discussão e o estudo de uma determinada obra ou de um conjunto de obras do mesmo autor, com a finalidade de compreender seu estilo pessoal.

- **Roda de jornal** Nesta situação, assim como na roda de indicação literária ou de leitores, a finalidade é desenvolver e explicitar comportamentos típicos, no caso de quem lê jornal, e procedimentos de leitura relativos ao portador: o jornal.
- **Leitura pela aluna, ou pelo aluno (individual/duplas)** Atividade de leitura de texto impresso ou digital, com questões escritas para ser respondidas, organizando a turma, por exemplo, em duplas, de modo a estudar um texto seguindo um roteiro orientador. Essa proposta só faz sentido ser realizada dentro de uma sequência ou projeto em que a leitura colaborativa já foi garantida e que a finalidade de estudo e compreensão do conteúdo esteja relacionada ao foco da sequência ou projeto.
- **Práticas de produção de textos escritos** O eixo de práticas de produção de textos escritos também sofreu transformações relacionadas à ideia do que significa produzir um bom texto, tal como ocorreu em relação à leitura e o que se espera de uma leitora, ou leitor, fluente. Durante muito tempo, bastava a estudante, ou o estudante, escrever um texto ortograficamente correto, bem pontuado e com certa criatividade para ser considerada, ou considerado, pela escola uma escritora, ou escritor, competente. Atualmente, essas qualidades não são suficientes para qualificar uma produção textual. É preciso bem mais que isso. O texto precisa estar ajustado ao con-

texto de produção definido anteriormente, o que significa respeitar as características do gênero escolhido; considerar os possíveis leitores; o espaço de circulação e o portador em que será publicado; ser coerente e coeso, além de apresentar uma ortografia correta, ser criativo e bem pontuado. Conforme Brakling (2011),

*“mais do que escrever ortograficamente certo, agora se compreende que um bom texto é aquele que foi adequado às finalidades colocadas para ele, às possibilidades de compreensão do leitor presumido, às especificidades do gênero em que será organizado, às características do portador em que será publicado. Como se vê, as capacidades escritoras desejadas – e necessárias – a um escritor proficiente são outras”.*

Portanto, as propostas de produção de texto oferecidas nas escolas precisam atender essa demanda, considerando o fato de que além dos textos circularem no espaço particular, mais comum até o início deste século, os escritos da atualidade costumam circular na esfera pública com maior frequência, seja em redes sociais, em grupos de aplicativos de troca de mensagem, seja em comentários em mídias digitais.

Para as estudantes e os estudantes se tornarem produtores de texto competentes, em consonância com a concepção de linguagem enunciativa-discursiva e a proposta de trabalho com as práticas de linguagem tomada neste documento, precisam participar de situações de produção textual em que a função comunicativa esteja garantida, o que significa escrever para interlocutores reais, que não sejam apenas a professora, ou o professor; em que a finalidade da escrita e o portador estejam definidos desde o início podendo ser, por exemplo:

- Escrever dicas culturais da cidade e expor em mural para informar colegas de outras turmas sobre o que fazer nos fins de semana.
- Escrever para encantar a comunidade escolar ao apresentá-la com uma coletânea de reescritas de contos.
- Escrever um comentário argumentativo

para posicionar-se criticamente diante de um fato noticiado num site de notícias.

Somam-se a esses conhecimentos os conteúdos referentes aos procedimentos de escrita, como saber planejar um texto, saber textualizá-lo, propriamente, e saber revisá-lo tanto no processo de escrita quanto, posteriormente, no momento de finalizá-lo.

Ou seja, quando o foco está nos processos de ensino e de aprendizagem de práticas de linguagem, esse eixo precisa ser revisto, pois a finalidade colocada para a produção não é apenas a de avaliar a estudante, ou o estudante, ou corrigir o texto nem de ser uma atividade para aprender a escrever que cabe numa única aula, em que o processo de escrita acontece de forma aligeirada. É preciso organizar o trabalho em sequências e projetos didáticos, formas privilegiadas de propor a escrita ou reescrita de textos, pois, essencialmente, preservam as finalidades e a situação comunicativa.

*“O primeiro aspecto que deve ser analisado é o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita [...]; na sala de aula, espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões. [...] Escrever é uma tarefa difícil para os adultos – mesmo para aqueles que o fazem habitualmente –, no entanto, espera-se que as crianças escrevam de forma rápida e fluente. [...] Ler é uma tarefa orientada por propósitos – de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático e de se inter-nar em um mundo criado por um escritor –, que costumam ficar relegados do âmbito escolar, onde se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever” (LERNER, 2007).*

Entre as situações de produção de texto, é desejável organizar o trabalho em sequências didáticas e projetos didáticos com situações como:

- Reescrita de textos que circulam no campo artístico-literário, como contos, fábulas e lendas.



- Produção de textos de autoria que circulam no campo da vida cotidiana; da manifestação artístico-literária; das práticas de estudo e pesquisa; e da vida pública.

Reforça-se aqui a ideia de que as situações precisam estar inseridas em diferentes contextos, prevendo um grau de complexidade do objeto de conhecimento e um grau de autonomia das estudantes e dos estudantes, por meio de momentos em que a professora, ou o professor, escreve o que a turma dita, atuando como escriba. Além disso, é preciso planejar situações de produção em duplas, nas quais, por meio da interação, uma estudante, ou um estudante, assume o papel de escriba enquanto a outra, ou o outro, dita, e momentos de produção individual para quem já compreendeu o sistema de escrita e trabalha com maior autonomia. Essas etapas também são fundamentais nos momentos de planejamento do texto e de revisão.

- **Práticas de análise linguística** As atividades do eixo do currículo prática de análise linguística são as que envolvem a análise e a reflexão sobre os usos da língua e da linguagem. Nos anos iniciais, o conteúdo privilegiado desse eixo deve ser o de apropriação do sistema alfabético por meio de práticas sociais de linguagem tal como indicado no Currículo Bahia (2018).

As situações de análise linguística podem se referir à escrita de textos, à produção de textos orais e às atividades de leitura e contribuem para que as estudantes e os estudantes observem os diversos recursos utilizados por autoras e autores consagrados para comunicar o que desejam e os efeitos de sentidos possíveis desse uso, para que então possam lançar mão desse conhecimento em suas produções. Embora preveja um estudo de como a língua e a linguagem se organizam por meio da análise de regularidades de diferentes aspectos linguísticos vinculados à ortografia, à acentuação, ao estudo de questões gramaticais e pontuação, o trabalho com esse eixo deve ocorrer com base na materialidade textual e não apenas na informação do conceito precedido da realização de exercícios de fixação, totalmente distanciados do contexto original – o texto por excelência.

A sequência didática é uma excelente forma de organizar o trabalho com esse conteúdo, pois as estudantes e os estudantes têm a possibilidade de se relacionar com esse eixo de forma mais contextualizada e significativa. Isso ocorre, por exemplo, quando analisam e refletem sobre a finalidade dos adjetivos para caracterizar ambientes e personagens em contos de detetives, para então fazer uso desse conhecimento nos contos que estão produzindo e que farão parte de um livro de contos de detetive; ou quando aprendem a segmentar o texto em palavras ao analisar e escrever versos de cantigas infantis a fim de aprimorar suas escritas e melhorar a legibilidade de seus textos.

É importante salientar, contudo, que, para as estudantes e os estudantes que ainda não leem e escrevem convencionalmente, a finalidade do trabalho com essa prática de linguagem nos anos iniciais deve ser outra, pois elas e eles estão centrados em uma reflexão focada na compreensão do sistema de escrita alfabético. Por isso, pensar sobre quais letras usar, quantas e em que ordem é o que faz mais sentido nesse momento. Diante disso, é importante oferecer propostas de atividade permanente, sequências didáticas ou projeto didático que envolvam situações de leitura e escrita pela aluna, ou pelo aluno, como: listas de tarefas a ser realizadas pela turma ou de nomes dos aniversariantes do mês; textos que saiba de cor (parlendas, cantigas); títulos de histórias conhecidas; e legendas de fotos de um passeio realizado pela turma. Tais atividades devem ser feitas, em geral, agrupando uma estudante, ou um estudante, que tenha um saber próximo ao de outra, ou outro, e que, com isso, desempenhe um papel de informante e parceira, ou parceiro, mais experiente.

Esses dois tipos de atividades – reflexão sobre a língua e a linguagem e reflexão sobre os usos da linguagem – podem ser desenvolvidos em sala pressupondo ou não a sistematização, dependendo da finalidade de ensino. Se o propósito for de sensibilização sem chegar à elaboração de regras ou classificações, as propostas organizadas na sequência didática não precisam prever a sistematização. No entanto, quando a finalidade for a de formalizar o conhecimento de modo que a estudante, ou o estudante, possa falar e explicar sobre o uso da própria linguagem, a sistematização no interior das sequências deve ser prevista.

Os quadros publicados da página 62 em diante apresentam as aprendizagens esperadas em Língua Portuguesa. Mas, a cada ano, é preciso considerar o que está proposto nos anos anterior e posterior, observando a progressão tanto no grau de complexidade do objeto como no de autonomia. Ou seja, não basta conhecer a proposta para o ano no qual a professora, ou o professor, leciona. É necessário estudar também o que se espera no ano anterior e de onde parte o ano posterior.

### 3.1.4 PROCESSO AVALIATIVO

A decisão de tomar as práticas sociais de leitura e escrita como algo a ser aprendido pelas estudantes e pelos estudantes impacta na concepção de avaliação relacionada à área de Língua Portuguesa. Com isso, a função da avaliação se distancia da ideia tradicional de controle sobre a aprendizagem das alunas e dos alunos, coincidindo com exigências predefinidas dos conteúdos que devem ser aprendidos em cada ano, e se aproxima de uma ideia na qual a finalidade é coordenar o processo de ensino com o processo de aprendizagem de todas e todos. A avaliação, nessa perspectiva, é formativa, pois assume o papel de orientar e reorientar o ensino. Orientar os processos de ensino supõe conhecer e reconhecer os avanços e necessidades das alunas e dos alunos, mediante levantamento constante de informações sobre o estado de seus conhecimentos, e tomar decisões sobre os caminhos mais ajustados para ajudar a avançar.

*“A avaliação formativa responde a uma concepção de ensino que considera que aprender é um longo processo no qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que realiza. Se um estudante não aprende, não é somente devido a que não estuda ou a que não tem capacidade mínima, mas também fruto das atividades que lhe são propostas” (JORBA; SANMARTÍ, 1993).*

Diante disso, é preciso considerar a relevân-

cia de se realizar três tipos de avaliação: inicial, no percurso e final.

- **Avaliação inicial** Funciona como um diagnóstico dos saberes das alunas e dos alunos relacionados à escrita e à leitura. Nesse tipo de avaliação, é fundamental propor situações de leitura e escrita pela aluna, ou pelo aluno, para acessar tanto os conhecimentos sobre o sistema de escrita, bem como os saberes relacionados à linguagem que se escreve nas situações de produção de texto (alunas e alunos com escrita alfabética) e os de leitura, por meio de propostas em que todas e todos podem colocar em jogo as estratégias de leitura.
- **Avaliação no percurso** A docente, ou o docente, com base nos conhecimentos iniciais identificados pelo diagnóstico, pode ajustar e reorientar tanto os processos de ensino como o grau de complexidade do objeto de estudo a ser oferecido e também o grau de autonomia para a realização de tarefas.
- **Avaliação final** Realizada no final do ano escolar, ela oferece informações à professora, ou ao professor, às estudantes e aos estudantes referentes ao avanço no conhecimento realizado durante o ano comparando-se com o estado de conhecimento anterior. Uma prática possível nesse tipo de avaliação é oferecer a oportunidade de comparar as produções realizadas em diferentes momentos do ano escolar. Ao contrastar suas produções, as estudantes e os estudantes, que nessa perspectiva são sujeitos da avaliação e não objetos de avaliação, podem observar avanços pessoais, identificar fragilidades e reconhecer potencialidades.



LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Ler e compreender textos em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto do texto e as diferentes linguagens e culturas, relacionando a forma de organização do texto à sua finalidade e aos campos de atuação (vida cotidiana, vida pública, prática de estudo e pesquisa e campo artístico-literário).

Ler e compreender textos em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, realizando antecipações, inferências e verificações ao longo do processo de leitura, com base na recuperação do contexto de produção e de recepção do texto a ser lido, do universo temático em jogo e das múltiplas linguagens presentes.

Ler e compreender textos em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, localizando informações explícitas no texto.

Ler e compreender textos em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, identificando a presença de outras linguagens constitutivas do sentido dos textos impressos ou digitais. Por exemplo: quadros de complementação, infográfico, uso de negrito, notas de rodapé, cores, imagens e outros elementos gráficos.

Com apoio da professora, ou do professor:

- Compreende os textos apoiando-se nos conhecimentos sobre a temática, as diferentes linguagens, as características do gênero discursivo, gêneros multimodais, as características do portador, dos campos de atuação e do sistema de escrita?
- Antecipa as informações com base nas pistas dadas nos textos?
- Sabe verificar as informações antecipadas?
- Localiza informações explícitas?
- Recupera o contexto de produção da obra?
- Compreende outras linguagens?
- Reconhece, entre vários textos, aqueles que pode ler para brincar, ler para se encantar e ler para conhecer outros povos?
- Relaciona texto com ilustrações e outros recursos gráficos?

Ler, por si mesmo, textos diversos nos diferentes campos de atuação (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinho, tiras, rótulos, entre outros) utilizando-se de pistas linguísticas, contextuais e do tipo de linguagem para antecipar, inferir e validar o que está escrito.

- Com apoio da professora, ou do professor, e em dupla:**
- Lê utilizando pistas escritas (por exemplo: a primeira e a última letra, listas disponíveis na sala)?
  - Lê utilizando pistas contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito?
  - Lê utilizando pistas referentes às múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora etc.) para antecipar, inferir e validar o que está escrito?

Apreciar, em colaboração, textos literários e participar de rodas de leitores com a realização de troca de ideias e opiniões posteriores a leitura.

Escolher livros, em colaboração, em rodas de leitura e disponíveis em meios digitais, orientando-se por diferentes critérios e informações, justificando a escolha e compartilhando sua opinião após a leitura.

Apreciar textos diversos, em colaboração, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página e pelo uso de linguagens variadas.

- Com apoio da professora, ou do professor:**
- Pergunta quando vai acontecer a leitura em voz alta dos contos propostos do acervo da escola?
  - Solicita a releitura de alguns deles?
  - Solicita os livros que compõem o acervo da sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler as histórias?
  - Nas rodas de apreciação, faz comentários de forma espontânea?
  - Comenta com as colegas e os colegas e/ou com a professora, ou o professor, os contos lidos em outros momentos da rotina?
  - Cuida dos textos, dos livros de uso pessoal e da sala?
  - Seleciona livros fazendo uso de diferentes critérios e informações?

Ler e compreender textos, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, textos literários, de gêneros do discurso e multimodais variados desenvolvendo o gosto pela leitura.

- Com apoio da professora, ou do professor:**
- Compreende a leitura de textos multimodais?



LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO

ÁTICA DE LEITURA EM  
CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Recontar, coletivamente, histórias conhecidas, pertencentes ao campo artístico-literário, lidas pela professora, ou pelo professor.

- Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**
- Participa realizando o reconto de histórias lidas pela professora, ou pelo professor?
  - Contribui com sugestões dos tópicos que não poderiam faltar nas situações de planejamento do reconto?
  - Nas situações de reconto, deixa de fazer uso de marcas de oralidade, tais como “ai” e “daí”?
  - Reconta recuperando a sequência de episódios essenciais na ordem que se apresenta?
  - Utiliza, no reconto, algumas características da linguagem dos textos lidos pela professora, ou pelo professor?

Reescrever o texto, com colaboração, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço), com base em histórias lidas pela professora, ou pelo professor, dentro do campo artístico-literário.

- Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**
- Participa das situações de reescrita ditando trechos das histórias conhecidas à professora, ou ao professor, ou às colegas e aos colegas?
  - Considera, no texto que dita, as ideias principais do texto-fonte?
  - Considera a composição dos textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço)?
  - Usa algumas características da linguagem escrita do gênero nos textos que dita?
  - Dita o texto à professora, ou ao professor, à colega, ou ao colega, considerando as especificidades do gênero, quem vai ler e onde o texto vai circular?

Reescrever o texto, com colaboração, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

- Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre, considera:**
- A situação comunicativa?
  - Os possíveis interlocutores?
  - A finalidade do texto?
  - A linguagem?
  - A forma do texto?
  - O enredo?
  - Onde irá circular?
  - O suporte do texto?

Reescrever o texto, com colaboração, considerando as operações de produção de texto (planejamento, textualização, revisão processual e final), pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

- Coletivamente:**
- Recupera o enredo do texto ao reescrevê-lo?
  - Participa dando sugestões e ouvindo as ideias dos colegas na revisão final?

Produzir, em colaboração, uma parte inicial ou final para um texto conhecido, dentro do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

- Coletivamente:**
- Ao produzir, com a ajuda da professora, ou do professor, uma parte inicial ou final para um texto conhecido, dentro do campo artístico-literário, considera:
    - A situação comunicativa?
    - Os interlocutores (quem escreve/para quem escreve)?
    - A finalidade ou o propósito (para que escrever)?
    - A circulação (onde o texto vai circular)?
    - O suporte (qual é o portador do texto)?
    - As características da linguagem?
    - A organização e forma do texto?
    - O conteúdo temático?
  - Considera as marcas do gênero ao produzir?
  - Usa algumas características da linguagem escrita nos textos que produz em substituição ao uso de “ai”, “daí”, repetições etc.?

Produzir, em colaboração, uma parte inicial ou final para um texto conhecido, dentro do campo artístico-literário, considerando as operações de produção de texto (planejamento, textualização, revisão processual e final), pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

- Coletivamente:**
- Ao produzir, com ajuda da professora, ou do professor, uma parte inicial ou final de um texto conhecido, dentro do campo artístico-literário:
    - Planeja o texto?
    - Textualiza?
    - Faz revisão processual?
    - Faz revisão final?

LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO

ÁTICA DE LEITURA EM  
CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Produzir, em colaboração, textos de diferentes gêneros dos campos da vida cotidiana, artístico-literária, da prática de estudo e pesquisa e da vida pública considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

- Coletivamente:**
- Participa dando ideia para planejar o que o grupo vai escrever?
  - Considera as especificidades do gênero?
  - Considera a quem se destina o texto?
  - Considera onde o texto vai circular?
  - Participa das operações de produção de textos (planejamento, textualização, revisão no processo e revisão final)?
  - Usa algumas das características da linguagem escrita nos textos que produz?
  - Retoma o texto como fonte para resolver problemas da produção?
  - Reconhece que os campos de atuação marcam diferenças no texto produzido?

Fazer uso de procedimentos escritores, como: reler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões no momento da escrita e revisar no processo e ao final, manualmente ou com apoio de processador de texto, em parceria com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor.

- Com apoio da professora, ou do professor, e em parceria:**
- Faz uso do que já escreveu para dar continuidade ao texto?
  - Recorre ao planejamento de texto durante a produção?
  - Recorre ao planejamento de texto durante a revisão?
  - Faz uso de ferramenta de revisão de texto em processador de texto?

Revisar e reelaborar os próprios textos, com a ajuda da professora, ou do professor, considerando sua adequação ao gênero e à situação comunicativa (destinatário, objetivos, contexto social e suporte de circulação), durante a produção.

Com apoio da professora, ou do professor, e em parceria:

- Dá sugestões para melhorar o texto, enquanto participa de situações de reescrita/escrita?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar o que já escreveu e o que ainda falta escrever?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se a linguagem está adequada ao gênero?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo considerando a quem se destina?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo considerando onde o texto vai circular?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há ausência de informações ou presença de informações inadequadas ou não relevantes?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há articulação entre as ideias e os parágrafos do texto?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há articulação entre as informações novas e as conhecidas?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos e reformulações?
- Observa marcas da linguagem oral?
- Utiliza repertório da linguagem escrita para melhorar o texto?
- Observa se o texto contém todas as informações necessárias?
- Observa se a linguagem está adequada às especificidades do gênero?
- Observa se o texto está dirigido ao destinatário especificado?

Editar a versão final do texto, em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital (uso de software).

Com apoio da professora, ou do professor, e em parceria:

- Reconhece as marcas de edição como constitutiva do texto?
- Sabe usar alguns recursos de edição no computador?





LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO

PRÁTICA DE LEITURA EM CONTEXTOS MULTILETRADOS	PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO EM CONTEXTOS MULTILETRADOS	PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL EM CONTEXTOS MULTILETRADOS	PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS MULTILETRADOS
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES	
Planejar e participar, em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, de discussão oral do campo de vida cotidiana.		<b>Em colaboração com a colega, ou o colega, e com apoio da professora, ou do professor:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Planeja a fala?</li><li>• Adéqua a fala a diferentes interlocutores em situações comunicativas?</li><li>• Participa de situações comunicativas?</li><li>• Ouve com atenção?</li><li>• Formula questões sobre o tema tratado?</li><li>• Emite opinião sobre o tema tratado?</li><li>• Pede ajuda para adequar a fala a situações de intercâmbio oral?</li><li>• Expressa-se com clareza?</li><li>• Preocupa-se em ser compreendida, ou compreendido?</li><li>• Respeita turno de fala?</li></ul>	
Escutar, com atenção, a fala realizada por colegas ou outras pessoas.		<b>Com apoio da professora, ou do professor:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escuta a fala de colega com atenção?</li><li>• Sabe formular perguntas pertinentes ao tema?</li><li>• Faz pergunta quando é necessário?</li><li>• Tem atitude respeitosa durante a fala dos demais (saber ouvir e falar)?</li><li>• Sabe esperar a vez para contar uma história, expor suas ideias e pensamentos?</li></ul>	
Planejar e produzir, em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, gêneros do campo da vida cotidiana que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.		<b>Em colaboração com a colega, ou o colega, e com apoio da professora, ou do professor:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Planeja para passar oralmente, por meios digitais, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana?</li><li>• Considera o tema/assunto/finalidade do texto nas situação dos gêneros do campo da vida cotidiana quando comunicados por meios digitais?</li></ul>	

Atribuir, em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, significado a aspectos não linguísticos observados na fala.	<b>Em colaboração com a colega, ou o colega, e com o apoio da professora, ou do professor:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Observa na comunicação a direção do olhar?</li><li>• Observa na comunicação os risos e gestos?</li><li>• Observa na comunicação a expressão corporal?</li></ul>
Relatar em colaboração com a colega, ou o colega, e com a ajuda da professora, ou do professor, experiências vividas.	<b>Em colaboração com a colega, ou o colega, e com o apoio da professora, ou do professor:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Organiza a fala de acordo com a situação comunicativa?</li><li>• Considera a interlocutora, ou o interlocutor?</li><li>• Expressa-se com clareza?</li><li>• Preocupa-se em ser compreendido?</li><li>• Pede ajuda para adequar a fala a situações de comunicação?</li></ul>
Recitar, em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, diferentes gêneros da comunicação oral.	<b>Em colaboração com a colega, ou o colega, e com o apoio da professora, ou do professor:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Recita parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas e outros gêneros do campo da vida cotidiana e do campo artístico-literário?</li><li>• Usa entonação na recitação?</li><li>• Observa as rimas na recitação?</li></ul>



LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Ler e compreender texto com o apoio da professora, ou do professor.

Coletivamente:

- Lê texto memorizado?
- Lê texto memorizado fazendo ajuste do falado ao escrito?
- Lê texto memorizado apoiando-se em palavras conhecidas?
- Lê texto não memorizado apoiando-se em palavras conhecidas?

Ler e compreender texto com certa autonomia (tendo apoio da colega, ou do colega, de dupla.)

Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, com apoio da professora, ou do professor, quando necessário, no 2º semestre:

- Lê texto memorizado?
- Lê texto memorizado fazendo ajuste do falado ao escrito?
- Lê texto memorizado apoiando-se em palavras conhecidas?
- Lê texto não memorizado apoiando-se em palavras conhecidas?

Ler e compreender, com certa autonomia, textos diversos do campo da vida cotidiana, artístico-literário, de prática de estudo e pesquisa, com apoio da professora, ou do professor, ou da colega, ou do colega, quando necessário.

Em dupla:

- Lê utilizando pistas escritas (por exemplo: primeira e última letra, listas disponíveis na sala)?
- Lê utilizando pistas contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito?
- Identifica outros sinais no texto além das letras, como ponto final, interrogação e exclamação e seus efeitos de sentido?
- Identifica, 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?

Localizar, com colaboração, nomes de diferentes naturezas em listas com variados propósitos.

Em dupla e com apoio da professora, ou do professor:

- Analisa semelhanças e diferenças entre os nomes das colegas e dos colegas e entre palavras que compõem uma lista considerando indícios de diferentes naturezas como extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos?

Localizar, com certa autonomia, nomes de diferentes naturezas em listas com variados propósitos.

Em dupla:

- Analisa semelhanças e diferenças entre os nomes das colegas e dos colegas e entre palavras que compõem uma lista considerando indícios de diferentes naturezas como extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais e presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos?





LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Escrever palavras, versos ou texto (campo da vida cotidiana, artístico-literário, de prática de estudo e pesquisa etc.) em colaboração (com o apoio de colega de dupla ou da professora, ou do professor) utilizando letras móveis, grafando ou digitando em teclado.

Em dupla e com apoio da professora, ou do professor:

- Ao escrever distingue as letras do alfabeto de outros sinais gráficos?
- Escreve alfabeticamente, ainda que a ortografia não seja convencional, palavras que conhece de memória?
- Escreve, ainda que não alfabeticamente, palavras não memorizadas?
- Escreve, ainda que não alfabeticamente, palavras não memorizadas usando pistas de outras escritas e justificando as letras que escolhe para escrever?
- Escreve, ainda que não alfabeticamente, palavras não memorizadas apoiando-se no conhecimento da ordem das letras do alfabeto e justificando as letras que escolhe para escrever?
- Escreve, alfabeticamente, ainda que a ortografia não seja convencional, palavras não memorizadas?
- Escreve, ainda que não alfabeticamente, texto que conhece de cor?
- Escreve, ainda que não alfabeticamente, texto que conhece de cor usando pistas de outras escritas e justificando as letras que escolhe para escrever?
- Escreve, ainda que não alfabeticamente, texto que conhece de cor apoiando-se no conhecimento da ordem das letras do alfabeto e justificando as letras que escolhe para escrever?
- Considera ao escrever texto que conhece de cor a formatação e diagramação específica do gênero?
- Escreve, ainda que não alfabeticamente, texto não memorizado?
- Escreve, ainda que não alfabeticamente, texto não memorizado usando pistas de outras escritas e justificando as letras que escolhe para escrever?

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escreve, ainda que não alfabeticamente, texto não memorizado apoiando-se no conhecimento da ordem das letras do alfabeto e justificando as letras que escolhe para escrever?</li><li>• Escreve, alfabeticamente, ainda que a ortografia não seja convencional, palavra ou texto não memorizado?</li><li>• Considera, ao escrever texto não memorizado, a formatação e diagramação específica do gênero?</li><li>• Reveza com a colega, ou o colega, de dupla a vez de se colocar com relação à letra que seleciona para escrever e/ou a ordem em que a coloca?</li><li>• Socializa com o grupo a escrita justificando as escolhas?</li><li>• Aceita discutir com o grupo as escolhas?</li><li>• Participa das discussões dando opinião sobre quais, quantas letras e em que ordem colocá-las para escrever a palavra em questão?</li><li>• Escreve o próprio nome?</li></ul>
Escrever palavras, versos ou textos (campo da vida cotidiana, artístico-literário, de prática de estudo e pesquisa), com autonomia, utilizando letras móveis, grafando ou digitando em teclado.	<p><b>Individualmente, no 2º semestre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escreve alfabeticamente (faz correspondência sistemática entre fonema e letra), ainda que a ortografia não seja convencional, nomes de colegas, palavras, versos ou textos do campo da vida cotidiana, artístico-literário, da prática de estudo e pesquisa?</li><li>• Escreve o próprio nome e, ao menos, um sobrenome, com autonomia?</li></ul>



## LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

## APRENDIZAGENS ESPERADAS

## INDICADORES

Ler e compreender textos com certa autonomia considerando a situação comunicativa e o tema ou assunto do texto, das diferentes linguagens e culturas, relacionando sua forma de organização à sua finalidade e aos campos de atuação (vida cotidiana, vida pública, prática de estudo e pesquisa e campo artístico-literário).

Ler e compreender textos com certa autonomia, realizando antecipações, inferências e verificações ao longo do processo de leitura, com base na recuperação do contexto de produção e de recepção do texto multimodal a ser lido, do universo temático em jogo e das múltiplas linguagens presentes.

Ler e compreender textos com certa autonomia localizando informações explícitas no texto multimodal.

Ler e compreender textos com certa autonomia identificando a presença de outras linguagens constitutivas do sentido dos textos impressos ou digitais. Por exemplo, quadro de complementação, infográfico, texto em negrito, nota de rodapé, cores, imagens e ferramentas típicas de redes sociais, como curtir, comentar e compartilhar.

Ler e compreender textos com certa autonomia reconhecendo a função de textos multimodais utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas e registros de experimentações).

Ler e compreender textos com certa autonomia explorando, com a mediação da professora, ou do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.

**Em dupla ou com apoio da professora, ou do professor:**

- Compreende os textos multimodais apoiando-se nos conhecimentos sobre a finalidade, a temática, as características do gênero multimodal, as diferentes linguagens, as características do portador, as características dos campos de atuação e o sistema de escrita?
- Verifica as informações antecipadas?
- Antecipa as informações com base nas pistas dadas nos textos impressos ou digitais?
- Localiza informações explícitas?
- Recupera o contexto de produção da obra?
- Compreende outras linguagens?
- Relaciona texto com ilustrações, imagens e outros recursos gráficos?

Ler, ouvir e compreender, em colaboração, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informação considerando a situação comunicativa e o tema ou assunto do texto.

Ler, por si mesmo, textos diversos nos diferentes campos de atuação (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, entre outros) utilizando-se de pistas linguísticas, contextuais e do tipo de linguagem para antecipar, inferir e validar o que está escrito.

Ler e compreender silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com certa autonomia e fluência, diferentes textos com diferentes finalidades.

Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários de gêneros variados desenvolvendo o gosto pela leitura.

Apreciar textos literários e participar de rodas de leitores com a realização de troca de ideias e opiniões posteriores a leitura, com certa autonomia.

Escolher livros em rodas de leitura e em meio digital orientando-se por diferentes critérios e informações, justificando a escolha e compartilhando a opinião, após a leitura, com certa autonomia.

Apreciar textos diversos, observando efeitos de sentido criado pelo formato do texto na página, pelo uso de linguagens variadas, com certa autonomia.

**Em dupla ou com apoio da professora, ou do professor:**

- Seleciona texto de pesquisa usando apoio como títulos, subtítulos, legendas, imagens e negritos?
- Identifica textos impressos ou digitais pertinentes à pesquisa?
- Seleciona as informações pertinentes ao tema estudado?
- Organiza as informações selecionadas?
- Localiza e grifa informações relevantes com base nos textos estudados?
- Faz uso de diferentes procedimentos de tomada de notas?

**Em dupla:**

- Lê utilizando pistas escritas (por exemplo, a primeira e a última letra e listas disponíveis na sala)?
- Lê utilizando pistas contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito?
- Lê utilizando pistas referentes às múltiplas linguagens para antecipar, inferir e validar o que está escrito?

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Pergunta quando vai acontecer a leitura em voz alta dos contos propostos do acervo da escola?
- Solicita a releitura de alguns deles?
- Solicita os livros que compõem o acervo da sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler as histórias?
- Nas rodas de apreciação, faz comentários de forma espontânea?
- Comenta com a turma ou com a professora, ou o professor, os contos lidos em outros momentos da rotina?
- Cuida dos textos, dos livros de uso pessoal e da sala?
- Seleciona livros fazendo uso de diferentes critérios e informações?



## LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

## APRENDIZAGENS ESPERADAS

## INDICADORES

Recontar, em dupla, histórias conhecidas lidas pela professora, ou pelo professor, do campo artístico-literário.

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Participa do reconto de histórias lidas pela professora, ou pelo professor?
- Contribui com sugestões dos tópicos que não poderiam faltar nas situações de planejamento do reconto?
- Nas situações de reconto, deixa de fazer uso de marcas de oralidade como “aí” e “daí”?
- Reconta recuperando a sequência de episódios essenciais?
- Utiliza, no reconto, algumas características da linguagem dos textos lidos pela professora, ou pelo professor?

Reescrever o texto, em colaboração, considerando as operações de produção de texto (planejamento, textualização, revisão processual e final), pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

**Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**

- Recupera o enredo do texto ao reescrevê-lo?
- Textualiza?
- Faz revisão processual?
- Faz revisão final?

Produzir, em colaboração, uma parte inicial ou final de um texto conhecido do campo artístico-literário considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

**Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**

- Considera, ao produzir, a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), as características da linguagem, a organização e forma do texto e o conteúdo temático?
- Considera as marcas do gênero ao produzir?
- Usa algumas características da linguagem escrita nos textos que produz em substituição ao uso de “aí”, “daí”, repetições etc.?

Produzir, em colaboração, uma parte inicial ou final para um texto conhecido do campo artístico-literário considerando as operações de produção de texto (planejamento, textualização, revisão processual e final), pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

**Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**

- Ao produzir, planeja o texto, textualiza, faz revisão processual e faz revisão final?

Produzir, em colaboração, textos de diferentes gêneros dos campos da vida cotidiana, investigativo, artístico-literário, de atuação cidadã, jornalístico e publicitário considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), o campo de atuação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

**Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**

- Ao produzir, participa dando ideia para planejar o que o grupo vai escrever, considera as especificidades do gênero, a quem se destina o texto, onde o texto vai circular e as especificidades do gênero?
- Participa das operações de produção de textos (planejamento, textualização, revisão no processo e revisão final)?
- Usa algumas características da linguagem escrita nos textos que produz?
- Retoma o texto como fonte para resolver problemas da produção?
- Reconhece que os campos de circulação marcam diferenças no texto produzido?

Fazer uso de procedimentos escritores, como reler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões no momento da escrita e revisar no processo e ao final, manualmente ou com processador de texto, em parceria e com a ajuda da professora, ou do professor.

**Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**

- Faz uso do que já escreveu para continuar?
- Faz uso do planejamento de texto durante a produção?
- Faz uso do planejamento de texto durante a revisão?
- Faz uso de ferramenta de revisão de texto em processador de texto?

Tomar notas antes da produção de registros autônomos em parceria com a turma e a ajuda da professora, ou do professor, em situações de pesquisa.

**Coletivamente:**

- Sabe selecionar o que é mais relevante para tomada de notas?
- Sabe organizar os elementos que destacou no texto?

## LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO

ÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

## APRENDIZAGENS ESPERADAS

## INDICADORES

Revisar e reelaborar os próprios textos, com a ajuda da professora, ou do professor, considerando sua adequação ao gênero e à situação comunicativa (destinatário, objetivos, contexto social e suporte de circulação), durante a produção, com certa autonomia.

**Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**

- Dá sugestões para melhorar o texto, enquanto participa de situações de reescrita/escrita?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar o que já escreveu e o que ainda falta escrever? Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se a linguagem está adequada ao gênero?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo considerando a quem se destina?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo considerando onde o texto vai circular?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há ausência de informações ou presença de informações inadequadas ou não relevantes?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há articulação entre as ideias e os parágrafos do texto?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há articulação entre as informações novas e as conhecidas?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações?
- Observa marcas da linguagem oral?
- Utiliza repertório da linguagem escrita para melhorar o texto?
- Observa se o texto contém todas as informações necessárias?
- Observa se a linguagem está adequada às especificidades do gênero?
- Observa se o texto está dirigido ao destinatário especificado?
- Considera as questões de coerência?
- Considera as questões de coesão?
- Pontua o texto considerando os casos já discutidos?
- Considera as questões ortográficas já discutidas?

## LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE  
PRODUÇÃO DE TEXTO  
ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

## APRENDIZAGENS ESPERADAS

## INDICADORES

Planejar e participar, com certa autonomia, de discussão oral sobre o campo de vida cotidiana.

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Planeja a fala?
- Adequa a fala a diferentes interlocutores em situações comunicativas?
- Participa de situações comunicativas?
- Ouve com atenção?
- Formula questões sobre o tema tratado?
- Emite opinião sobre o tema tratado?
- Pede ajuda para adequar a fala a situações comunicativas?
- Expressa-se com clareza?
- Preocupa-se em ser compreendido?
- Respeita turno de fala?

Escutar com atenção a fala dos demais, com maior autonomia.

**Individualmente ou com o apoio da professora, ou do professor, quando necessário:**

- Escuta a fala de colega com atenção?
- Sabe formular perguntas pertinentes ao tema?
- Faz pergunta quando é necessário?
- Tem atitude respeitosa durante a fala dos demais (saber ouvir e falar)?
- Sabe esperar a vez para contar uma história, expor as próprias ideias e pensamentos?

Planejar e produzir, com certa autonomia, gêneros do campo da vida cotidiana que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.

**Em dupla e com apoio da professora, ou do professor:**

- Planeja para passar oralmente, por meios digitais, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana?
- Considera o tema/assunto/finalidade do texto nas situações dos gêneros do campo da vida cotidiana quando comunicados por meios digitais?



LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE  
PRODUÇÃO DE TEXTO  
ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Planejar e produzir, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, gêneros do campo investigativo que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.

**Em colaboração com a colega, ou o colega, e com o apoio da professora, ou do professor:**

- Planeja para passar oralmente, por meios digitais, relatos de experimentos, registros de observação e entrevistas, entre outros gêneros do campo investigativo?
- Considera o tema/assunto/finalidade do texto nas situações dos gêneros do campo investigativo quando são comunicados por meios digitais?

Atribuir, com certa autonomia, significado a aspectos não linguísticos observados na fala.

**Com certa autonomia:**

- Observa na comunicação a direção do olhar?
- Observa na comunicação os risos e gestos?
- Observa na comunicação a expressão corporal?

Explicar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento.

**Em colaboração com a colega, ou o colega, e com o apoio da professora, ou do professor:**

- Explica temas relacionados ao estudo de diferentes áreas?
- Em situação de estudo, escuta com atenção?
- Em situação de estudo formula perguntas?
- Em situação de estudo, comenta, dando opinião sobre o tema tratado?

Relatar, com certa autonomia, experiências vividas.

**Com certa autonomia:**

- Organiza a fala de acordo com a situação comunicativa?
- Considera o interlocutor?
- Expressa-se com clareza?
- Preocupa-se em ser compreendido?
- Pede ajuda para adequar a fala a situações de comunicação?

Recitar, com certa autonomia, diferentes gêneros da comunicação oral.

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Recita parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas e outros gêneros do campo da vida cotidiana e do campo artístico-literário?
- Usa entonação na recitação?
- Observa as rimas na recitação?
- Faz uso das rimas para dar sentido ao texto ao recitar?

LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Ler e compreender, com certa autonomia, textos diversos do campo da vida cotidiana, artístico-literário, de prática de estudo e pesquisa e da vida pública (digitais ou impressos).

**Em colaboração com colegas:**

- Identifica em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer) e relatos (digitais ou impressos) a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros?
- Identifica em textos as palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e que estabelecem relações de causalidade entre os acontecimentos, de acordo com o gênero?
- Identifica em textos as palavras e expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.) e o nível de informação necessário?
- Reconhece o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes?

LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Ler com autonomia textos diversos do campo da vida cotidiana, artístico-literário, de prática de estudo e pesquisa e da vida pública (digitais ou impressos).

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Lê utilizando pistas escritas (por exemplo, primeira e última letra e listas disponíveis na sala)?
- Lê utilizando pistas contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito?
- Identifica outros sinais no texto além das letras, como ponto final, interrogação e exclamação e seus efeitos de sentido?
- Identifica em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer) e relatos (digitais ou impressos) a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros?
- Identifica em textos as palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e que estabelecem relações de causalidade entre os acontecimentos, de acordo com o gênero?
- Identifica em textos as palavras e expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), funcionando como organizadores do texto de acordo com o gênero?

Localizar, com certa autonomia, nomes de diferentes naturezas em listas com variados propósitos.

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Analisa semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas e entre palavras que compõem uma lista considerando indícios de diferentes naturezas, como extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais e presença ou ausência de alguma letra medial?

**Em dupla:**

Escrever palavras, versos ou texto do campo da vida cotidiana, artístico-literário, de prática de estudo e pesquisa, em colaboração (com o apoio da colega, ou do colega, de dupla), utilizando letras móveis, grafando ou digitando em teclado.

- Escreve alfabeticamente (faz correspondência sistemática entre fonema e letra), ainda que a ortografia não seja convencional, nomes de colegas, palavras, versos ou textos do campo da vida cotidiana, artístico-literário, de prática de estudo e pesquisa?
- Escreve com autonomia o próprio nome e, ao menos, um sobrenome?
- Ao escrever textos, usa palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e que estabelecem relações de causalidade entre os acontecimentos do texto, de acordo com o gênero?
- Ao escrever textos usa palavras e expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), funcionando como organizadores do texto de acordo com o gênero?
- Ao escrever textos, usa adequadamente ponto final, interrogação e exclamação considerando os efeitos de sentido que deseja provocar no leitor?

Escrever palavras, versos ou texto do campo da vida cotidiana, artístico-literário, de prática de estudo e pesquisa e vida pública utilizando letras móveis, grafando ou digitando em teclado com autonomia.

**Individualmente, no 1º semestre:**

- Escreve alfabeticamente (faz correspondência sistemática entre fonema e letra), ainda que a ortografia não seja convencional, nomes de colegas, palavras, versos ou textos do campo da vida cotidiana, artístico-literário, de prática de estudo e pesquisa?
- Escreve o nome e o sobrenome completo, com autonomia?
- Ao escrever textos, usa palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e que estabelecem relações de causalidade?
- Ao escrever textos, usa palavras e expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), funcionando como organizadores do texto de acordo com o gênero?



## LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

## APRENDIZAGENS ESPERADAS

## INDICADORES

Analisar, em colaboração, banco de palavras observando as diferenças de sentido provocadas pelo uso dos sufixos -ão e -inho/-zinho.

**Com apoio da professora, ou do professor, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**

- Identifica em textos lidos as palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho e compreende o sentido que elas provocam?
- Faz uso, ao escrever, de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho de acordo com o sentido que quer provocar?

Analisar, em colaboração, banco de palavras considerando que as nasais têm marcas gráficas próprias: NH, o sinal ~, M e N.

**Com apoio da professora, ou do professor, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**

- Faz uso do conhecimento que traz de memória das diferentes formas de indicar a nasalização nas produções escritas?

Analisar, em colaboração, banco de palavras compreendendo que o som /S/ pode ser representado por S, SS, C e Ç.

**Com apoio da professora, ou do professor, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**

- Faz uso do conhecimento que traz de memória das diferentes marcas gráficas para representar o som /S/ em suas produções escritas?
- Faz uso de procedimento para buscar a grafia correta entre S e C inicial?

Identificar, em colaboração, presença dos acentos em palavras de uso frequente de textos conhecidos.

**Com apoio da professora, ou do professor:**

- Identifica em palavras de uso frequente a presença de acento agudo e acento circunflexo?

Escrever, em colaboração, convencionalmente palavras de uso frequente que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C/S iniciais).

**Com apoio da professora, ou do professor:**

- Reconhece que há palavras cuja escrita não é orientada por regra ortográfica?
- Escreve convencionalmente palavras com H, inicial, L/LH, C/S iniciais?

Segmentar o texto em palavras.

**Com apoio da professora, ou do professor:**

- Identifica espaços entre as palavras?
- Segmenta o texto em palavras?

## LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

## APRENDIZAGENS ESPERADAS

## INDICADORES

Ler e compreender textos com autonomia considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, das diferentes linguagens e culturas, relacionando sua forma de organização à sua finalidade e aos campos de atuação (vida cotidiana, vida pública, prática de estudo e pesquisa e artístico-literário).

Ler e compreender textos com autonomia realizando antecipações, inferências e verificações ao longo do processo de leitura, com base na recuperação do contexto de produção e de recepção do texto multimodal a ser lido, do universo temático em jogo e das múltiplas linguagens presentes.

Ler e compreender textos com autonomia localizando informações explícitas no texto multimodal.

Ler e compreender textos com autonomia identificando a presença de outras linguagens constitutivas do sentido dos textos impressos ou digitais. Por exemplo, quadro de complementação, infográfico, texto em negrito, nota de rodapé, cores, imagens e ferramentas típicas de redes sociais, como curtir, comentar e compartilhar.

Ler e compreender textos com autonomia reconhecendo a função de textos multimodais utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).

Ler e compreender textos com autonomia explorando, em dupla, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.

**Individualmente, com apoio da professora, ou do professor, ou da turma, quando necessário:**

- Compreende os textos multimodais apoiando-se nos conhecimentos sobre a finalidade, a temática, as características do gênero multimodal, as diferentes linguagens, as características do portador, as características dos campos de atuação e o sistema de escrita?
- Verifica as informações antecipadas?
- Antecipa as informações com base nas pistas dadas nos textos impressos ou digitais?
- Localiza informações explícitas?
- Recupera o contexto de produção da obra?
- Compreende outras linguagens?
- Relaciona texto multimodal com ilustrações, imagens, e outros recursos gráficos?
- Realiza inferências de informações implícitas no texto multimodal?
- Realiza inferências de palavras ou expressões com base no contexto da frase ou do texto multimodal?

LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Ler, ouvir e compreender, com certa autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações considerando a situação comunicativa e o tema ou assunto do texto.

- Individualmente ou em dupla, quando necessário:**
- Seleciona texto de pesquisa usando apoio como títulos, subtítulos, legendas, imagens e negritos?
  - Identifica textos impressos e/ou digitais pertinentes à pesquisa?
  - Seleciona as informações pertinentes ao tema estudado?
  - Organiza as informações selecionadas?
  - Localiza e grifa informações relevantes com base nos textos estudados?
  - Faz uso de diferentes procedimentos de tomada de notas?

Ler, por si mesmo, textos diversos nos diferentes campos de atuação (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, entre outros) utilizando-se de pistas linguísticas, contextuais e do tipo de linguagem para antecipar, inferir e validar o que está escrito.

Ler e compreender silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com certa autonomia e fluência, diferentes textos com diferentes finalidades.

Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários de gêneros variados desenvolvendo o gosto pela leitura.

- Individualmente ou em dupla, quando necessário:**
- Lê utilizando pistas escritas (por exemplo, a primeira e a última letra, listas disponíveis na sala)?
  - Lê utilizando pistas contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito?
  - Lê utilizando pistas referentes às múltiplas linguagens para antecipar, inferir e validar o que está escrito?

Identificar, com certa autonomia, a ideia central do texto multimodal demonstrando compreensão global.

Em colaboração, inferir informações implícitas nos textos lidos.

Em colaboração, inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase, do texto e do tipo de linguagem utilizado.

- Em dupla ou com apoio da professora, ou do professor, quando necessário:**
- Busca no próprio texto a resolução da dúvida?
  - Recorre a outras fontes que favorecem a compreensão do texto?
  - Lê com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas?
  - Reconhece que o próprio contexto do texto pode solucionar as dúvidas?

<p>Apreciar textos literários e participar de rodas de leitores com a realização de troca de ideias e opiniões posteriores à leitura, com autonomia.</p> <p>Escolher livros em rodas de leitura e disponíveis em meios digital orientando-se por diferentes critérios e informações, justificando a escolha e compartilhando opinião após a leitura, com autonomia.</p> <p>Apreciar textos diversos observando efeitos de sentido criado pelo formato do texto na página, pelo uso de linguagens variadas, com autonomia.</p>	<p><b>Individualmente ou em dupla, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pergunta quando vai acontecer a leitura em voz alta dos contos propostos do acervo da escola?</li><li>• Solicita a releitura de alguns deles?</li><li>• Solicita os livros que compõem o acervo da sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler as histórias?</li><li>• Nas rodas de apreciação, faz comentários das leituras silenciosas que realiza de forma espontânea?</li><li>• Comenta com as colegas e os colegas e/ou com a professora, ou o professor, os livros lidos em outros momentos da rotina?</li><li>• Cuida dos textos, dos livros de uso pessoal e da sala?</li><li>• Compartilha o critério utilizado para escolha de livros para leitura?</li></ul>
<p>Recuperar, em colaboração, relações entre partes de um texto utilizando os conhecimentos discursivos, gramaticais e textuais já internalizados para, em situações de uso, constituir os sentidos do texto escrito e demais linguagens, consolidá-los e/ou resolver problemas de compreensão.</p> <p>Observar, em colaboração, diálogos em textos narrativos reconhecendo o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.</p> <p>Apreciar, em colaboração, poemas, haicais, cordéis e outros textos versificados observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.</p> <p>Identificar, em colaboração, funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.</p>	<p><b>Em dupla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece outros aspectos que não só as marcas gráficas nos diálogos e nas situações de textos narrativos com base no sentido atribuído ao texto?</li><li>• Reconhece as marcas específicas de um poema com base no sentido atribuído ao texto?</li><li>• Reconhece outros aspectos que não só as marcas gráficas presentes nos textos dramáticos com base no sentido atribuído ao texto?</li></ul>



## LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO

ÁTICA DE LEITURA EM  
CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

## APRENDIZAGENS ESPERADAS

## INDICADORES

Recontar, com autonomia, histórias conhecidas do campo artístico-literário lidas pela professora, ou pelo professor.

**Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**

- Reconta histórias lidas pela professora, ou pelo professor?
- Contribui com sugestões dos tópicos que não poderiam faltar nas situações de planejamento do reconto?
- Nas situações de reconto, deixa de fazer uso de marcas de oralidade como “daí” e “aí”?
- Organiza as ideias antes de recontar?
- Reconta recuperando a sequência de episódios essenciais?
- Utiliza, no reconto, algumas características da linguagem dos textos lidos pela professora, ou pelo professor?
- Nas situações de planejamento do reconto, está atento às relações de causalidade entre os episódios?

Reescrever o texto, com certa autonomia, considerando as operações de produção de texto (planejamento, textualização, revisão processual e final), pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

Reescrever o texto, com certa autonomia, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço), com base em histórias lidas pela professora, ou pelo professor, dentro do campo artístico-literário.

Reescrever o texto, com certa autonomia, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Ao produzir, recupera o enredo do texto ao reescrevê-lo, textualiza, faz revisão processual e faz revisão final?
- Considera, no texto que reescreve, as ideias principais do texto-fonte?
- Considera a composição dos textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço)?
- Usa algumas características da linguagem escrita próprias do gênero nos textos que reescreve?

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Ao produzir, considera a situação comunicativa, os possíveis interlocutores, a finalidade do texto, a linguagem própria do gênero, a forma do texto, o enredo, onde irá circular e o suporte?

Produzir, com certa autonomia, uma parte inicial ou final de um texto conhecido do campo artístico-literário considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

Produzir, com certa autonomia, uma parte inicial ou final de um texto conhecido do campo artístico-literário considerando as operações de produção de texto (planejamento, textualização, revisão processual e final), pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

Produzir, com certa autonomia, textos de diferentes gêneros dos campos da vida cotidiana, da prática de pesquisa e estudo, artístico-literário e da vida pública considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), o campo de atuação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Ao produzir, considera a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), as características da linguagem, a organização e forma do texto e o conteúdo temático?
- Considera as marcas do gênero ao produzir?
- Usa algumas características da linguagem escrita nos textos que produz em substituição ao uso de “aí”, “daí”, repetições etc.?

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Ao produzir, planeja o texto, textualiza, faz revisão processual e faz revisão final?

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Ao produzir, participa dando ideia para planejar o que o grupo vai escrever, considera as especificidades do gênero, a quem se destina o texto, onde o texto vai circular e as especificidades do gênero?
- Ao produzir, usa as operações de produção de textos (planejamento, textualização, revisão no processo e revisão final)?
- Usa algumas características da linguagem escrita nos textos que produz?
- Retoma o texto como fonte para resolver problemas da produção?
- Reconhece que os campos de circulação marcam diferenças no texto produzido?



LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO

ÁTICA DE LEITURA EM  
CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Revisar e reelaborar os próprios textos, com certa autonomia, considerando a adequação ao gênero e à situação comunicativa (destinatário, objetivos, contexto social e suporte de circulação), durante a produção.

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Dá sugestões para melhorar o texto, enquanto participa de situações de reescrita e escrita?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar o que já escreveu e o que ainda falta escrever?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se a linguagem está adequada ao gênero?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo considerando a quem se destina?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo considerando onde o texto vai circular?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há ausência de informações ou presença de informações inadequadas ou não relevantes?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há articulação entre as ideias e os parágrafos do texto?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há articulação entre as informações novas e as conhecidas?
- Relê o que está reescrevendo e escrevendo para corrigir e aprimorar o texto, fazendo cortes, acréscimos e reformulações?
- Observa marcas da linguagem oral?
- Utiliza repertório da linguagem escrita para melhorar o texto?
- Observa se o texto contém todas as informações necessárias?
- Observa se a linguagem está adequada às especificidades do gênero?
- Observa se o texto está dirigido ao destinatário especificado?
- Considera as questões de coerência?
- Considera as questões de coesão?
- Pontua o texto considerando os casos já discutidos?
- Considera as questões ortográficas já discutidas?

Fazer uso de procedimentos escritores, como rere ler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões no momento da escrita e revisar no processo e ao final, manualmente ou utilizando ferramenta em processador de texto com certa autonomia.

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Usa o que já escreveu para continuar?
- Usa o planejamento de texto durante a produção?
- Usa o planejamento de texto durante a revisão?
- Usa ferramenta de revisão de texto em processador de texto?

Editar, em dupla, a versão final do texto, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital (uso de software).

**Em dupla:**

- Reconhece as marcas de edição como constitutivas do texto?
- Sabe usar alguns recursos de edição?

Realizar, em dupla, a tomada de notas antes da produção de registros autônomos em situações de pesquisa.

**Em dupla:**

- Sabe selecionar o que é mais relevante para tomada de notas?
- Sabe organizar os elementos que destacou no texto?





## LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOSPRÁTICAS DE  
PRODUÇÃO DE TEXTO  
ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

## APRENDIZAGENS ESPERADAS

## INDICADORES

Planejar e participar, com autonomia, de discussão oral sobre o campo de vida cotidiana.	<p><b>Individualmente ou com apoio da colega, ou do colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeja a fala?</li> <li>• Adéqua a fala a diferentes interlocutores em situações comunicativas?</li> <li>• Participa de situações comunicativas?</li> <li>• Ouve com atenção?</li> <li>• Formula questões sobre o tema tratado?</li> <li>• Emite opinião sobre o tema tratado?</li> <li>• Pede ajuda para adequar a fala a situações comunicativas?</li> <li>• Expressa-se com clareza?</li> <li>• Preocupa-se em ser compreendido?</li> <li>• Respeita turno de fala?</li> </ul>
Planejar e produzir, com autonomia, gêneros do campo da vida cotidiana, da prática de estudo e pesquisa, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.	<p><b>Em dupla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeja para passar oralmente, por meios digitais, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, podcasts, entre outros gêneros?</li> <li>• Considera o tema/assunto/finalidade do texto observando as características dos gêneros quando comunicados por meios digitais?</li> </ul>
Explicar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento.	<p><b>Em dupla ou com apoio da professora, ou do professor, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica temas relacionados a estudo de diferentes áreas?</li> <li>• Em situação de estudo, escuta com atenção?</li> <li>• Em situação de estudo, formula perguntas?</li> <li>• Em situação de estudo, opina sobre o tema tratado?</li> </ul>
Escutar com atenção apresentações de trabalhos realizadas pela turma.	<p><b>Com apoio da professora, ou do professor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuta apresentações?</li> <li>• Formula perguntas pertinentes ao tema?</li> <li>• Pergunta quando é necessário?</li> <li>• Tem atitude respeitosa durante a apresentação de um tema (saber ouvir e falar)?</li> </ul>

Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em colaboração com a colega, ou o colega, e com a ajuda da professora, ou do professor, em sala de aula, com apoio de imagens, diagramas, tabelas etc.	<p><b>Em dupla ou com apoio da professora, ou do professor, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expõe trabalhos com clareza?</li> <li>• Organiza as ideias para expor o trabalho?</li> <li>• Utiliza como apoio imagens, diagramas, tabelas etc.?</li> <li>• Nas situações de exposição, planeja o tempo de fala?</li> <li>• Adéqua a linguagem à situação comunicativa?</li> </ul>
Recitar, com autonomia, diferentes gêneros da comunicação oral.	<p><b>Individualmente ou com apoio da colega, ou do colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recita parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas e outros gêneros do campo da vida cotidiana e do campo artístico-literário?</li> <li>• Usa entonação na recitação?</li> <li>• Observa as rimas na recitação?</li> <li>• Faz uso das rimas para dar sentido ao texto ao recitar?</li> </ul>
Atribuir, com autonomia, significado a aspectos não linguísticos observados na fala.	<p><b>Individualmente ou com apoio da colega, ou do colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa na comunicação a direção do olhar?</li> <li>• Observa na comunicação os risos e gestos?</li> <li>• Observa na comunicação a expressão corporal?</li> </ul>
Relatar, com autonomia, experiências vividas.	<p><b>Individualmente ou com apoio da colega, ou do colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza a fala de acordo com a situação comunicativa?</li> <li>• Considera o interlocutor?</li> <li>• Expressa-se com clareza?</li> <li>• Preocupa-se em ser compreendido?</li> <li>• Pede ajuda para adequar a fala a situações de comunicação?</li> </ul>

LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO

- PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS
- PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS
- PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS
- PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Ler e compreender, com autonomia, textos diversos do campo da vida cotidiana, artístico-literário, da prática de estudo e pesquisa e da vida pública (digitais ou impressos).	<p><b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer) e relatos (digitais ou impressos) a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros?</li><li>• Identifica nos textos as palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e que estabelecem relações de causalidade entre os acontecimentos, de acordo com o gênero?</li><li>• Identifica nos textos as palavras e expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.) e o nível de informação necessário?</li><li>• Reconhece o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes?</li></ul>
Ler, com autonomia, textos diversos do campo da vida cotidiana, artístico-literário, da prática de estudo e pesquisa e da vida pública (digitais ou impressos).	<p><b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lê utilizando pistas escritas (por exemplo, primeira e última letra, listas disponíveis na sala)?</li><li>• Lê utilizando pistas contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito?</li><li>• Identifica outros sinais no texto além das letras, como ponto final, interrogação e exclamação e seus efeitos de sentido?</li><li>• Identifica em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer) e relatos (digitais ou impressos) a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica nos textos as palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e que estabelecem relações de causalidade entre os acontecimentos, de acordo com o gênero?</li><li>• Identifica nos textos as palavras e expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), funcionando como organizadores do texto de acordo com o gênero?</li></ul>
Localizar, com autonomia, nomes de diferentes naturezas em listas com variados propósitos.	<p><b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analisa semelhanças e diferenças entre os nomes das colegas e dos colegas e entre palavras que compõem uma lista considerando indícios de diferentes naturezas como extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais e presença ou ausência de alguma letra medial?</li></ul>
Escrever com autonomia palavras, versos ou texto do campo da vida cotidiana, artístico-literário e de prática de estudo e pesquisa utilizando letras móveis, grafando ou digitando em teclado.	<p><b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escreve alfabeticamente (faz correspondência sistemática entre fonema e letra), ainda que a ortografia não seja convencional, nomes de colegas, palavras, versos ou textos do campo da vida cotidiana, artístico-literário e da prática de estudo e pesquisa?</li><li>• Escreve o próprio nome e sobrenome completo?</li><li>• Ao escrever textos, usa palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e que estabelecem relações de causalidade entre os acontecimentos, de acordo com o gênero?</li><li>• Ao escrever textos, usa palavras e expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), funcionando como organizadores do texto de acordo com o gênero?</li><li>• Ao escrever textos, usa adequadamente ponto final, interrogação e exclamação considerando os efeitos de sentido que deseja provocar no leitor?</li></ul>





## LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Analisar, com autonomia, banco de palavras observando as diferenças de sentido provocadas pelo uso dos sufixos -ão e -inho/-zinho.	<p><b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica em textos lidos palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho e compreende o sentido que se quer provocar?</li> <li>Faz uso, ao escrever, de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho de acordo com o sentido que se quer provocar?</li> </ul>
Analisar, com autonomia, banco de palavras considerando que as nasais têm marcas gráficas próprias: NH, o sinal ~, M e N.	<p><b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Faz uso do conhecimento que traz, de memória, das diferentes formas de indicar a nasalização nas produções escritas?</li> </ul>
Analisar, com autonomia, banco de palavras considerando a compreensão que o som /S/ pode ser representado por S, SS, C e Ç.	<p><b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Faz uso do conhecimento que traz, de memória, das diferentes marcas gráficas para representar o som /S/ em suas produções escritas?</li> <li>Faz uso de procedimento para buscar a grafia correta entre S e C inicial?</li> </ul>
Identificar, com certa autonomia, presença dos acentos em palavras de uso frequente de textos conhecidos.	<p><b>Em dupla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica em palavras de uso frequente a presença de acento agudo e de acento circunflexo?</li> </ul>
Identificar, em colaboração, a sílaba tônica de palavras em textos.	<p><b>Com apoio da professora, ou do professor, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica a sílaba tônica?</li> <li>Relaciona a presença do acento gráfico com a sílaba tônica de palavras em textos?</li> </ul>
Escrever, com certa autonomia e convencionalmente, palavras de uso frequente não regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S iniciais).	<p><b>Em dupla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece que há palavras cuja escrita não é orientada por regra ortográfica?</li> <li>Escreve convencionalmente palavras com H inicial e L/LH, C/S iniciais?</li> </ul>
Escrever convencionalmente palavras considerando que as nasais têm marcas gráficas próprias: NH, o sinal ~, M e N e que o som /S/ pode ser representado por S, SS, C e Ç.	<p><b>Com apoio da professora, ou do professor, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escreve fazendo uso do conhecimento das diferentes formas de indicar a nasalização nas produções escritas?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreve fazendo uso de procedimentos para buscar a grafia correta entre S e C inicial?</li> <li>Escreve fazendo uso do conhecimento das diferentes marcas gráficas para representar o som /S/ em suas produções escritas?</li> </ul>
Analisar, em colaboração, banco de palavras classificadas como regulares contextuais para compreender que o contexto determina o uso do M e N no meio das palavras, G e GU, S e SS, R e RR, C e QU, entre outras.	<p><b>Com apoio da professora, ou do professor, e da colega, ou do colega, de dupla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece diferentes marcas gráficas para representar o som /S/ nas produções escritas?</li> <li>Reconhece a regularidade ortográfica na escrita de palavras com G, GU e J nas produções escritas?</li> <li>Reconhece a regularidade M antes de P e B e N antes das demais nas produções escritas?</li> <li>Reconhece a regularidade ortográfica na escrita de palavras com R e RR nas produções escritas?</li> <li>Reconhece a regularidade ortográfica na escrita de palavras com C e QU?</li> <li>Usa procedimentos para buscar a grafia correta das palavras?</li> </ul>
Na produção de texto, escrever, em colaboração e convencionalmente, considerando questões da pontuação referentes às possibilidades de pontuação do discurso direto, ao uso de maiúscula, ponto final, interrogação e exclamação e ao uso da vírgula em casos de enumeração.	<p><b>Com apoio da professora, ou do professor, e da colega, ou do colega, de dupla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Usa pontuação inicial (maiúscula)?</li> <li>Usa pontuação final (ponto final, interrogação e exclamação) de acordo com a intenção desejada?</li> <li>Ao pontuar as produções escritas, no caso de enumeração, usa o conhecimento recente, substituindo o E pela vírgula?</li> <li>Faz escolhas adequadas ao pontuar discurso direto?</li> </ul>
Segmentar o texto em palavras.	<p><b>Individualmente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Construiu noção de palavra?</li> <li>Identifica espaços entre as palavras?</li> <li>Segmenta o texto em palavras?</li> </ul>
Em colaboração, segmentar o texto em frases, utilizando progressivamente os sinais de pontuação.	<p><b>Com apoio da professora, ou do professor, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Segmenta o texto em frases?</li> <li>Utiliza pontuação na segmentação?</li> </ul>

LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Ler com autonomia e fluentemente diferentes gêneros com diferentes finalidades considerando a função social, o suporte, a esfera de circulação e as características próprias do gênero.

Individual:

- Compreende textos multimodais levando em consideração a função social, o suporte, a esfera de circulação e as características próprias do gênero?

Identificar, com certa autonomia, em notícias os fatos, os participantes, o local e o momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.

Distinguir, com certa autonomia, fatos de opiniões ou sugestões em textos informativos, jornalísticos, publicitários etc.

Reconhecer, com certa autonomia, a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos impressos e digitais como forma de apresentação de dados e informações.

Em dupla:

- Ao ler notícias, identifica fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do que está sendo noticiado?
- Distingue fatos de opiniões ou sugestões em textos informativos, jornalísticos, publicitários etc.?
- Realiza inferências de informações implícitas no texto multimodal?
- Reconhece a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos impressos e digitais como forma de apresentação de dados e informações?
- Realiza inferências de palavras ou expressões com base no contexto da frase, do texto ou da esfera de circulação?
- Reconhece as características da notícia (organização interna, marcas linguísticas e conteúdo temático)?

Identificar, com certa autonomia, a ideia central do texto multimodal, demonstrando compreensão global.

Inferir, em colaboração, informações implícitas nos textos lidos.

Inferir, em colaboração, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase, do texto, do tipo de linguagem utilizado.

Individualmente:

- Busca no próprio texto a resolução da dúvida?
- Recorre a outras fontes que favorecem a compreensão do texto?
- Lê com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas?
- Reconhece que o próprio contexto do texto pode solucionar as dúvidas?

Recuperar, em colaboração, relações entre partes de um texto utilizando os conhecimentos discursivos, gramaticais e textuais já internalizados para, em situações de uso, constituir os sentidos do texto escrito e demais linguagens, consolidá-los e/ou resolver problemas de compreensão.

Observar, em colaboração, diálogos em textos narrativos, reconhecendo o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

Apreciar, em colaboração, poemas, haicais, cordéis e outros textos versificados observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.

Identificar, em colaboração, funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.

Com apoio da colega, ou do colega:

- Reconhece outros aspectos que não só as marcas gráficas nos diálogos e nas situações de textos narrativos com base no sentido atribuído ao texto?
- Reconhece as marcas específicas de um poema com base no sentido atribuído ao texto?
- Reconhece outros aspectos que não só as marcas gráficas presentes nos textos dramáticos com base no sentido atribuído ao texto?

Reconhecer e identificar, em colaboração, variedades linguísticas presentes nos textos compreendendo que elas concorrem para a construção do sentido do texto.

Reconhecer, em colaboração, a presença de diferentes vozes (narrador, personagens, diálogos etc.) e discursos (hegemônicos, minorias, grupos sociais, etc.) nos textos lidos.

Reconhecer e interpretar, em colaboração, efeitos de ironia e de humor em textos multimodais variados.

Posicionar-se criticamente diante de um texto fazendo apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, com apoio da professora, ou do professor.

Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:

- Reconhece variedades linguísticas presentes no texto e atribui sentido a elas?
- Identifica variedades linguísticas presentes no texto e atribui sentido a elas?
- Reconhece a presença de diferentes vozes e discursos nos textos lidos?
- Reconhece os efeitos de ironia e humor em piadas, memes, gifs etc.?
- Assume postura crítica diante do texto lido fazendo comentários e justificando a própria posição?
- Faz uso de ferramentas de rede social (reações, comentar, compartilhar) de forma crítica?



LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

ÁTICA DE LEITURA EM  
CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Reescrever coletivamente histórias conhecidas modificando o narrador, o tempo ou o lugar.

- Coletivamente, no 1º semestre, e em dupla, no 2º semestre:**
- Contribui com o planejamento do texto?
  - Na reescrita, consegue manter o texto, mas mudar o narrador, o tempo ou o lugar?
  - Usa características da linguagem escrita nos textos que dita à professora, ou ao professor?
  - Dita o texto à professora, ou ao professor, considerando as especificidades do gênero, quem vai ler e onde o texto vai circular?

Reescrever, com autonomia, histórias conhecidas do campo artístico-literário considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema e o campo de atuação, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

- Individualmente:**
- Reescreve histórias conhecidas de próprio punho, grafando ou digitando?
  - Considera, no texto que reescreve, as ideias principais do texto-fonte?
  - Usa características da linguagem escrita nos textos que reescreve?
  - Ao reescrever, considera as especificidades do gênero, quem vai ler e onde o texto vai circular?

Produzir, com autonomia, textos de diferentes gêneros dos campos da vida cotidiana, artístico-literário, da prática de pesquisa e estudo e da vida pública considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve) a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização, a forma do texto e seu tema e as operações de produção de texto (planejamento, textualização e revisão processual e final), pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

- Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**
- Ao produzir, considera a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), as características da linguagem, a organização e forma do texto, o conteúdo temático e as marcas do gênero?
  - Usa algumas características da linguagem escrita nos textos que produz?
  - Retoma o texto como fonte para resolver problemas da produção?
  - Usa as operações de texto (planejamento, textualização, revisão processual e revisão final)?

Usar, com autonomia, procedimentos escritores, como reler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões no momento da escrita e revisar no processo e ao final, manualmente ou utilizando ferramenta em processador de texto.

- Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**
- Usa o que já escreveu para continuar?
  - Usa o planejamento de texto durante a produção?
  - Usa o planejamento de texto durante a revisão?
  - Usa ferramenta de revisão de texto em processador de texto?

Revisar e reelaborar os próprios textos, com autonomia, considerando a adequação ao gênero e à situação comunicativa (destinatário, objetivos, contexto social e suporte de circulação), durante a produção.

- Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**
- Dá sugestões para melhorar o texto enquanto participa de situações de reescrita e escrita?
  - Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar o que já escreveu e o que ainda falta escrever?
  - Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se a linguagem está adequada ao gênero?
  - Relê o que está reescrevendo e escrevendo considerando a quem se destina?
  - Relê o que está reescrevendo e escrevendo considerando onde o texto vai circular?
  - Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há ausência de informações ou presença de informações inadequadas ou não relevantes?
  - Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há articulação entre as ideias e os parágrafos do texto?
  - Relê o que está reescrevendo e escrevendo para verificar se há articulação entre as informações novas e as conhecidas?
  - Relê o que está reescrevendo e escrevendo para corrigir e aprimorar o texto, fazendo cortes, acréscimos e reformulações?
  - Observa marcas da linguagem oral?
  - Utiliza repertório da linguagem escrita para melhorar o texto?

LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

ÁTICA DE LEITURA EM  
CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observa se o texto contém todas as informações necessárias?</li><li>• Observa se a linguagem está adequada às especificidades do gênero?</li><li>• Observa se o texto está dirigido ao destinatário especificado?</li><li>• Considera as questões de coerência?</li><li>• Considera as questões de coesão?</li><li>• Pontua o texto considerando os casos já discutidos?</li><li>• Considera as questões ortográficas já discutidas?</li></ul>
Editar, com autonomia, a versão final do texto, em colaboração com as colegas e os colegas, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital (uso de software).	<b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece as marcas de edição como constitutivas do texto?</li><li>• Sabe usar alguns recursos de edição?</li></ul>
Tomar notas, com autonomia, antes da produção de registros autônomos, em situações de pesquisa.	<b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sabe selecionar o que é mais relevante para a tomada de notas?</li><li>• Sabe organizar os elementos que destacou no texto?</li></ul>



LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE  
PRODUÇÃO DE TEXTO  
ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Planejar e participar, com autonomia, de discussão oral sobre o campo da vida cotidiana.	<b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Planeja a fala?</li><li>• Adequa a fala a diferentes interlocutores em situações comunicativas?</li><li>• Participa de situações comunicativas?</li><li>• Ouve com atenção?</li><li>• Formula questões sobre o tema tratado?</li><li>• Emite opinião sobre o tema tratado?</li><li>• Pede ajuda para adequar a fala a situações comunicativas?</li><li>• Expressa-se com clareza?</li><li>• Preocupa-se em ser compreendido?</li><li>• Respeita turno de fala?</li></ul>
Planejar e produzir, com autonomia, gêneros do campo da vida cotidiana, da prática de estudo e pesquisa e da vida pública que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.	<b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Planeja para passar oralmente, por meios digitais, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, podcasts, entre outros gêneros?</li><li>• Considera o tema/assunto/ finalidade do texto respeitando as características dos gêneros quando comunicados por meios digitais?</li></ul>
Explicar, com autonomia, com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento.	<b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Explica temas relacionados a estudos de diferentes áreas?</li><li>• Em situação de estudo, escuta com atenção?</li><li>• Em situação de estudo, formula perguntas?</li><li>• Em situação de estudo, comenta, dando sua opinião sobre o tema tratado?</li></ul>
Escutar com atenção apresentações de trabalhos e opiniões em debates realizados pela turma.	<b>Individualmente ou com apoio de colega, quando necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escuta apresentações?</li><li>• Formula perguntas pertinentes ao tema?</li><li>• Pergunta quando é necessário?</li><li>• Tem atitude respeitosa durante a apresentação de um tema (saber ouvir e falar)?</li></ul>



LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE  
PRODUÇÃO DE TEXTO  
ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Expor trabalhos ou pesquisas escolares, com autonomia, em sala de aula, com apoio de imagens, diagramas, tabelas etc.

**Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**

- Expõe trabalhos com clareza?
- Organiza as ideias para expor o trabalho?
- Utiliza como apoio imagens, diagramas, tabelas etc.?
- Nas situações de exposição, planeja o tempo de fala?
- Adéqua a linguagem à situação comunicativa?

LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Ler fluentemente e com autonomia textos diversos do campo da vida cotidiana, artístico-literário, da prática de estudo e pesquisa e da vida pública (digitais ou impressos).

**Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**

- Identifica 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?
- Identifica nos textos as palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e estabelecem relações de causalidade entre os acontecimentos, de acordo com o gênero?
- Identifica nos textos as palavras e expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.) e o nível de informação necessário?
- Reconhece o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes?

Identificar, com autonomia, a presença dos acentos em palavras de uso frequente em textos conhecidos.

**Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**

- Identifica em palavras de uso frequente a presença de acento agudo e acento circunflexo?

Identificar, com autonomia, a sílaba tônica de palavras em textos.

**Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**

- Identifica a sílaba tônica?
- Relaciona a presença do acento gráfico com a sílaba tônica de palavras em textos?

Escrever, com autonomia e convencionalmente, palavras de uso frequente não regidas por regras (H inicial e L/LH e C/S iniciais).

**Individualmente:**

- Reconhece que há palavras cuja escrita não é orientada por regra ortográfica?
- Escreve convencionalmente palavras com H inicial e L/LH e C /S iniciais?

Escrever convencionalmente palavras considerando que as nasais têm marcas gráficas próprias: NH, o sinal ~, M e N e que o som /S/ pode ser representado por S, SS, C e Ç.

**Individualmente:**

- Escreve fazendo uso do conhecimento das diferentes formas de indicar a nasalização nas produções escritas?
- Escreve fazendo uso de procedimentos para buscar a grafia correta entre S e C inicial?
- Escreve fazendo uso do conhecimento das diferentes marcas gráficas para representar o som /S/?

Analisar, com autonomia, banco de palavras classificadas como regulares contextuais para compreender que o contexto determina o uso do M e N no meio das palavras, G e GU, S e SS, R e RR C e Qu, entre outras.

**Individualmente:**

- Reconhece diferentes marcas gráficas para representar o som /S/ nas produções escritas?
- Reconhece a regularidade ortográfica na escrita de palavras com G, GU e J nas produções escritas?
- Reconhece a regularidade M antes de P e B e N antes das demais?
- Reconhece a regularidade ortográfica na escrita de palavras com R e RR?
- Reconhece a regularidade ortográfica na escrita de palavras com C e QU?
- Faz uso de procedimentos para buscar a grafia correta das palavras?



LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Na produção de texto, escrever com autonomia e convencionalmente considerando questões da pontuação referentes às possibilidades de pontuação do discurso direto, ao uso de maiúscula, de ponto final, interrogação e exclamação e ao uso da vírgula em casos de enumeração.

- Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**
- Usa pontuação inicial (maiúscula)?
  - Usa pontuação final (ponto final, interrogação e exclamação) de acordo com a intenção desejada?
  - Ao pontuar as produções escritas, no caso de enumeração, usa o conhecimento recente, substituindo o E pela vírgula?
  - Faz escolhas adequadas ao pontuar discurso direto?

Segmentar, individualmente, o texto em frases utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação.

- Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**
- Segmenta o texto em frases?
  - Utiliza pontuação na segmentação?

Escrever alfabeticamente e ortograficamente correto, em colaboração, nas situações de produção e revisão de texto considerando aspectos linguísticos e discursivos referentes ao uso de substantivos, verbos e pronomes, aos organizadores textuais, ao tempo verbal, à concordância nominal e verbal, ao foco narrativo e ao tipo de narrador e à variedade linguística.

- Em dupla e com apoio da professora, ou do professor:**
- Usa os pronomes como recurso de substituição ao nome?
  - Relaciona pronomes utilizados no texto como sinônimos a quem ou a que se refere?
  - Identifica o ponto de vista do narrador reconhecendo sua função na narrativa?
  - Em suas produções escritas, faz escolha em relação ao foco narrativo e mantém a narração escolhida ao longo do texto?
  - Identifica palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e que estabelecem relações de causalidade entre os acontecimentos, de acordo com o gênero?
  - Usa palavras e expressões que marcam a progressão do tempo, funcionando como organizadores do texto de acordo com o gênero?
  - Identifica e usa os princípios gerais de concordância verbal e nominal nas produções escritas?

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mantém o tempo verbal ao longo do texto?</li><li>• Contribui para a escrita do registro das descobertas sobre aspectos linguísticos, ainda que sem uso da nomenclatura convencional?</li><li>• Usa registros como fonte de consulta nas produções escritas?</li><li>• Revisa os textos considerando os aspectos estudados?</li><li>• Reconhece e respeita as variedades do português falado?</li></ul>
Escrever, em colaboração, alfabeticamente e ortograficamente correto considerando questões da ortografia referentes a regularidades como G e J, U e L final, uso do ÃO e AM, diferentes usos do X e uso do “porque”.	<p><b>Em dupla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• No dicionário, consegue usar diferentes procedimentos para localizar um verbete e resolver dúvidas ortográficas?</li><li>• Nas produções escritas, utiliza as regularidades do uso do G e J, do U e L final e do ÃO e AM?</li><li>• Usa o conhecimento sobre os diferentes usos do X (X/CH, X/Z, X/SS) para tomar decisões nas produções escritas?</li><li>• Usa as diferentes formas do “porque” considerando o contexto nas produções escritas?</li><li>• Usa diferentes procedimentos para buscar a grafia correta?</li><li>• Contribui para escrita do registro das descobertas sobre aspectos linguísticos, ainda que sem o uso da nomenclatura convencional?</li><li>• Usa os registros das descobertas como fonte de consulta para tomar decisões?</li></ul>
Analisar, em colaboração, banco de palavras para reconhecer que o princípio gerativo traz informações sobre a grafia das palavras – substantivos terminados em ICE, verbos finalizados com ISSE, adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES/ESA, demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA, entre outros.	<p><b>Em dupla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Usa a regularidade do ICE e ISSE nas produções escritas?</li><li>• Usa a regularidade do ESA ou EZA nas produções escritas?</li><li>• Usa a regularidade OSO e OSA nas produções escritas?</li></ul>



## LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

## APRENDIZAGENS ESPERADAS

## INDICADORES

Analisar, em colaboração, a divisão silábica de palavras no final da linha.

**Em dupla:**

- Usa a regra geral de divisão silábica?
- Na divisão silábica, observa a duplicidade de consoantes que iniciam a sílaba?
- Usa o princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha?

Identificar e empregar, com certa autonomia, recursos gráfico-textuais que compõem o material lido reconhecendo os efeitos de sentido provocados por seu uso.

**Em dupla:**

- Reconhece e usa recursos necessários, como alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula)?

Reconhecer, com certa autonomia, situações comunicativas mais apropriadas valorizando o uso de variedade considerada não padrão.

**Em dupla:**

- Reconhece o uso de diferentes variedades sem sobrepor uma à outra?
- Repudia discriminações?
- Valoriza o uso da variedade linguística?

Analisar, em colaboração, os substantivos (nomes) como palavras que designam ou nomeiam os seres em geral, considerando as suas possibilidades de flexão e a necessidade de estabelecimento de concordância nominal nos enunciados.

**Em dupla e com apoio da professora, ou do professor:**

- Reconhece os substantivos como palavras que nomeiam os seres?
- Considera a possibilidade de flexão dos substantivos para estabelecer a concordância nominal nos enunciados?

Analisar, em colaboração, os usos e funções dos verbos.

**Em dupla e com apoio da professora, ou do professor:**

- Considera a importância do verbo como índice de ação, estados e fenômenos da natureza?
- Considera a possibilidade de flexão em número e pessoa e a necessidade de realização de concordância verbal?

## LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOSPRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOSPRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

## APRENDIZAGENS ESPERADAS

## INDICADORES

Com autonomia, identificar em notícias os fatos, os participantes, o local e o momento/tempo da ocorrência do que está sendo noticiado.

Distinguir, com autonomia, fatos de opiniões ou sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).

Comparar, com autonomia, informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir qual é mais confiável e por quê.

**Individualmente:**

- Identifica em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do que está sendo noticiado?
- Distingue fatos de opiniões ou sugestões em textos informativos, jornalísticos, publicitários etc.?
- Compara informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e conclui qual é mais confiável e por quê?

Reconhecer, com autonomia, a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos impressos e digitais como forma de apresentação de dados e informações.

Comparar, com autonomia, informações apresentadas em gráficos ou tabelas.

Ler e compreender, com autonomia, verbetes de dicionário identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.

**Individualmente:**

- Realiza inferências de informações implícitas no texto multimodal?
- Reconhece e compara a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos impressos e digitais como forma de apresentação de dados e informações?
- Realiza inferências de palavras ou expressões com base no contexto da frase, do texto ou da esfera de circulação?
- Reconhece as características da notícia (organização interna, marcas linguísticas, conteúdo temático)?

Reconhecer e identificar, com certa autonomia, variedades linguísticas presentes nos textos compreendendo que concorrem para a construção do sentido do texto.

Reconhecer, com certa autonomia, a presença de diferentes vozes (narrador, personagens, diálogos etc.) e discursos (hegemônicos, minorias, grupos sociais etc.) nos textos lidos.

Reconhecer e interpretar, com certa autonomia, efeitos de ironia e de humor em textos multimodais variados.

Posicionar-se, com certa autonomia, criticamente diante de um texto fazendo apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas.

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Reconhece variedades linguísticas presentes no texto e atribui sentido a elas?
- Identifica variedades linguísticas presentes no texto e atribui sentido a elas?
- Reconhece a presença de diferentes vozes e discursos nos textos lidos?
- Reconhece os efeitos de ironia e humor em piadas, memes, gifs etc.?
- Assume postura crítica diante do texto lido fazendo comentários e justificando a própria posição?
- Usa ferramentas de rede social (reações, comentar, compartilhar) de forma crítica?

LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO

ÁTICA DE LEITURA EM  
CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Reescrever coletivamente, com certa autonomia, histórias conhecidas modificando o narrador, o tempo ou o lugar.

**Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**

- Contribui com o planejamento do texto?
- Na reescrita, consegue manter o texto, mas mudar o narrador, o tempo ou o lugar?
- Usa características da linguagem escrita nos textos que dita à professora, ou ao professor?
- Dita o texto à professora, ou ao professor, considerando as especificidades do gênero, quem vai ler e onde o texto vai circular?

Produzir, com autonomia, textos de diferentes gêneros, com diferentes finalidades, dos campos da vida cotidiana, artístico-literário, da prática de pesquisa e estudo, da vida pública considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema e as operações de produção de texto (planejamento, textualização revisão processual e final), pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto e organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

**Individualmente:**

- Ao produzir, considera a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (para que escrever), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), as características da linguagem, a organização e a forma do texto e o conteúdo temático?
- Considera as marcas do gênero ao produzir?
- Usa algumas características da linguagem escrita nos textos que produz?
- Retoma o texto como fonte para resolver problemas da produção?
- Ao produzir, usa as operações de texto (planejamento, textualização, revisão processual e revisão final)?

LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO  
ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Explicar, com autonomia, aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento.

**Individualmente:**

- Explica temas relacionados ao estudo de diferentes áreas?
- Em situação de estudo, escuta com atenção?
- Em situação de estudo, formula perguntas?
- Em situação de estudo, comenta dando opinião sobre o tema tratado?

Escutar com atenção apresentações de trabalhos e opiniões em debates realizados pela turma.

**Individualmente:**

- Escuta apresentações?
- Formula perguntas pertinentes ao tema?
- Pergunta quando é necessário?
- Tem atitude respeitosa durante a apresentação de um tema (saber ouvir e falar)?

Expor, com autonomia, trabalhos ou pesquisas escolares em sala de aula com apoio de imagens, diagramas, tabelas etc.

**Individualmente:**

- Expõe trabalhos com clareza?
- Organiza as ideias para expor o trabalho?
- Utiliza imagens, diagramas e tabelas como apoio?
- Nas situações de exposição, planeja o tempo de fala?
- Adéqua a linguagem à situação comunicativa?

Debater, em colaboração, aspectos controversos, relacionados a temas da atualidade.

**Em dupla e com apoio da professora, ou do professor, quando necessário:**

- Participa de debates?
- Recorre a pesquisas em jornais e outras fontes para fundamentar as próprias ideias?
- Durante o debate, emite opinião?
- Escuta e acolhe opiniões diferentes?
- Acolhe nas próprias opiniões o ponto de vista do outro?





LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Ler, compreender e escrever alfabeticamente e ortograficamente correto textos de diferentes gêneros com diferentes finalidades.	<b>Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lê, compreende e escreve alfabeticamente e ortograficamente correto?</li></ul>
Escrever, com certa autonomia, alfabeticamente e ortograficamente correto nas situações de produção e revisão de texto considerando os aspectos discursivos referentes a pontuação, discurso direto, uso de maiúscula, ponto final, interrogação, exclamação e uso da vírgula.	<b>Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Usa a pontuação inicial (maiúscula)?</li><li>• Usa pontuação final (ponto final, interrogação e exclamação) de acordo com a intenção desejada?</li><li>• Pontua adequadamente o discurso direto?</li><li>• Nas produções escritas, usa vírgula em situação de enumeração?</li><li>• Identifica que o uso da pontuação está relacionado à intenção de quem escreve?</li><li>• Ao produzir textos, usa a pontuação considerando o efeito de sentido que quer causar no leitor?</li></ul>



Escrever alfabeticamente e ortograficamente correto, com certa autonomia, nas situações de produção e revisão de texto considerando aspectos linguísticos e discursivos referentes ao uso de substantivos, verbos e pronomes, ao uso de organizadores textuais, ao tempo verbal, à concordância nominal e verbal, ao foco narrativo e ao tipo de narrador e variedade linguística.

- Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:**
- Usa os pronomes como recurso de substituição ao nome?
  - Relaciona pronomes utilizados no texto como sinônimos a quem ou a que se refere?
  - Identifica o ponto de vista do narrador reconhecendo sua função na narrativa?
  - Em suas produções escritas, faz escolha em relação ao foco narrativo e mantém a narração escolhida ao longo do texto?
  - Identifica palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e que estabelecem relações de causalidade entre os acontecimentos do texto de acordo com o gênero?
  - Usa palavras e expressões que marcam a progressão do tempo, funcionando como organizadores do texto de acordo com o gênero?
  - Identifica e usa os princípios gerais de concordância verbal e nominal nas produções escritas?
  - Mantém o tempo verbal ao longo do texto?
  - Faz contribuições para a escrita do registro das descobertas sobre aspectos linguísticos, ainda que sem uso da nomenclatura convencional?
  - Faz uso de registros como fonte de consulta nas produções escritas?
  - Revisa os textos considerando os aspectos estudados?
  - Reconhece e respeita as variedades do português falado?

LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO

PRÁTICA DE LEITURA  
EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO ESCRITO EM  
CONTEXTOS MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO ORAL EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

PRÁTICAS DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS  
MULTILETRADOS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Escrever, com autonomia, alfabeticamente e ortograficamente correto considerando questões da ortografia referentes a regularidades como G e J, U e L finais, uso do ÃO e AM, diferentes usos do X e uso do “porque”.

- Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**
- No dicionário, consegue usar diferentes procedimentos para localizar um verbete e resolver dúvidas ortográficas?
  - Nas produções escritas, utiliza as regularidades do uso do G e J, do U e L finais e do ÃO e AM?
  - Vale-se do conhecimento sobre os diferentes usos do X ( X/CH, X/Z, X/ SS) para tomar decisões nas produções escritas?
  - Usa diferentes formas do “porque”, considerando o contexto nas produções escritas?
  - Usa diferentes procedimentos para buscar a grafia correta?
  - Contribui para escrita do registro das descobertas sobre aspectos linguísticos, ainda que sem o uso da nomenclatura convencional?
  - Usa os registros das descobertas como fonte de consulta para tomar decisões?

Analisar, com autonomia, banco de palavras para reconhecer que o princípio gerativo traz informações sobre a grafia das palavras – substantivos terminados em ICE, verbos finalizados com ISSE, adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES/ ESA, demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA, entre outros.

- Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**
- Usa a regularidade do ICE e ISSE nas produções escritas?
  - Usa a regularidade do ESA ou EZA nas produções escritas?
  - Usa a regularidade OSO e OSA nas produções escritas?

Analisar, com autonomia, a divisão silábica de palavras no final da linha.

- Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:**
- Usa a regra geral de divisão silábica?
  - Na divisão silábica, observa a duplicidade de consoantes que iniciam a sílaba?
  - Usa o princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha?

Identificar e empregar, com autonomia, recursos gráfico-textuais que compõem o material lido reconhecendo os efeitos de sentido provocados por seu uso.	<b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece e usa recursos necessários, como alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula)?</li></ul>
Reconhecer, com autonomia, situações comunicativas mais apropriadas valorizando o uso de variedade considerada não padrão.	<b>Individualmente ou com apoio de uma colega, ou de um colega, quando necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece o uso de diferentes variedades sem sobrepor uma à outra?</li><li>• Repudia discriminações?</li><li>• Valoriza o uso da variedade linguística?</li></ul>
Analisar, com certa autonomia, os substantivos (nomes) como palavras que designam ou nomeiam os seres em geral considerando suas possibilidades de flexão e a necessidade de estabelecimento de concordância nominal nos enunciados.	<b>Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece os substantivos como palavras que nomeiam os seres?</li><li>• Considera a possibilidade de flexão dos substantivos para estabelecer a concordância nominal nos enunciados?</li></ul>
Analisar, com certa autonomia, os usos e funções dos verbos.	<b>Em dupla, no 1º semestre, e individualmente, no 2º semestre:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Considera a importância do verbo como índice de ação, estados e fenômenos da natureza?</li><li>• Considera a possibilidade de flexão em número e pessoa e a necessidade de realização de concordância verbal?</li></ul>





# 3.2 MATEMÁTICA

## 3.2.1 CONCEPÇÃO DA ÁREA

Para alcançar os objetivos pretendidos na área de Matemática, é proposta uma concepção de ensino e de aprendizagem pautada na Didática da Matemática. Baseada na teoria de Jean Piaget (1896-1980), ela apresenta o seguinte fundamento: “O conhecimento se constrói por meio da ação de um aluno diante de situações que lhe provoquem desequilíbrios. Esses desequilíbrios acontecem quando existe uma situação que ele tenha que resolver, utilizando alguns conhecimentos básicos que, ao mesmo tempo, se mostrem insuficientes para enfrentar o problema” (PANIZZA, 2006). A concepção da Didática da Matemática considera:

- **Aluna, ou aluno**, aquela, ou aquele, que diante de situações diversas oferecidas busca os conhecimentos que tem e faz conjecturas na tentativa de resolver o desafio.
- **Professora, ou professor**, aquela, ou aquele, que propõe à aluna, ou ao aluno, situações de aprendizagem para que, com base em habilidades e competências adquiridas, produza novos saberes e respostas.

De acordo com o francês Guy Brousseau<sup>1</sup> (1996), a Didática da Matemática estuda as atividades didáticas, ou seja, que têm como objeto o ensino, evidentemente, naquilo que têm de específico para a Matemática. Para ele, a Teoria das Situações Didáticas (TSD) “valoriza os conhecimentos mobilizados pelo aluno e seu envolvimento na construção do saber matemático” (FREITAS, 2008). A professora, ou o professor, exerce um papel importante e bem diferente daquele que até então se conhecia: propõe situações-problema de modo que a aluna, ou o aluno,

ao buscar uma solução, adquira a responsabilidade por sua aprendizagem. Brousseau (1986, in: FREITAS, 2008) afirma que:

*“A concepção moderna de ensino vai, portanto, requerer que o professor provoque no aluno as adaptações desejadas, por meio de uma escolha cuidadosa dos problemas, de modo que o aluno possa aceitá-los, agir, falar, refletir, evoluir por si próprio. Entre o momento que o aluno aceita o problema como seu e aquele em que produz sua resposta, o professor se recusa a intervir, como alguém que propõe os conhecimentos que deseja ver surgir”.*

Brousseau (1986) distingue, na TSD, quatro situações que organizam as sequências didáticas: de ação, de formulação, de validação e de institucionalização.

Na situação de ação, as alunas e os alunos tomam decisões, colocando seus saberes em prática para resolver o problema. É quando surge um conhecimento não formulado matematicamente.

Na situação de formulação, as alunas e os alunos são levadas e levados a explicitar as estratégias usadas. Para isso, precisam formulá-las verbalmente, transformando o conhecimento implícito em explícito. Retomam sua ação em outro nível e se apropriam do conhecimento de maneira consciente.

Na situação de validação, a estratégia é demonstrada para interlocutores. “O aluno não só deve comunicar uma informação como também precisa afirmar que o que diz é verdadeiro dentro de um sistema determinado”, diz Brousseau.

Na situação de institucionalização, aparece o caráter matemático do que as crianças validaram: a síntese do conhecimento. Gálvez (1996) indica, no trecho a seguir, as principais características dessas situações:

*“Os alunos responsabilizam-se pela organização de sua atividade para tentar resolver o problema proposto, isto é, formulam projetos pessoais. A atividade dos alunos está orientada para obtenção de um resultado preciso, previamente explicitado e que pode ser identificado facilmente pelos próprios alunos. Os alunos devem antecipar e a seguir verificar os resultados de suas atividades. A*

*resolução do problema formulado envolve a tomada de decisões por parte dos alunos e a possibilidade de conhecer diretamente as consequências de suas decisões com a finalidade de modificá-las, para adequá-las ao objetivo perseguido. Quer dizer, se permite que os alunos tentem resolver os problemas várias vezes. Os alunos podem recorrer a diferentes estratégias para resolver o problema formulado, estratégias que correspondem a diversos pontos de vista a respeito do problema. É indispensável que, no momento de formular o problema, os alunos disponham ao menos de uma estratégia (estratégia de base) para que possam compreender o enunciado e dar início a sua atividade de busca da solução. A manipulação das variáveis de comando permite modificar as situações didáticas bloqueando o uso de algumas estratégias e gerando condições para o surgimento e estabelecimento de outras (subjacentes ao conhecimento que se quer ensinar)”.*

Este Referencial Curricular considera a concepção da Didática da Matemática como princípio para toda a proposta de trabalho com o ensino e a aprendizagem da Matemática. Propõe-se a construção do conhecimento com base na atuação direta da aluna, ou do aluno, com o objeto de conhecimento. Segundo Freitas (2008), a TSD “se apresenta como uma contraposição à forma didática clássica, centrada no ensino com ênfase na divulgação de conteúdos sistematizados, incluindo a forma axiomática” e também promove um novo olhar sobre o erro, que passa a ser considerado parte importante e necessária na busca pela apreensão do saber.

### O ENSINO PELA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Os problemas de Matemática, tradicionalmente, têm sido utilizados como aplicação de conhecimentos. Por exemplo, após a professora, ou o professor, ter ensinado o algoritmo da multipli-

cação (estratégia da conta armada), as crianças são convidadas a resolver “problemas” em que basta fazer uma multiplicação para encontrar a resposta. Do ponto de vista da Didática da Matemática, a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para ela, pois proporciona o contexto em que se podem apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas.

A concepção didática de resolução de problemas pretende instalar uma relação particular entre as alunas e os alunos e as situações a resolver. O ensino parte da apresentação de problemas que as estudantes e os estudantes enfrentam utilizando estratégias próprias, colocando em jogo conhecimentos que já têm disponível e, ao mesmo tempo, um trabalho de reflexão em torno dos conhecimentos que vão construindo ao resolver diferentes situações.

O conhecimento matemático ganha significado quando as crianças têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias pessoais de resolução. No entanto, além de utilizar os conhecimentos prévios, elas precisam refletir sobre as estratégias utilizadas durante a busca de soluções. Para que isso aconteça, a professora, ou o professor, precisa planejar momentos de discussão coletiva pós-resolução dos problemas para que, além de divulgar suas estratégias, as crianças possam defendê-las, posicionar-se favoravelmente ou não às estratégias compartilhadas por todas e todos, utilizando-se de argumentos matemáticos ou, tão somente, ampliando o repertório de estratégias de resolução.

O trabalho com a resolução de problemas precisa garantir à aluna e ao aluno o acesso a uma variedade de situações que lhes permita, por exemplo, resolver um mesmo problema utilizando a operação de adição ou a operação de subtração. Isso só será possível se a professora, ou o professor, considerar a Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud<sup>2</sup>, que traz proble-

<sup>1</sup> Guy Brousseau, um dos pioneiros da Didática da Matemática Francesa, é professor aposentado do Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM), em Aquitaine, e da Universidade Bordeaux 1, situados na França. Ele ganhou a Felix Klein Medal da Educação Matemática, em 2003, da Comissão Internacional de Instrução Matemática (ICMI), em reconhecimento à contribuição que tem dado sobre o desenvolvimento da Educação Matemática como um campo de investigação científica, no contexto teórico, implementando essa investigação a estudantes e professores.

<sup>2</sup> Gérard Vergnaud é francês, matemático, filósofo e psicólogo. Formado em Genebra, compôs o segundo conjunto de pesquisadores doutorados por Jean Piaget (1896-1980).

mas do campo aditivo e do campo multiplicativo. Tradicionalmente, os problemas têm sido apresentados seguindo uma ordem das operações (primeiro adição, seguido da subtração, depois a multiplicação e, por fim, a divisão) e sempre de uma forma canônica: para os problemas de adição e subtração situações como  $A + B = ?$  ou  $A - B = ?$ . Isso quer dizer que sempre é oferecido às alunas e aos alunos as duas quantidades pertencentes ao 1º e ao 2º termo para que encontrem o resultado. São problemas do tipo:

- Caio tinha 23 figurinhas e Antônio 35. Quantas figurinhas eles têm juntos?

Ou

- Dona Marcela fez 15 bolos para sua doçaria e vendeu 9. Quantos bolos ela ainda tem para vender?

A incógnita, nesses dois problemas, está na transformação obtida após a soma ou a subtração de duas quantidades dadas. Para Vergnaud, os problemas do Campo Aditivo precisam mudar a incógnita de lugar e dar às alunas e aos alunos a possibilidade de pensar como resolver uma situação onde a incógnita está no primeiro ou no segundo termo. Por exemplo:

- Caio tem 25 figurinhas e Antônio tem mais algumas. Juntos eles têm 60 figurinhas. Quantas figurinhas Antônio tem?

Na situação anterior, era preciso apenas somar as duas quantidades de figurinhas dos garotos para saber quanto tinham juntos. Nesta, é conhecida a primeira quantidade e o total, mas não se sabe a quantidade referente ao segundo termo ( $A + ? = C$ ). É preciso decidir como descobrir a quantidade não dada e refletir sobre como a encontrar. Pode-se realizar uma subtração do tipo  $C - A$  ou utilizar uma adição do tipo: "Quanto preciso acrescentar a A para conseguir C?".

A estratégia didática está em mudar a incógnita do problema de lugar, algo que a professora, ou o professor, precisa considerar ao planejar os problemas que irá propor à turma. Problemas com a incógnita no primeiro ou no segundo termo não permitirão à aluna, ou ao aluno, questionar "É de mais ou de menos?", pois a solução do problema

poderá ser encontrada tanto com a resolução de uma adição como de uma subtração.

Em *A Solução de Problemas*, Pozo (1998) diz que "uma situação somente pode ser concebida como um problema na medida em que exista um reconhecimento dela como tal, e na medida em que não disponhamos de procedimentos automáticos que nos permitam solucioná-la de forma mais ou menos imediata, sem exigir, de alguma forma, um processo de reflexão ou uma tomada de decisões sobre a sequência de passos a serem seguidos". Seguindo a premissa de que nem tudo se encaixa dentro de "problema", cabe diferenciar um problema de um exercício. O mesmo autor diz que: "Um problema se diferencia de um exercício na medida em que, neste último caso, dispomos e utilizamos mecanismos que nos levam, de forma imediata, à solução. Por isso, é possível que uma mesma situação represente um problema para uma pessoa, enquanto para outra esse problema não existe, quer porque ela não se interessa pela situação, quer porque possua mecanismos para resolvê-la com um investimento mínimo de recursos cognitivos e pode reduzi-la a um simples exercício" (POZO, 1998).

Dessa forma, o trabalho com resolução de problemas na escola deve considerar o que Perrenoud (2002), em seu livro *Dez Novas Competências para Ensinar*, chama de características de uma situação-problema: "Astolfi define as 10 características de uma situação-problema deste modo:

1. Uma situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo pela classe, previamente bem identificado.
2. O estudo organiza-se em torno de uma situação de caráter concreto, que permite efetivamente ao aluno formular hipóteses e conjecturas.
3. Os alunos veem a situação que lhes é proposta como um verdadeiro enigma a ser resolvido, no qual estão em condições de investir. Esta é a condição para que funcione a devolução: o problema, ainda que inicialmente proposto pelo professor, torna-se 'questão dos alunos'.
4. Os alunos não dispunham, de início,

*dos meios de solução buscada, devido à existência de obstáculos a transpor para chegar a ela. É a necessidade de resolver que leva o aluno a elaborar ou a se apropriar coletivamente dos instrumentos intelectuais necessários à construção de uma solução.*

5. A situação deve oferecer resistência suficiente, levando o aluno a nela investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, assim como usar suas representações de modo que ela leve a questionamentos e à elaboração de novas ideias.
6. Entretanto, a solução não deve ser parecida como fora de alcance pelos alunos, não sendo a situação-problema uma situação de caráter problemático. A atividade deve operar em uma zona próxima, propícia ao desafio intelectual a ser resolvido e à interiorização das 'regras do jogo'.
7. A antecipação dos resultados e sua expressão coletiva precedem a busca efetiva da solução, fazendo parte do jogo o 'risco' assumido por cada um.
8. O trabalho da situação-problema funciona, assim, como um detalhe científico dentro da classe, estimulando os conflitos sociocognitivos potenciais.
9. A validação da solução e sua sanção não são dadas de modo externo pelo professor, mas resultam do modo de estruturação da própria situação.
10. O reexame coletivo do caminho percorrido é a ocasião para um retorno reflexivo, de caráter metacognitivo; auxilia os alunos a conscientizarem-se das estratégias que executaram de forma heurística e a estabilizá-las em procedimentos disponíveis para novas situações-problema" (in ASTOLFI et al., 1997).

Não é possível falar em resolução de problemas, nessa concepção, sem atentar para a necessidade de planejar momentos de discussões coletivas após a realização dos mesmos. Assim

que concluída a resolução de alguns problemas, abrem-se espaços coletivos para que alunas e alunos possam socializar as diferentes maneiras que pensaram ao resolvê-los. Esses momentos garantem uma ampliação de repertório de estratégias de cálculos, faz com que a turma conheça o que pensam as colegas e os colegas e permite contraposições ou não à estratégia apresentada. São momentos em que cada um pode explicitar o que fez, ouvir e entender como os outros pensaram e apresentar argumentações embasadas em conhecimentos matemáticos. Para Sadovsky (2010),

*"explicar em Matemática tem uma especificidade que deve ser objeto de aprendizagem (e em algum sentido de ensino). Em outros termos, produzir explicações matematicamente pertinentes, conseguir relacionar dedutivamente relações matemáticas para produzir novas relações não é uma aquisição espontânea dos alunos; é produto de um trabalho intencional. Neste sentido, entendemos que a elaboração de explicações por parte dos alunos é um processo no qual o tipo de explicação que sejam capazes de produzir continue evoluindo".*





## O TRATAMENTO DOS ERROS

*“Conhecer a forma como o aluno constrói e adquire os conceitos, como utiliza os procedimentos, como resolve uma situação-problema, é mais importante do que apenas registrar se ele chegou ou não a uma resposta certa. Quando o aluno explica como fez, o que pensou, o professor tem uma excelente oportunidade para perceber as relações que o aluno faz, as conclusões a que chega e, que quando ocorre o erro, ver exatamente em que situação se deu o ‘nó’” (BORDEAUX et al., 2001).*

Este Referencial Curricular, tendo a Didática da Matemática como princípio, considerando a resolução de problemas como instrumento indispensável para o “fazer matemático” e, também, considerando a importância dos momentos coletivos de socialização de saberes matemáticos, ressalta que a didática das disciplinas interessa-se cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los.

Jean-Pierre Astolfi (1997, *apud* PERRENOUD, 2000) propõe que se considere o erro uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento da aprendiz, ou do aprendiz. De início, a professora, ou o professor, deve interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, esforçar-se, não os corrigir, proporcionando à aprendiz, ou ao aprendiz, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los. É indispensável que as professoras, ou os professores, passem a analisar o erro das alunas e dos alunos como “quem aprendeu e quem ainda não aprendeu” e não como tradicionalmente se faz: analisar os erros para ver quem acertou ou não acertou e imprimir-lhes uma mensuração (nota). Passa a ser fundamental a reflexão teórica sobre cada resposta específica da aluna, ou do aluno. A escola precisa encarar o erro como “erro construtivo”, a expressão criada por Piaget para explicar a construção inteligente feita pelo sujeito no percurso de sua aprendizagem, compreendida como o resultado de aproximações sucessivas

com o objeto de estudo.

O sociólogo e antropólogo suíço Philippe Perrenoud<sup>3</sup> (2000) vê o erro como um aspecto importante no processo de aprendizagem em que “todos tenham direito de errar para evoluir. Ninguém aprende sem errar. Errando, reflete-se mais sobre o problema e sobre as ações usadas para resolvê-lo”. Almouloud (2010) compara algumas concepções de erro: em “cabeça vazia”, considera-se que o erro revela uma insuficiência de conhecimentos da aluna, ou do aluno. O saber não está completamente construído. Já em “massa mole”, o erro deve ser evitado para não ser gravado no espírito da criança tornando-o persistente e, em “pequenos passos”, o erro também deve ser evitado mas, quando produzido, a causa não é a insuficiência de conhecimento (cabeça vazia ou massa mole), mas a progressão proposta, que não previu que um dos passos necessários para a concretização da tarefa não era ainda acessível.

Para Macedo (1989), o erro e o acerto não são privilégios de quem sabe, mas caminhos necessários ao conhecimento. Não se pode encarar o erro como fracasso, colocando a criança que erra numa situação de constrangimento perante as demais. Portanto, o erro deve ser encarado como instrumento potente na compreensão do processo de estruturação do pensamento.

Para Brousseau, os erros são necessários para que a estudante, ou o estudante, avance: “Enquanto ele não tiver cometido o erro nem visto alguém fazê-lo, não pode saber se a forma como ele imaginou a resolução é, de fato, um equívoco – ou, ao contrário, se funciona. O que importa é que ele se ponha em ação: na primeira vez, dá errado, na segunda, ele cai de novo, mas, na terceira, pode conseguir resolver o desafio. O processo de construção do conhecimento, nesse sentido, deve considerar os erros”. É indispensável (e urgente) que se inverta a hierarquia tradicional onde o acerto é valorizado na escola e o erro punido em todas as circunstâncias e, ao mesmo tempo, de ultrapassar o significado da correção/retificação para o de interpretação da lógica possível da aluna, ou do aluno, diante da área de conhecimento (nessa caso, a Matemática).

## O TRABALHO COM OS JOGOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Os jogos, se convenientemente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático. Para o pedagogo e psicólogo Lino de Macedo, eles “envolvem regras e interação social, e a possibilidade de fazer regras e tomar decisões juntos é essencial para o desenvolvimento da autonomia”. E continua: “Compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros ou errar por último, coordenar situações, ter condutas estratégicas etc. são chaves para o sucesso. Para ganhar, é preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, saber abstrair, relacionar as jogadas todo o tempo”.

Para Starepravo (2009), “O jogo é, por natureza, uma atividade autotélica, ou seja, que não apresenta qualquer finalidade ou objetivo fora ou para além de si mesmo. Nesse sentido, é puramente lúdico, pois as crianças precisam ter a oportunidade de jogar pelo simples prazer de jogar, ou seja, como um momento de diversão e não de estudo. Entretanto, enquanto as crianças se divertem, jogando, o professor deve trabalhar observando como jogam. O jogo não deve ser escolhido ao acaso, mas fazer parte de um projeto de ensino do professor, que possui uma intencionalidade com essa atividade”.

Segundo Ortiz (2005), um estudioso espanhol desse tema, as próprias características do jogo fazem dele um excelente veículo de aprendizagem e comunicação, especialmente para as crianças, que têm a oportunidade de envolver-se com a própria aprendizagem, participando ativamente de todo o processo educativo. Esse autor ressalta que o acesso ao jogo ao longo do processo educativo é considerado, hoje, um direito inalienável, segundo a Declaração Universal dos Direitos das Crianças: “A criança desfrutará plenamente do jogo e das diversões, que deverão estar orientados para finalidades perseguidas pela Educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o cumprimento desse direito”.

Assim, o que caracteriza o jogo como contexto de aprendizagem escolar é que, na escola, diferentemente da vida social, o jogo não se encerra em si mesmo, não se justifica apenas pelo seu aspecto lúdico, mas é parte de uma sequência intencional de ensino, que contextualiza a resolu-

ção de problemas e o desenvolvimento de estratégias que se relacionam com o desenvolvimento de aprendizagens importantes de uma determinada etapa; que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, mas se compromete com o avanço de todos e a conquista de um conjunto compartilhado de saberes. E isso só é possível com a intervenção atenta e cuidadosa de uma professora, ou de um professor, que sabe aonde quer chegar. Assim, pode-se considerar que dar ao jogo um justo lugar dentro da escola, relacionando-o com conteúdos importantes de aprendizado, é uma forma de respeitar o modo como as crianças aprendem, dando a elas a chance de se relacionarem com o conhecimento de uma forma mais prazerosa, significativa e produtiva.

## AValiação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados obtidos pelas estudantes e pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados do que a nota da prova final. Há pouco mais de duas décadas, portanto, a LDB já trazia a importância de se utilizar uma avaliação formativa.

No entanto, ainda hoje, observa-se a prevalência de um único instrumento de avaliação nas escolas do Ensino Fundamental: a prova. A avaliação contínua, formativa ou processual diz res-



<sup>3</sup> O suíço Philippe Perrenoud é doutor em sociologia e antropologia. De 1984 a 2009 foi professor na Universidade de Genebra. Em 1994, foi professor no campo do currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação. Ele e Monica Gather Thurler fundaram e dirigiram o Laboratório de Pesquisa em Inovação na Formação e Educação (LIFE).

peito à prática de examinar a aprendizagem ao longo das atividades realizadas em sala de aula: produções, comentários, apresentações, criações e trabalhos em grupo. Isso não quer dizer que não se possa utilizar provas escritas na composição da avaliação, até porque ela é socialmente utilizada em outros contextos. O uso exclusivo da prova é bastante criticado porque a avaliação é um processo complexo, que não pode restringir-se a um momento pontual na trajetória de aprendizagem. Quando utilizada, a prova precisa, ao menos, expressar coerência com os objetivos de aprendizagem e com o que se pretende valorizar ao adotar abordagens metodológicas como as propostas neste documento. O que se sugere, portanto, é uma avaliação que considere o processo de aprendizagem da aluna, ou do aluno. Para isso, será necessário uma professora, ou um professor, disposto a observar, analisar e registrar todas as informações relevantes sobre a caminhada das estudantes e dos estudantes diante de um novo conteúdo.

Avaliar dessa maneira permite acompanhar a construção do conhecimento, interpretar o que a turma aprendeu ou não, identificar eventuais problemas e dificuldades e mudar as estratégias antes de avançar.

A avaliação deve ser feita desde os primeiros encontros entre professora, ou professor, e alunas e alunos. A professora, ou o professor, deve estar constantemente observando o desempenho de cada uma e cada um nas diversas atividades, procurando entender as diferentes razões para as respostas apresentadas. Uma avaliação constante deve englobar no mínimo três instâncias:

- A avaliação inicial (diagnóstica).
- A avaliação formativa (processual).
- A avaliação somativa (final).

Para avaliar os conhecimentos prévios de Matemática, é interessante realizar um diagnóstico no início do ano escolar, para conhecer o que a turma já sabe sobre alguns dos conteúdos trabalhados no ano anterior. Um ditado de números, por exemplo, serve como atividade avaliativa inicial, uma forma de sondagem por meio da qual se pode observar os conhecimentos sobre o número. Após a análise individualizada dessa

sondagem, é possível planejar atividades para explorar as dificuldades detectadas, dando, assim, continuidade aos saberes consolidados.

Registros de observação sobre os procedimentos e as produções das alunas e dos alunos devem ser feitos frequentemente para que se possa refletir acerca do processo de aprendizagem de cada uma e de cada um, proporcionando atividades que atendam às necessidades e proporcione a todas e todos avançar individual e coletivamente na construção dos conhecimentos. A professora, ou o professor, deve ver cada atividade como a oportunidade para entender os conhecimentos das alunas e dos alunos. Com essa intenção, deverá pensar em atividades interessantes e desafiadoras, a fim de levar a turma a refletir e expor suas hipóteses e formas de resolução. Uma boa atividade avaliativa deve representar desafio suficiente para que as crianças possam fazer uso e reflexões a respeito das aprendizagens realizadas.

### 3.2.2 AS UNIDADES TEMÁTICAS

Unidades temáticas, nomenclatura utilizada na BNCC, organiza o componente da Matemática em Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística.

#### NÚMEROS

Números e sistema de numeração são conteúdos que perpassam todos os anos do Ensino Fundamental. Aprender o sistema de numeração envolve um percurso que vai do uso à reflexão e da reflexão à busca de regularidades. Usar a numeração escrita requer produzir e interpretar escritas numéricas, estabelecer comparações entre elas e apoiar-se nelas para resolver ou representar operações. Assim, os números serão apresentados por meio de problemas que requeiram sua utilização ou procedimentos numéricos para resolvê-los, e não um a um, de acordo com a ordem em que se encontram na série numérica.

As propostas de atividades nessa unidade es-

tarão organizadas em situações contextualizadas, nas quais as alunas e os alunos utilizam os números, colocam em jogo seus conhecimentos e os confrontam com os das colegas e dos colegas. Outras atividades estarão concentradas na reflexão sobre os números: em sua leitura, escrita, comparação, ordenação e produção.

Dessa forma, o trabalho é feito por meio de situações-problema que demandam, para sua resolução, a utilização de números ou procedimentos numéricos. Usar a numeração escrita significa propor situações nas quais deve-se produzir e interpretar escritas numéricas, bem como compará-las, ordená-las e trabalhar com elas para resolver diferentes problemas. Dessa maneira, detectam-se regularidades que permitem o uso mais efetivo do sistema e progride-se por meio de abordagens sucessivas até a compreensão do princípio posicional que rege o sistema. Segundo a BNCC,

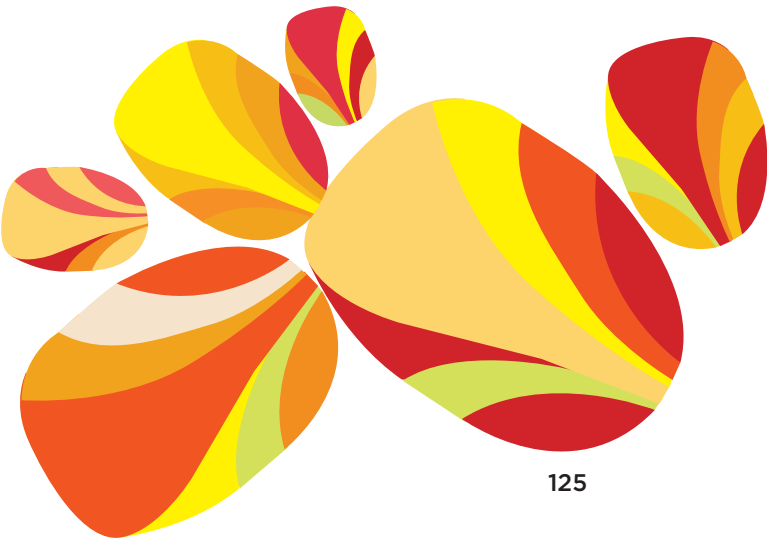
*“No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa é de que os alunos resolvam problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, envolvendo diferentes significados das operações, argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução e avaliem a plausibilidade dos resultados encontrados. No tocante aos cálculos, espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras. Nessa fase espera-se também o desenvolvimento de habilidades no que se refere à leitura, escrita e ordenação de números naturais e números racionais por meio da identificação e compreensão de características do sistema de numeração decimal, sobretudo o valor posicional dos algarismos. Na perspectiva de que os alunos aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de tarefas, como as que envolvem medições, nas quais os números naturais não são suficientes para resolvê-las, indicando a necessidade dos números racionais tanto na representação decimal quanto na fracionária”.*

Lerner e Sadovsky (1996), após pesquisa realizada com crianças de 6 anos, revelam algumas

hipóteses que os pequenos apresentam em situações de comparação entre números:

- **Quanto maior a quantidade de algarismos, maior é o número** Quando convidadas a comparar números compostos com quantidade de algarismos diferentes, as crianças, mesmo sem conhecer as regras do sistema de numeração decimal, são capazes de indicar qual é o maior número. Afirmam, por exemplo, que 999 é maior do que 88 porque tem mais números.
- **O último número é maior** Essa hipótese, na qual as crianças relacionam o valor numérico ao valor absoluto de cada numeral, é facilmente descartada quando elas começam a prestar atenção na quantidade de algarismos. Torna-se claro que, entre as duas hipóteses, a quantidade de algarismos pesa muito mais que qualquer consideração vinculada ao valor absoluto.
- **O primeiro é quem manda** Ao comparar dois números compostos com a mesma quantidade de algarismos, os argumentos das crianças mostram se elas já descobriram que a posição dos algarismos cumpre uma função relevante. Por exemplo, ao comparar 97 e 79, as crianças observam a posição que os algarismos ocupam no número. Nessa hipótese, afirmam que 97 é maior, porque o 9 vem primeiro, ou seja, “o primeiro é quem manda”.

O trabalho com os números consiste em trazer para a sala de aula situações de uso social onde eles aparecem. Por exemplo, os números da casa das alunas e dos alunos (independente-





mente da quantidade de algarismos) ainda que não saibam lê-los, para que possam compará-los com os demais números e tomar decisões do tipo: qual é o maior. Situações como essa levam a pensar na composição do número e a identificar a grandeza presente com base, por exemplo, na quantidade de algarismos.

## ÁLGEBRA

Segundo a BNCC,

*“A unidade temática Álgebra, por sua vez, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade”.*

A Álgebra, nos anos iniciais, se resume a um trabalho com as ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade.

No entanto, nessa fase, não se propõe o uso de letras para expressar regularidades, por mais simples que sejam. A relação dessa unidade temática com a dos números é evidente no trabalho com sequências (recursivas e repetitivas), na ação de completar uma sequência com elementos ausentes ou na construção de sequências segundo uma determinada regra de formação.

O pensamento algébrico pode ser explorado por meio da resolução de problemas envolvendo a variação proporcional direta entre duas grandezas (sem utilizar a regra de três), como no seguinte problema:

- Se com duas medidas de suco concentrado eu obtenho 3 litros de refresco, quantas medidas desse suco concentrado eu preciso para ter 12 litros de refresco?

Além de situações-problema envolvendo a proporcionalidade direta entre duas variáveis, é possível trabalhar com problemas do campo aditivo com a incógnita em lugares diferentes ( $A + ? = C$ ;  $? + B = C$ ), também uma ótima oportunidade de explorar o pensamento algébrico. Um exemplo poderia ser:

- Carlos tem 23 bolinhas de gude e Fernando tem algumas. Juntos eles têm 45 bolinhas de gude. Quantas bolinhas tem Fernando?

Ou

- Carlos tem algumas bolinhas de gude e Fernando tem 22. Sabendo que juntos eles têm 45 bolinhas de gude, quantas bolinhas Carlos tem?

## GEOMETRIA

O ensino da Geometria aponta para dois objetivos principais: o estudo das propriedades das figuras bidimensionais e tridimensionais e o início de um modo de pensar próprio do saber geométrico. O estudo das figuras bidimensionais e tridimensionais implica reconhecê-las perceptivamente e saber seus nomes e, cada vez com maior profundidade, estudar suas propriedades, para poder usá-las na resolução de diversos tipos de problemas geométricos. Esse trabalho é possível desde as séries iniciais do Ensino

Fundamental.

A BNCC institui alguns objetivos para o trabalho com a Geometria. Espera-se, segundo o documento, que as crianças possam:

- Identificar e estabelecer pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos, construir representações de espaços conhecidos e estimar distâncias, usando, como suporte, mapas (em papel, tablets ou smartphones), croquis e outras representações.
- Identificar características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais, associar figuras espaciais a suas planificações e vice-versa.
- Nomear e comparar polígonos, de acordo com propriedades relativas aos lados, vértices e ângulos.

No entanto, quando o conteúdo em jogo é a Geometria, ainda predominam atividades com foco na memorização de nomes e na percepção visual, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Horácio Itzcovich, especialista argentino em Didática da Matemática, ajuda a avançar nessa discussão observando características que definem um problema geométrico.

*“Para que uma situação consista num problema geométrico para os alunos, é necessário que:*

- implique certo nível de dificuldade, apresente um desafio, tenha algo de novidade para eles;*
- exija que façam uso dos conhecimentos prévios, mas que esses não sejam suficientes para a resolução;*
- a fim de resolvê-lo, é preciso colocar em jogo as propriedades dos objetos geométricos;*
- o problema coloque os alunos em interação com objetos que já não pertencem ao espaço físico, mas a um espaço conceitual representado pelas figuras e corpos;*

- os desenhos não permitam chegar à solução por simples constatação sensorial;*
- a validação da resposta do problema – ou seja, a decisão autônoma do aluno acerca da veracidade ou falsidade da resposta – não se estabeleça empiricamente, mas se apoie nas propriedades dos objetos geométricos; ainda que em algumas instâncias exploratórias possam se aceitar outros modos de corroborar; e*
- as argumentações a partir das propriedades conhecidas dos corpos e das figuras produzam um novo conhecimento acerca desses últimos.”*

Sobre o trabalho com os conhecimentos espaciais, Saiz (2006) afirma que, desde muito pequenas, as crianças vão aprendendo a organizar seus deslocamentos em um espaço cada vez mais amplo e elaborando seus diversos conceitos sobre o espaço. Piaget (1973) descreveu com muita precisão como uma criança começa e desenvolve o processo de construção do espaço, um espaço que se amplia cada vez mais com as possibilidades de o sujeito ter acesso a lugares cada vez mais afastados e a sua independência do adulto nessas descobertas.

As aprendizagens espaciais que começam desde os primeiros movimentos e que continuam ao longo da infância e da adolescência se baseiam tanto nas atividades que efetivamente acontecem no espaço como nas interações que cada criança realiza com objetos, pessoas ou lugares. A imitação dos comportamentos dos adultos e de outras crianças e os intercâmbios orais sobre as localizações dos objetos, os deslocamentos, as atividades e seus efeitos são fontes de conhecimento para elas.

## GRANDEZAS E MEDIDAS

Esse conteúdo pode ser trabalhado por meio da proposição de situações que permitam às alunas e aos alunos refletir sobre o que se mede, que instrumentos são usados para medir, que medidas são conhecidas, o que se sabe sobre elas etc. Não é esperado que o estudo das grandezas aconteça de forma sucessiva. Tradicionalmente, o ensino acontece de forma sequencial, começando por comprimento, tempo, capacidade,



massa, volume etc. Mas é possível abordar esses tópicos simultaneamente, sob diferentes pontos de vista, sem esperar que se conclua um para iniciar outro.

Segundo a BNCC,

*“A expectativa é de que os estudantes reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, devem resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (de triângulos e retângulos), capacidade e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medida padronizadas mais usuais. Espera-se, também, que resolvam problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo. Sugere-se que esse processo seja iniciado utilizando, preferencialmente, unidades não convencionais para fazer as comparações e medições, o que dá sentido à ação de medir, evitando a ênfase em procedimentos de transformação de unidades convencionais. No entanto, é preciso considerar o contexto em que a escola se encontra: em escolas de regiões agrícolas, por exemplo, as medidas agrárias podem merecer maior atenção em sala de aula”.*

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

A incerteza e o tratamento de dados são estudados nessa unidade, que propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema do cotidiano, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos.

Merece destaque o uso de tecnologias – como calculadoras – para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos das medidas de tendência central. A consulta a páginas de institutos de pesquisa – como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – pode oferecer contextos potencialmente ricos não apenas para aprender conceitos e procedimentos estatísticos mas também para utilizá-los com o intuito de compreender a realidade.

Em relação ao estudo de noções de probabilidade, a finalidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é promover a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos. Para isso, o início da proposta de trabalho com probabilidade está centrado no desenvolvimento da noção de aleatoriedade, de modo que as alunas e os alunos compreendam que há eventos certos, eventos impossíveis e eventos prováveis.



MATEMÁTICA 1º ANO	
NÚMEROS	
ÁLGEBRA   GEOMETRIA   GRANDEZAS E MEDIDAS   PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Utilizar números em diferentes contextos e funções de uso social familiarizando-se com a organização posicional do sistema de numeração decimal.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conta duas coleções (grupos de objetos) identificando a que tem mais e a que tem menos ou constatando que têm a mesma quantidade?</li><li>• Realiza a contagem de objetos, em coleções móveis ou fixas, pelo uso da sequência numérica oral?</li><li>• Constrói procedimentos (como formar pares, agrupar) para facilitar a contagem e a comparação entre duas coleções?</li><li>• Indica o número final que será obtido se forem acrescentados objetos a uma dada coleção?</li><li>• Indica o número final que será obtido se forem retirados objetos de uma dada coleção?</li><li>• Identifica o número de objetos que deve ser acrescentado a uma coleção para que ela tenha tantos elementos que o de outra coleção dada?</li><li>• Indica o número de objetos que compõem uma coleção que deva ter o dobro de outra coleção dada?</li><li>• Localiza o número de objetos que será obtido se uma coleção for repartida em partes iguais?</li><li>• Faz, com autonomia, contagens orais em escalas ascendente e descendente, de um em um?</li><li>• Reconhece, nomeia, compara e ordena números até três algarismos?</li><li>• Identifica escritas numéricas relativas a números familiares e frequentes?</li><li>• Socializa as descobertas sobre escritas numéricas relativas a números familiares?</li><li>• Utiliza números para determinar as posições dos elementos em uma série?</li><li>• Registra, ainda que não convencionalmente, quantidades para saber quanto tem?</li><li>• Resolve situações diversas de contagem de objetos, tanto em situações de coleções como nos jogos propostos?</li><li>• Apresenta o resultado de diferentes contagens por meio de gestos, oralmente ou usando registro com desenhos ou símbolos?</li><li>• Utiliza termos como mais, menos e mesma quantidade?</li></ul>



MATEMÁTICA 1º ANO	
NÚMEROS   ÁLGEBRA   GEOMETRIA   GRANDEZAS E MEDIDAS   PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece a utilização dos números no dia a dia – calendário, numeração de páginas, telefone, registros de contagens, uso do dinheiro etc.?</li><li>• Consulta portadores numéricos (como calendário e quadro numérico) para ler e escrever números?</li><li>• Explora a leitura, a escrita, a interpretação e a comparação de números em diferentes ordens de grandeza, ampliando a possibilidade de escrevê-los convencionalmente?</li></ul>
Resolver problemas do campo aditivo (adição e subtração) envolvendo os sentidos mais simples dessas operações: juntar, acrescentar, avançar, ganhar, tirar e perder; e do campo multiplicativo (multiplicação e divisão) envolvendo os sentidos de proporcionalidade e repartição utilizando estratégias pessoais como desenho, marcas, números ou cálculos, sem fazer uso do algoritmo convencional (técnicas operatórias convencionais).	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica as informações que usará para resolver problemas aditivos?</li><li>• Resolve problemas aditivos localizando as diferentes ideias (juntar, acrescentar, avançar, ganhar, tirar e perder), ainda que com a ajuda da professora, ou do professor?</li><li>• Identifica as informações que usará para resolver problemas multiplicativos?</li><li>• Resolve problemas multiplicativos localizando alguns sentidos (proporcionalidade e repartição), ainda que com o auxílio da professora, ou do professor?</li><li>• Registra organizadamente as estratégias de resolução de problemas (desenhos, marcas, números ou cálculos)?</li></ul>
Utilizar o cálculo mental, estimativa e conjunto de resultados numéricos memorizados referentes à adição e à subtração como o dobro; a adição de + 1 e a subtração - 1; adições que resultam em 10; e subtrações que resultam em números menores que 10 (10 - 3; 10 - 5 etc.).	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhece de memória algumas adições de algarismos iguais (2 + 2; 4 + 4; 5 + 5; 6 + 6 etc.)?</li><li>• Soma e subtrai 1 a qualquer número?</li><li>• Usa cálculos que sabe de memória para resolver outros cálculos?</li><li>• Sabe de memória resultados de somas que resultam em 10, como: 8 + 2; 7 + 3; 5 + 5; 6 + 4 e outros?</li></ul>
Analisar e usar diversos procedimentos para somar e subtrair, multiplicar e dividir e estimar resultados de cálculos com essas operações.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza procedimentos diversos, além do desenho, para somar, subtrair, multiplicar e dividir?</li><li>• Estima resultados aproximados de cálculos fazendo uso dos que sabe de memória?</li></ul>

MATEMÁTICA 1º ANO	
NÚMEROS   ÁLGEBRA   GEOMETRIA   GRANDEZAS E MEDIDAS   PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Utilizar diferentes modos de contar em escalas ascendentes e descendentes (1 em 1; 2 em 2; 5 em 5; e 10 em 10) e localizar e descrever oralmente um padrão (ou uma regularidade) identificando elementos ausentes em sequências recursivas numéricas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explora regularidades em séries orais de números com diferentes grandezas?</li><li>• Conta a partir de um número diferente de 1?</li><li>• Conta de 2 em 2, mesmo que com a ajuda da professora, ou do professor?</li><li>• Conta de 5 em 5, mesmo que com a ajuda da professora, ou do professor?</li><li>• Conta de 10 em 10, mesmo que com a ajuda da professora, ou do professor?</li><li>• Localiza, numa sequência numérica recursiva, elementos ausentes?</li></ul>
Resolver problemas do campo aditivo (adição e subtração) que impliquem a localização da incógnita em diferentes posições.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resolve problemas aditivos do tipo <math>a + b</math> utilizando estratégias pessoais?</li><li>• Resolve problemas aditivos do tipo <math>a + ?</math> utilizando estratégias pessoais?</li><li>• Resolve problemas aditivos do tipo <math>? + b = c</math> utilizando estratégias pessoais?</li></ul>



MATEMÁTICA 1º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA

GEOMETRIA

GRANDEZAS E MEDIDAS

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Identificar e descrever a localização e o deslocamento de pessoas e objetos em espaços familiares (considerando pontos de referência) utilizando linguagem adequada para comunicá-la.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica pontos de referência para indicar a própria localização na sala de aula?</li><li>• Identifica pontos de referência para indicar a localização de sua sala de aula na escola?</li><li>• Movimenta-se no espaço escolar e chega a um determinado local da escola justificando sua escolha, oralmente ou por desenho?</li><li>• Faz a leitura de croquis simples que indiquem a posição e a movimentação de um objeto ou pessoa?</li><li>• Identifica semelhanças e diferenças entre as formas dos objetos tridimensionais de seu cotidiano?</li></ul>
Observar, explorar e comparar características de figuras geométricas bidimensionais (planas) e tridimensionais (espaciais) e as relações existentes entre elas ainda que sem utilizar vocabulário específico.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica, nos objetos do cotidiano, superfícies planas e arredondadas?</li><li>• Explora as figuras geométricas bidimensionais estudadas identificando número de lados e de lados curvos e retos?</li><li>• Utiliza características das figuras bidimensionais estudadas para identificar uma entre outras?</li><li>• Explora, reconhece e utiliza características das figuras geométricas tridimensionais estudadas para distinguir umas das outras?</li><li>• Cria perguntas considerando as características das figuras geométricas bi e tridimensionais estudadas?</li><li>• Estabelece relações entre figuras geométricas tri e bidimensionais estudadas?</li><li>• Usa alguns vocabulários específicos como retas, curvas, lados e outros?</li></ul>

MATEMÁTICA 1º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA

GRANDEZAS E MEDIDAS

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Utilizar unidades de tempo (dia, semana, mês, ano) e localizar acontecimentos no calendário.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica e localiza os dias da semana explorando o calendário?</li><li>• Localiza os dias do mês explorando o calendário?</li><li>• Identifica dia, mês e ano presentes na escrita de uma data?</li><li>• Antecipa, recorda e descreve, oralmente, sequências de acontecimentos referentes ao período de um dia?</li></ul>
--	--

Medir, comparar e ordenar objetos utilizando unidades de medida convencionais (m, kg, l etc.) e não convencionais (passos, copos, fios etc.) com instrumentos variados.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resolve problemas fazendo estimativas e determina a unidade mais conveniente de acordo com o objeto a medir?</li><li>• Sabe medir e comparar comprimentos utilizando a fita métrica?</li><li>• Mede e compara capacidades utilizando recipientes diversos?</li><li>• Identifica comprimentos utilizando medidas não padronizadas como passos e palmos e, também, usando a fita métrica?</li><li>• Identifica capacidades utilizando recipientes diversos e usando o litro?</li><li>• Localiza massas, utilizando balanças e conhecendo o quilograma?</li></ul>
Identificar e comparar valores das cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhece e identifica as cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro?</li><li>• Nomeia as cédulas e moedas do nosso sistema monetário?</li><li>• Compõe 1 real usando duas moedas de 50 centavos?</li><li>• Compõe valores diversos (inteiros) com notas e moedas do nosso sistema?</li></ul>

MATEMÁTICA 1º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA

GRANDEZAS E MEDIDAS

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Realizar pesquisas sobre preferências (brinquedos, frutas, merendas e outros) e criar registros pessoais (desenhos e códigos) para organizar e comunicar os resultados encontrados em tabelas simples.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Encontra informações em listas e tabelas simples?</li><li>• Organiza dados obtidos na contagem de pontos dos jogos?</li><li>• Cria registros pessoais (como desenhos e códigos) para comunicar dados coletados?</li></ul>
Observar, localizar e comparar dados expressos em tabelas simples (uma variável) e em gráficos de colunas/barras simples e completar fichas de identificação com dados numéricos pessoais.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Localiza algumas informações em tabelas e gráficos de colunas simples?</li><li>• Participa coletivamente da organização de cronogramas de atividades de uma semana em sala de aula ou outro assunto?</li><li>• Organiza, em tabelas simples, dados obtidos em pesquisas coletivas?</li><li>• Preenche fichas de identificação pessoal com dados como idade, altura, número de irmãos, peso etc.?</li></ul>



MATEMÁTICA 2º ANO

NÚMEROS ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Ler e escrever, comparar e ordenar, compor e decompor números naturais até quatro ordens e identificar números no contexto diário como indicadores de quantidade, ordem, medida e código.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza números como código na organização de informações (linhas de ônibus, telefones, placas de carros, registros de identidade, bibliotecas, roupas, calçados)?</li> <li>Utiliza números para expressar quantidades de elementos de uma coleção e a ordem numa sequência?</li> <li>Utiliza diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, formar pares, estimativa e correspondência de agrupamentos?</li> <li>Formula hipóteses sobre a grandeza numérica pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica?</li> <li>Lê e escreve números de até quatro ordens apoiando-se em regularidades do sistema de numeração decimal?</li> <li>Compõe e decompõe números naturais fazendo uso da decomposição polinomial e de outras decomposições?</li> <li>Compara e ordena números naturais de até quatro ordens, do menor para o maior e do maior para o menor?</li> <li>Faz agrupamentos diversos e estima quantidades presentes numa coleção?</li> <li>Utiliza, com autonomia, a calculadora para produzir e comparar escritas numéricas?</li> <li>Conta, em escalas ascendentes e descendentes, de 1 em 1, de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 etc.?</li> <li>Identifica e justifica números ausentes no quadro numérico com base nas regularidades?</li> <li>Lista algumas regularidades presentes na organização do quadro numérico, como a mesma dezena para todos os números de uma linha (exceto a iniciada pelo zero, em que as unidades estão organizadas) e a mesma unidade final em todos os números da mesma?</li> </ul>
Ter e utilizar um repertório memorizado de cálculos de adição e subtração e usar esses cálculos para resolver outros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa os resultados que dispõe de memória ou outros apresentados na atividade para resolver novos cálculos?</li> <li>Elabora estratégias para resolução de problemas e dispõe de meios para controlar seus resultados?</li> <li>Dispõe de repertório memorizado de cálculos como <math>+1</math> e <math>-1</math>?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dispõe de repertório memorizado de cálculos como adições que dão 10?</li> <li>Dispõe de repertório memorizado de cálculos como subtrações que dão 10?</li> <li>Dispõe de repertório memorizado de cálculos como adições de números de um algarismo?</li> <li>Dispõe de repertório memorizado de cálculos como dobros e metades?</li> <li>Dispõe de repertório memorizado de cálculos como subtrações entre números de um algarismo?</li> <li>Dispõe de repertório memorizado de cálculos como adições de dezena mais unidades?</li> <li>Calcula mentalmente estabelecendo relações como se <math>18 + 1 = 19</math>, então <math>180 + 10 = 190</math>?</li> </ul>
Ler, interpretar e resolver problemas do campo aditivo que envolvam as ideias de juntar, acrescentar, separar e retirar com incógnitas em diferentes posições.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisa, interpreta e soluciona problemas que envolvam os significados de composição e transformação?</li> <li>Valida os resultados por meio de estimativas ou tecnologias digitais?</li> <li>Elabora estratégias para resolução de problemas e dispõe de meios para controlar os resultados?</li> <li>Resolve problemas aditivos com a incógnita no estado inicial ou na transformação?</li> </ul>
Ler, interpretar e resolver problemas do campo multiplicativo com as ideias de proporcionalidade, configuração retangular e problemas que envolvam a ideia de repartir equitativamente números que vão deixar resto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Calcula dobros, metades, triplos e terças partes no contexto do ajuste de receitas?</li> <li>Resolve problemas considerando elementos organizados em filas e colunas?</li> <li>Revolve problemas que envolvam a ideia de repartir igualmente, compreendendo que a parte do número que não é mais possível dividir equitativamente constitui um resto?</li> <li>Analisa e resolve séries proporcionais com diversos recursos como adição ou subtração de parcelas iguais, dobros, metades, triplos e terça parte?</li> </ul>
Calcular o resultado de adições e subtrações de números naturais por meio de estratégias pessoais e algoritmos convencionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entende a técnica operatória do algoritmo de adição e subtração (sem recurso ou reserva à ordem superior) como uma possível estratégia de resolução?</li> <li>Utiliza a estratégia algorítmica convencional da adição e subtração ao resolver problemas?</li> <li>Usa calculadora para conferir resultados de cálculos de adição e subtração?</li> <li>Utiliza sinais convencionais (<math>+</math>, <math>-</math>, <math>=</math>) no registro escrito de operações de adição e subtração?</li> </ul>

MATEMÁTICA 2º ANO

NÚMEROS | **ÁLGEBRA** | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Resolver problemas que impliquem investigar e descrever oralmente um padrão (ou uma regularidade), identificar elementos ausentes em sequências recursivas numéricas e construir sequências numéricas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resolve problemas envolvendo séries proporcionais identificando a regularidade da sequência em jogo (2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5, 10 em 10)?</li><li>• Identifica a adição ou subtração de parcelas iguais como uma forma possível de resolução?</li><li>• Reconhece a regularidade de sequências numéricas ascendentes ou descendentes organizadas em intervalos de 1, 2, 5 ou 10?</li><li>• Constrói sequências numéricas ascendente e descendente (1, 2, 5 ou 10) a partir de um número qualquer?</li><li>• Reconhece, descreve e continua a regularidade presente em sequências numéricas recursivas?</li><li>• Identifica números ausentes no quadro numérico com base nas regularidades dessa forma de organização: todos os números de uma linha se referem a números da mesma dezena (exceto a linha iniciada pelo zero, em que as unidades estão organizadas); todos os números da mesma coluna são terminados pela mesma unidade?</li><li>• Identifica números ausentes e resolve problemas com o quadro numérico organizado de 10 em 10, com base nas regularidades dessa forma de organização: todos os números de uma linha se referem a números da mesma centena (exceto a linha iniciada pelo zero, em que as dezenas estão organizadas); todos os números da mesma coluna são terminados pela mesma dezena?</li></ul>
Analisar e resolver problemas do campo aditivo com a incógnita no estado inicial ou na transformação e do campo multiplicativo (ideia de proporcionalidade).	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resolve problemas aditivos com a incógnita no estado inicial?</li><li>• Resolve problemas aditivos com a incógnita na transformação?</li><li>• Resolve problemas envolvendo séries proporcionais identificando a regularidade da sequência em jogo (intervalos de 2 em 2 até de 12 em 12)?</li><li>• Utiliza escritas aditivas ou multiplicativas para organizar sua estratégia de resolução?</li></ul>

MATEMÁTICA 2º ANO

NÚMEROS | **ÁLGEBRA** | **GEOMETRIA** | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Interpretar e representar a localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço e representar objetos de diferentes pontos de vista.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpreta desenhos e mapas para antecipar e comunicar a localização de objetos?</li><li>• Lê um mapa em forma de planta baixa ou croqui?</li><li>• Representa a escola em seu quarteirão identificando ruas e pontos de referência?</li><li>• Produz orientações para que outras pessoas utilizem desenhos e mapas para localizar objetos?</li><li>• Localiza objetos e pessoas com base em pontos de referência e indicações de direção e sentido?</li><li>• Compreende as modificações necessárias na representação de um objeto dependendo do ponto de vista adotado?</li></ul>
Reconhecer figuras geométricas bidimensionais, descrever e comparar suas características.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica algumas figuras bidimensionais como retângulo, triângulo, quadrado e círculo?</li><li>• Reconhece algumas características de figuras bidimensionais (planas)?</li><li>• Descreve e compara figuras bidimensionais usuais?</li><li>• Escreve mensagens descrevendo figuras bidimensionais utilizando suas características?</li></ul>
Explorar as características de figuras geométricas tridimensionais como cubo, esfera, pirâmide e prisma de base retangular e fazer relações entre figuras bidimensionais e faces de figuras tridimensionais.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece algumas figuras geométricas tridimensionais mais usuais como cubo, esfera, pirâmide e prisma de base retangular?</li><li>• Identifica algumas características das figuras geométricas tridimensionais utilizando-as na descrição e comparação dessas figuras?</li><li>• Estabelece relações entre faces de figuras tridimensionais e bidimensionais antecipando o resultado de um carimbo ou decalque?</li><li>• Analisa as características de uma figura geométrica tridimensional identificando quantidade de vértices e arestas?</li></ul>





MATEMÁTICA 2º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA

GRANDEZAS E MEDIDAS

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Utilizar unidades de tempo (dia, semana, mês, ano) e do calendário para localizar acontecimentos, organizar ação no tempo e resolver problemas envolvendo intervalos de tempo.

- Localiza datas de eventos significativos no calendário da classe?
- Utiliza o calendário para organizar-se quanto a atividades que acontecem regularmente (semanal, quinzenal e mensalmente)?
- Faz cálculos resolvendo problemas com intervalos de tempo expressos em dias, semanas ou meses?
- Lê horas em relógios analógicos e digitais?
- Resolve problemas com cálculo da duração de eventos num mesmo dia?
- Lê horas inteiras e meia hora em relógios analógicos?

Utilizar medidas de tempo, capacidade, comprimento e massa que impliquem estimar, medir e comparar utilizando unidades padronizadas e não padronizadas, expressando os resultados com registros numéricos.

- Resolve problemas que envolvem medir e comparar comprimentos utilizando instrumentos e unidades de medida convencionais para elaborar suas estratégias pessoais de resolução?
- Resolve problemas que envolvem medir e comparar capacidades utilizando instrumentos e unidades de medida convencionais com o uso de estratégias pessoais?
- Resolve problemas que envolvam medidas de massa e capacidade?
- Reconhece os instrumentos padronizados usados para medir comprimento, capacidade e massa (fita métrica, metro, litro, balança)?
- Utiliza registros expressos em números para indicar comprimento, capacidade, massa e tempo?

Reconhecer e utilizar o sistema monetário brasileiro (sem a obrigatoriedade do uso do R\$ e da vírgula) para resolver cálculos envolvendo as quatro operações por meio de estratégias pessoais.

- Resolve problemas envolvendo cálculos de valores e troco?
- Resolve problemas utilizando a equivalência de valores apresentados em cédulas e moedas e fazendo uso de estratégias pessoais?
- Faz estimativas antecipando o valor de uma compra de forma a não ultrapassar determinado valor?

MATEMÁTICA 2º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Ler, analisar e comparar dados expressos em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas ou barras.

- Organiza dados coletados em pesquisas de interesse da classe em gráficos de colunas ou barras e tabelas de dupla entrada?
- Utiliza tabelas para organizar pontuações dos jogos?

Coletar, classificar e representar dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas ou barras.

- Localiza informações organizadas em tabelas?
- Localiza informações organizadas em gráficos de colunas ou barras?

MATEMÁTICA 3º ANO

NÚMEROS

ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Ler e escrever, comparar e ordenar, compor e decompor números naturais até 10.000 e ampliar o repertório de cálculos memorizados de adição, subtração e multiplicação.

- Lê e escreve números, de até cinco ordens, apoiando-se em regularidades do sistema de numeração?
- Compara e ordena, compõe e decompõe números naturais de até cinco ordens considerando as regularidades do sistema de numeração?
- Identifica números ausentes no quadro numérico com base nas regularidades presentes na forma com a qual o quadro está organizado?
- Localiza números naturais na reta numérica?
- Dispõe de um conjunto de resultados de cálculos de adição, subtração e multiplicação conhecidos?
- Usa os resultados de que dispõe de memória ou outros apresentados na atividade para resolver novos cálculos?
- Apoia-se nas características do sistema de numeração para fazer cálculo mental?
- Calcula mentalmente adições e subtrações utilizando como recursos a decomposição e a busca de complemento?

# MATEMÁTICA 3º ANO

## NÚMEROS

ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

### APRENDIZAGENS ESPERADAS

### INDICADORES

<p>Ler, interpretar e resolver problemas do campo aditivo (adição e subtração) que apresentem a incógnita em diferentes posições e relacionar os números apresentados com a escolha de estratégias mais econômicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faz escolhas de estratégias mais econômicas como o cálculo mental, a conta armada ou a calculadora, dependendo dos números envolvidos no problema?</li> <li>Utiliza os sinais +, -, x, : e = compreendendo o significado?</li> <li>Elabora estratégias para resolução de problemas adequadas às ideias trabalhadas?</li> <li>Dispõe de meios para controlar os resultados, como a estimativa?</li> <li>Resolve problemas aditivos com a incógnita no estado inicial ou na transformação?</li> <li>Resolve problemas que envolvem várias operações?</li> <li>Compreende as relações entre algoritmos e outras estratégias de cálculo?</li> <li>Utiliza os algoritmos convencionais da adição e subtração para resolver cálculos e problemas?</li> </ul>
<p>Ler, compreender e resolver problemas do campo multiplicativo por meio de procedimentos pessoais e problemas que envolvam vários passos e operações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolve problemas que envolvam a multiplicação e a divisão pela unidade seguida de zeros e as relações entre essas operações pela observação de regularidades?</li> <li>Resolve problemas envolvendo as ideias (configuração retangular, combinatória e repartição equitativa) do campo multiplicativo com o uso de estratégias pessoais?</li> <li>Utiliza resultados conhecidos da tabela de Pitágoras para encontrar resultados que desconhece?</li> <li>Antecipa procedimentos e utiliza recursos para controlar resultados?</li> </ul>
<p>Analisar e comparar procedimentos de cálculo mental para multiplicações e divisões utilizando a decomposição e a compensação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleciona informações relevantes do enunciado dos problemas planejando e calculando os passos necessários para chegar à resolução?</li> <li>Controla os resultados pelo uso da estimativa e identifica pontos a corrigir, se necessário?</li> <li>Resolve problemas antecipando estratégias adequadas?</li> <li>Reconhece a regularidade por trás da divisão por uma unidade seguida de zeros?</li> <li>Reconhece a regularidade entre multiplicação e divisão por 10, 100 e 1.000?</li> <li>Compara estratégias de cálculo mental nas multiplicações e divisões selecionando a mais adequada de acordo com a ideia e os números envolvidos?</li> </ul>
<p>Ler, compreender e resolver problemas de repartição que envolvam resto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreende a ideia de resto com base no contexto do jogo?</li> <li>Antecipa o resto de um cálculo de divisão?</li> <li>Elabora estratégias para resolução de problemas e dispõe de meios para controlar seus resultados?</li> </ul>

# MATEMÁTICA 3º ANO

## NÚMEROS

## ÁLGEBRA

GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

### APRENDIZAGENS ESPERADAS

### INDICADORES

<p>Identificar regularidades em sequências recursivas com números naturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica, com autonomia, a regra por trás da organização da sequência numérica ou figural recursiva e encontra os elementos seguintes ou faltantes?</li> <li>Identifica números ausentes no quadro numérico com base nas regularidades presentes na forma com a qual está organizado?</li> </ul>
<p>Analisar e identificar séries proporcionais no contexto da tabela pitagórica (multiplicações) e compreender a relação de igualdade em adições e subtrações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica e utiliza as relações de dobro, metade, triplo, terça parte, quádruplo e quarta parte observadas entre as tabuadas?</li> <li>Identifica e usa as relações que se estabelecem entre as diferentes séries proporcionais presentes na tabela pitagórica?</li> <li>Entende a ideia de igualdade ao comparar duas situações (adições ou subtrações de dois números naturais) e para a indicação do resultado de um cálculo?</li> <li>Utiliza a relação de igualdade ao planejar um procedimento de resolução?</li> </ul>

# MATEMÁTICA 3º ANO

## NÚMEROS | ÁLGEBRA

## GEOMETRIA

GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

### APRENDIZAGENS ESPERADAS

### INDICADORES

<p>Ler, interpretar e produzir localização/movimentação de pessoas e objetos em representações planas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolve problemas que envolvam interpretar e produzir mapas e croquis com base em elementos como legendas e pontos de referência?</li> </ul>
<p>Representar figuras geométricas tridimensionais com base em diferentes pontos de vista, estabelecer relações entre figuras geométricas bidimensionais e construir figuras com base nas suas características.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelece relações entre as características de figuras geométricas tridimensionais?</li> <li>Faz representações de construções geométricas com figuras tridimensionais com base em diferentes pontos de vista?</li> <li>Identifica, compara e descreve algumas características de figuras geométricas bidimensionais, utilizando-as para construção de outras figuras?</li> <li>Estabelece relações entre quadrados, triângulos e retângulos compondo uma figura geométrica com base em outras?</li> </ul>



**MATEMÁTICA 3º ANO**

NÚMEROS | ÁLGEBRA

**GEOMETRIA**

GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Explorar as características de figuras geométricas tridimensionais e estabelecer relações entre faces, vértices e arestas de figuras geométricas bi e tridimensionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece relações entre faces de figuras bi e tridimensionais e entre vértices e arestas, na planificação de figuras tridimensionais?</li> <li>• Analisa, com autonomia, a viabilidade de planificações apresentadas?</li> <li>• Reconhece figuras geométricas tridimensionais mais usuais como cubo, esfera, pirâmide e prisma de base retangular?</li> <li>• Identifica algumas características das figuras geométricas tridimensionais utilizando a comparação e a descrição dessas figuras?</li> </ul>

**MATEMÁTICA 3º ANO**

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA

**GRANDEZAS E MEDIDAS**

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Realizar cálculos com medida de tempo e estabelecer relações entre as diferentes medidas de tempo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza a leitura de horas em relógios analógicos e digitais para resolver problemas?</li> <li>• Resolve problemas com cálculo da duração de eventos num mesmo dia e ao longo de alguns dias?</li> <li>• Faz cálculos resolvendo problemas e estabelecendo relações entre intervalos de tempo expressos em dias, semanas ou meses?</li> </ul>
Comparar, estimar e estabelecer relações entre as unidades de medida de comprimento, capacidade e massa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolve problemas que envolvem medir e comparar medidas de comprimento, capacidade e massa estabelecendo relações entre unidades de medida como cm e m, ml e l, g e kg?</li> <li>• Identifica a unidade de medida e o instrumento adequado para medições de comprimento, capacidade, massa e tempo?</li> <li>• Compara medidas realizando a transformação de unidades, quando necessário?</li> </ul>
Compreender a relação entre centavos e reais do sistema monetário brasileiro investigando o valor posicional no contexto do dinheiro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende o valor posicional no contexto do dinheiro?</li> <li>• Faz comparação e equivalência de valores monetários de cédulas e moedas em contextos de situações-problema?</li> </ul>

**MATEMÁTICA 3º ANO**

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS

**PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA**

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Coletar, classificar e representar dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras ou colunas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza tabelas de dupla entrada e gráficos de barras para organizar informações?</li> <li>• Organiza dados em tabelas de dupla entrada?</li> </ul>
Analisar e listar informações organizadas em gráficos de barra ou colunas e tabelas de dupla entrada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolve problemas interpretando dados organizados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras ou colunas?</li> <li>• Organiza dados em gráficos de barras ou colunas e tabelas de dupla entrada?</li> </ul>
Analisar a ideia de acaso em situações cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entende a ideia de acaso em brincadeiras infantis, como cara ou coroa?</li> </ul>

**MATEMÁTICA 4º ANO****NÚMEROS**

ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Ler, escrever, comparar, ordenar, compor e decompor números naturais até milhões e conhecer o sistema de numeração romano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decompõe números naturais baseando-se na organização decimal do sistema?</li> <li>• Identifica e explicita as relações aditivas e multiplicativas que compõem um número?</li> <li>• Expressa números naturais em unidades, dezenas, centenas, unidades de milhar, dezena de milhar e centena de milhar?</li> <li>• Localiza números na reta numérica a partir de diferentes informações?</li> <li>• Resolve problemas que peçam a informação contida numa escrita numérica?</li> <li>• Identifica as relações entre as diferentes posições dos algarismos numa escrita numérica?</li> <li>• Faz equivalências entre números redondos (1 de 100 equivale a 10 de 10 ou 10 x 10)?</li> <li>• Diferencia o nosso sistema de numeração (número de símbolos, valor posicional, valor do zero) com o sistema de numeração romano?</li> <li>• Lê e transforma números do sistema romano em números do sistema decimal?</li> <li>• Lê e identifica números ordinais de até 3 algarismos.</li> </ul>

MATEMÁTICA 4º ANO

NÚMEROS

ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Analisar relações entre escritas numéricas e divisões e multiplicações por potências de 10.

- Resolve problemas que impliquem o uso de múltiplos e divisores de números naturais?
- Resolve problemas que envolvam a procura de divisores comuns entre vários números ou múltiplos comuns a vários números?
- Conhece e usa o algoritmo da multiplicação por dois algarismos?
- Conhece e usa o algoritmo da divisão por um algarismo?
- Resolve problemas que combinem as quatro operações com números naturais?

Ler e escrever números racionais (forma fracionária ou decimal) em situações usuais.

- Conhece, explora, lê e escreve frações usuais?
- Utiliza diferentes recursos para compor um inteiro com diferentes frações?
- Resolve situações de repartição em partes iguais em que tenha sentido repartir o resto inteiro?
- Resolve situações de medição em que a unidade não entra numa quantidade inteira de vezes no objeto a ser medido, para gerar a necessidade de fracionar a unidade?
- Resolve problemas que exijam somar e subtrair frações utilizando diferentes procedimentos?
- Resolve problemas que exijam somar e subtrair frações com denominadores iguais?
- Escreve preços ou medidas de objetos de uso diário utilizando a vírgula decimal?
- Compara preços e justifica suas decisões?
- Realiza equivalências entre cédulas e moedas de uso comum e resolve expressões numéricas das equivalências estabelecidas?
- Reconstrói uma certa quantidade de dinheiro usando moedas de determinado tipo?
- Compara quantidades expressas em decimais, sejam monetárias ou de medida?
- Escreve preços e medidas usando a vírgula decimal?

Resolver problemas que envolvam as ideias do campo aditivo (composição, transformação, comparação e composição de transformações) e do campo multiplicativo (relações de proporcionalidade, organização retangular, análise combinatória) mediante diferentes procedimentos.

- Lê, interpreta e localiza a ideia de problemas do campo aditivo e os soluciona com diferentes estratégias de cálculo?
- Lê, interpreta e localiza a ideia de problemas do campo multiplicativo e os soluciona com diferentes estratégias de cálculo?
- Usa estratégias como organização de gráficos, adições e subtrações reiteradas, cálculos mentais, repertórios multiplicativos e algoritmo convencional da multiplicação por um algarismo?
- Resolve problemas de divisão que envolvam a análise do resto com autonomia?
- Usa a calculadora para reconstruir o resto de uma divisão?
- Conhece a técnica operatória da divisão (algoritmo da divisão) por um algarismo e é capaz de utilizá-lo como mais uma estratégia para resolver problemas de divisão?

Utilizar o cálculo mental ao resolver operações de adição, subtração, multiplicação e divisão apoiando-se nas propriedades das operações e do sistema de numeração decimal e nos cálculos memorizados.

- Realiza cálculo mental de adições e subtrações com múltiplos de 25 (por exemplo, para  $15 \times 8$ , faz  $15 \times 2$  e multiplica o resultado por 4; para fazer  $7 \times 120$ , decompõe como  $7 \times 100 \times 20$ )?
- Usa o cálculo mental como mais uma estratégia ao resolver operações de multiplicação e divisão?
- Utiliza a calculadora para resolver situações problemáticas, controlar cálculos realizados por outros procedimentos e verificar relações antecipadas entre números e operações?
- Usa a estimativa para antecipar resultados de adições, subtrações, multiplicações e divisões?
- Conhece e usa o arredondamento quando faz cálculos com números naturais especiais (19, 38 etc.)?
- Faz estimativa do número de algarismos do quociente?
- Seleciona e fundamenta a estratégia de cálculo mais apropriada para cada caso considerando os números e as operações envolvidas nos cálculos?

MATEMÁTICA 4º ANO

NÚMEROS

ÁLGEBRA

GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Analisar, localizar e continuar regularidades em sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural.

- Identifica regularidades em sequências numéricas recursivas compostas de múltiplos de um número natural?
- Localiza e descreve regularidades presentes em sequências numéricas compostas de múltiplos de um número natural?



MATEMÁTICA 4º ANO	
NÚMEROS   ÁLGEBRA   GEOMETRIA   GRANDEZAS E MEDIDAS   PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Reconhecer e usar as propriedades da igualdade.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade nas operações fundamentais com números naturais?</li><li>• Escreve diferentes sentenças matemáticas (adição e subtração) com dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença?</li><li>• Reconhece que uma igualdade não se altera quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a seus dois termos?</li><li>• Mostra, com exemplos, que ao adicionar ou subtrair um mesmo número aos dois termos, a igualdade não se altera?</li></ul>

MATEMÁTICA 4º ANO	
NÚMEROS   ÁLGEBRA   GEOMETRIA   GRANDEZAS E MEDIDAS   PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Produzir, representar e interpretar planos de diferentes espaços usuais e trajetos em espaços físicos amplos e analisar a pertinência e suficiência das indicações dadas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza vocabulário matemático referente à localização espacial em situações do cotidiano?</li><li>• Usa termos como paralelas, transversais, perpendiculares, direita e esquerda ao descrever a localização ou a movimentação de uma pessoa ou um objeto num espaço determinado?</li><li>• Identifica uma pessoa ou um objeto localizado na interseção de ruas?</li><li>• Representa um trajeto utilizando pontos de vista, localização de objetos, proporções, códigos e referências?</li><li>• Interpreta a localização de pessoas e objetos no espaço com base em instruções escritas?</li><li>• Produz instruções escritas claras ao comunicar a localização de pessoas e objetos no espaço?</li></ul>

Construir, reproduzir e identificar características de figuras geométricas tridimensionais.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece e relaciona os objetos do seu entorno com as figuras planas e espaciais?</li><li>• Reconhece e diferencia figuras planas e espaciais?</li><li>• Utiliza vocabulário específico (diagonais, vértice, faces e arestas) quando compara figuras espaciais?</li><li>• Distingui uma figura tridimensional de outras pela identificação de elementos que as caracterizam?</li><li>• Analisa, nomeia e compara figuras tridimensionais por seus atributos (número de vértices, faces e arestas, formato da face), mesmo que apresentadas em diferentes posições?</li><li>• Comunica informações claras para que outro possa reproduzir uma figura tridimensional sem tê-la visto?</li><li>• Reproduz figuras tridimensionais com o modelo presente?</li><li>• Reproduz figuras tridimensionais com o modelo fora do seu campo de visão?</li><li>• Faz uso de régua, esquadro e compasso para reproduzir figuras que contenham circunferências ou arcos de circunferências?</li><li>• Associa figuras geométricas tridimensionais com suas planificações?</li><li>• Identifica as regularidades de números de faces, vértices e arestas das figuras tridimensionais trabalhadas?</li></ul>
Localizar, reproduzir, comunicar e construir figuras com ângulos retos e não retos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Localiza ângulos retos e não retos nas figuras planas e espaciais?</li><li>• Reproduz (com e sem modelo à vista) polígonos abertos e fechados identificando a necessidade de transportar o ângulo e faz isso com instrumentos convencionais e não convencionais (dobras de papel, par de varetas articuladas etc.)?</li><li>• Resolve problemas que envolvem comparação, medição e classificação de ângulos?</li><li>• Resolve problemas que envolvem a ideia de perpendicularidade com base na construção de ângulos retos?</li><li>• Mede ângulos usando o ângulo reto como unidade de medida?</li><li>• Comunica as informações necessárias para que outro colega reproduza uma figura sem vê-la, identificando elementos essenciais como lados e ângulos?</li><li>• Reconhece ângulos em figuras planas (poligonais) e identifica o ângulo reto?</li></ul>



MATEMÁTICA 4º ANO		
NÚMEROS	ÁLGEBRA	GEOMETRIA
GRANDEZAS E MEDIDAS		PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES	
Estimar e medir distância, capacidade, massa e temperatura elegendo unidades e instrumentos adequados, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais e estabelecendo relações entre algumas unidades de medida no marco da proporcionalidade.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica a unidade de medida adequada para cada tipo de problema proposto?</li><li>• Resolve problemas que exigem selecionar diferentes unidades de medida: litro, mililitro, grama e miligrama, metro e centímetro?</li><li>• Estima, faz medições, compara e ordena comprimentos, massa e capacidade utilizando as unidades convencionais mais usuais?</li><li>• Usa expressões decimais e fracionárias para expressar longitude, capacidade e peso?</li><li>• Reconhece temperatura como grandeza identificando termômetros como instrumento de medida e o grau Celsius como unidade?</li><li>• Reconhece as relações presentes nas unidades de medida de comprimento, massa e capacidade?</li></ul>	
Comparar e localizar perímetro e área.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende a noção de perímetro?</li><li>• Mede o perímetro de uma figura plana simples com diferentes procedimentos?</li><li>• Compara medidas de áreas de figuras planas desenhadas em malha quadriculada pela contagem de quadradinhos e metade de quadradinhos, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área?</li><li>• Realiza medições da área de figuras de lados retos usando papel quadriculado?</li><li>• Compara perímetros de duas figuras com a análise de certos elementos, sem apelar para a medição efetiva?</li></ul>	
Usar relógios analógicos e digitais para leitura de horas inteiras e fracionadas e calendários para localizar diferentes acontecimentos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica a quantidade de dias que tem uma semana?</li><li>• Identifica a quantidade de horas que tem num dia?</li><li>• Usa calendários para localizar diferentes acontecimentos, localizar-se no tempo e medir durações?</li><li>• Identifica e lê corretamente horas em relógios digitais?</li><li>• Reconhece e lê horas inteiras e fracionadas em relógios analógicos?</li><li>• Faz a relação da quantidade de dias que tem uma semana, quantas horas tem um dia etc.?</li><li>• Utiliza medidas de tempo para realizar conversões simples: horas e dias, dias e semanas, semanas e meses, meses e anos?</li><li>• Identifica intervalos de tempo ao comparar duas ou mais medidas?</li></ul>	

MATEMÁTICA 4º ANO		
NÚMEROS	ÁLGEBRA	GEOMETRIA
GRANDEZAS E MEDIDAS		PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES	
Ler, interpretar e descrever informações apresentadas de diferentes maneiras: tabelas e gráficos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica e lista oralmente e por escrito informações apresentadas em tabelas simples e de dupla entrada?</li><li>• Identifica e lista oralmente e por escrito informações apresentadas em diferentes gráficos de colunas e barras?</li><li>• Resolve problemas com informações apresentadas em tabelas simples e de dupla entrada?</li><li>• Resolve problemas com informações apresentadas em gráficos de barras ou colunas e pictóricos?</li></ul>	
Construir tabelas e gráficos para organizar e comunicar informações de pesquisas realizadas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Coleta e comunica dados de uma pesquisa (variáveis categóricas ou numéricas) usando tabelas, inclusive de dupla entrada com ou sem uso de tecnologias digitais?</li><li>• Coleta e comunica dados de uma pesquisa (variáveis categóricas ou numéricas) usando gráficos de barra ou colunas e pictóricos com ou sem uso de tecnologias digitais?</li><li>• Transforma dados organizados em tabelas em gráficos de barras ou colunas e pictóricos?</li><li>• Identifica elementos constitutivos de tabelas e gráficos como título, legendas e fontes?</li></ul>	
Identificar a probabilidade de ocorrências aleatórias entre eventos cotidianos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica ocorrências de aleatoriedade em situações cotidianas?</li><li>• Faz estimativas em eventos aleatórios identificando os que têm maiores ou menores chances de acontecer?</li><li>• Explora todos os resultados possíveis em eventos aleatórios?</li><li>• Reconhece características de resultados mais prováveis em situações cotidianas?</li></ul>	





MATEMÁTICA 5º ANO

NÚMEROS ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Ler, escrever e analisar números naturais até unidade de bilhão e números racionais na forma decimal com compreensão das principais características desse sistema de numeração utilizando a calculadora como recurso para refletir sobre ele.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Decompõe números baseando-se na organização decimal do sistema?</li><li>• Expressa um número em termos de unidades, dezenas, centenas, unidades de milhar, dezena de milhar, centena de milhar e milhão (até 9 dígitos)?</li><li>• Interpreta e utiliza a informação contida na escrita decimal?</li><li>• Explicita as relações subjacentes a um número natural (formas aditivas e multiplicativas)?</li><li>• Faz uso autônomo da leitura de números ordinais?</li><li>• Utiliza as relações subjacentes a um número para desenvolver métodos de cálculo como arredondamento, aproximação e enquadramento?</li><li>• Resolve problemas que exigem compor e decompor números em forma aditiva e multiplicativa analisando o valor posicional e as relações com a multiplicação e a divisão pela unidade seguida de zeros?</li><li>• Utiliza a calculadora como ferramenta para compreender as regularidades e regras de numeração decimal?</li><li>• Interpreta, registra, comunica e compara escritas equivalentes para um mesmo número e argumenta sobre essa equivalência?</li><li>• Reconhece que um mesmo número pode ser escrito de formas diferentes?</li><li>• Resolve problemas que exijam ordenar expressões decimais?</li><li>• Resolve problemas que exigem comparar e ordenar expressões decimais?</li><li>• Usa a organização decimal do sistema métrico para estabelecer relação entre frações decimais em situações de medição que exigem troca de unidades?</li><li>• Usa a notação com vírgula para representar a posição de décimos e centésimos, com base em frações decimais?</li><li>• Estabelece equivalências entre números fracionários e decimais?</li></ul>

Ler, identificar e representar frações no contexto da soma, subtração e divisão utilizando diferentes procedimentos; identificar equivalências e frações menores e maiores que a unidade e associar frações a porcentagens.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compara números racionais representados na forma decimal ou fracionária entre si e com o inteiro apelando a diferentes argumentos?</li><li>• Utiliza diferentes procedimentos como relações numéricas, expressões equivalentes e representações gráficas ao comparar números racionais?</li><li>• Identifica frações equivalentes e usa dessa informação para comparar outras frações?</li><li>• Identifica frações cujo denominador seja uma potência de 10 como frações decimais?</li><li>• Utiliza a organização decimal do sistema métrico como contexto para estabelecer relações entre frações decimais?</li><li>• Resolve problemas com frações no contexto de repartição: situações de divisão em partes iguais em que seja possível dividir o resto inteiro?</li><li>• Relaciona ao inteiro quantidades como <math>\frac{1}{2}</math>, <math>\frac{1}{3}</math>, <math>\frac{1}{4}</math> ... ?</li><li>• Resolve problemas de divisão em que tem sentido repartir o resto e que se põe em jogo relações entre frações e divisão?</li><li>• Estabelece relações entre uma fração e o inteiro?</li><li>• Estabelece relações entre frações de um mesmo inteiro?</li><li>• Compara e ordena números racionais positivos (representação fracionária e decimal) relacionando-os a pontos na reta numérica?</li><li>• Reconhece que, numa unidade dividida em 10 partes iguais, cada parte corresponde a um décimo?</li><li>• Reconhece que, numa unidade dividida em 100 partes iguais, cada parte corresponde a um centésimo?</li><li>• É capaz de associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro?</li><li>• Utiliza estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora para calcular porcentagens?</li></ul>
---	---



MATEMÁTICA 5º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Ler com compreensão e resolver problemas que envolvam as ideias do campo aditivo e do campo multiplicativo com números racionais, cuja representação decimal seja finita, com diferentes estratégias, utilizando várias operações com números até bilhão que impliquem o uso de diferentes tipos de cálculo (mental, aproximado e exato), apoiando-se em cálculos memorizados, nas propriedades das operações e do SND.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resolve problemas (adição, subtração, multiplicação e divisão) com números naturais elegendo os dados importantes e usando recursos pertinentes para sua resolução?</li><li>• Resolve problemas de combinatória com multiplicação utilizando procedimentos diversos no início e, posteriormente, reconhecendo a multiplicação?</li><li>• Conhece e usa o algoritmo da multiplicação e da divisão por dois algarismos ao resolver situações-problema?</li><li>• Lê com autonomia o enunciado do problema e identifica os dados necessários para a sua resolução?</li><li>• Identifica a ausência ou a pertinência de dados para a resolução de problemas?</li><li>• Elabora estratégias pessoais para resolver os problemas?</li><li>• Resolve problemas do campo aditivo nas situações que envolvem a ideia de composição, de transformação e de estados relativos, identificando os cálculos que podem resolvê-los?</li><li>• Resolve problemas que envolvem várias operações de adição ou subtração?</li><li>• Resolve problemas com as ideias das quatro operações com números naturais e com números racionais?</li><li>• Faz uso do cálculo mental de soma e subtração promovendo a utilização de diferentes estratégias?</li><li>• Faz uso do cálculo mental de multiplicações e divisões apoiando-se em propriedades das operações – por exemplo, <math>7 \times 120</math> como <math>(7 \times 100) + (7 \times 20)</math>?</li><li>• Utiliza recursos de cálculo mental para reconstruir uma fração ou inteiro usando frações de uma ou várias classes dadas?</li><li>• Faz, com autonomia, uso da estimativa ao operar com as quatro operações?</li><li>• Faz uso de variados recursos de cálculo como somas sucessivas, aproximações mediante produtos, uso de resultados multiplicativos em combinação com subtrações, entre outros?</li><li>• Resolve problemas que envolvam o domínio progressivo do repertório multiplicativo incluindo a construção, a análise e a posterior memorização da tabela de Pitágoras e sua utilização para resolver divisões?</li><li>• Utiliza a informação contida na escrita decimal para desenvolver métodos de cálculo, arredondamento, aproximação e enquadramento para resolver problemas?</li></ul>

MATEMÁTICA 5º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Ler, compreender e resolver problemas, com autonomia, que impliquem o uso das propriedades da igualdade e a noção de equivalência e que envolvam grandezas diretamente proporcionais.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entende que a relação de igualdade entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número?</li><li>• Identifica equivalência entre cálculos em que apareçam diferentes operações?</li><li>• Resolve problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido?</li><li>• Elabora problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido?</li><li>• Resolve problemas com variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas?</li><li>• Resolve problemas em que é necessário associar a quantidade de um produto ao valor a pagar?</li><li>• Altera as quantidades de ingredientes de receitas ao dobrá-la ou cortá-la pela metade?</li><li>• Tem autonomia para ampliar ou reduzir escala em mapas?</li></ul>
Ler, identificar e resolver problemas que impliquem dividir quantidades em partes proporcionais.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resolve problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais?</li><li>• Divide uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra?</li><li>• Entende a ideia de razão entre as partes e delas com o todo?</li></ul>

MATEMÁTICA 5º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Compreender e elaborar problemas que exijam diferentes representações para a localização de objetos no plano.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descreve a posição de uma pessoa ou objeto em mapas da cidade?</li><li>• Interpreta a movimentação de uma pessoa em um mapa de cidade ou bairro?</li><li>• Constrói itinerários usando coordenadas com base em um mapa da cidade ou do bairro?</li><li>• Interpreta representações do espaço no plano cartesiano usando coordenadas?</li></ul>



MATEMÁTICA 5º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA

GEOMETRIA

GRANDEZAS E MEDIDAS | PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Explorar relações entre os lados de triângulos e quadriláteros (medida, paralelismo e perpendicularidade) e identificar figuras geométricas tridimensionais considerando forma, número de faces e outras características.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece elementos e propriedades dos poliedros?</li><li>• Identifica planificações dos poliedros?</li><li>• Resolve problemas envolvendo o número de vértices, faces e arestas de um poliedro?</li><li>• Reconhece e nomeia polígonos, considerando o número de lados, vértices e ângulos?</li><li>• Reconhece que qualquer polígono pode ser composto de figuras triangulares?</li><li>• Reconhece cubo, prisma, cilindro, cone e pirâmide de base triangular ou de base quadrada identificando formas, números de faces e demais características?</li></ul>
Ampliar, desenhar e reproduzir figuras planas conservando ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Amplia e reduz figuras planas em malhas quadriculadas?</li><li>• Constrói figuras com ângulos retos usando régua e esquadro com o modelo presente ou ausente?</li><li>• Reconhece elementos que caracterizam as figuras ao reproduzi-las?</li><li>• Compõe e decompõe figuras planas?</li></ul>

MATEMÁTICA 5º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA

GRANDEZAS E MEDIDAS

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Calcular perímetro e área de quadriláteros, triângulos e outros polígonos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza diferentes procedimentos para calcular perímetro de quadriláteros, triângulos e outros polígonos?</li><li>• Utiliza diferentes procedimentos para encontrar a área de quadriláteros, triângulos e outros polígonos?</li><li>• Descreve o que ocorre com a medida do perímetro e da área de uma figura quando se altera a medida dos lados?</li><li>• Localiza e justifica que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes?</li></ul>
Resolver problemas que impliquem o uso de diferentes medidas (peso, capacidade, comprimento e tempo) e a utilização dos números decimais em diferentes contextos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza o metro quadrado e o centímetro quadrado ao resolver problemas com medida de superfície?</li><li>• Reconhece medidas como o metro quadrado e o centímetro quadrado como adequadas para resolver problemas com medida de superfície?</li><li>• Avalia a adequação do resultado de uma medição envolvendo o metro quadrado?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avalia a adequação do resultado de uma medição envolvendo o quilômetro quadrado</li><li>• Usa instrumentos como balança, copos graduados, conta-gotas com medida e quilo, grama, litro e mililitro como unidade de peso e capacidade?</li><li>• Resolve problemas com medição de comprimentos usando o metro e o centímetro como unidades de medida?</li><li>• Resolver problemas que impliquem a determinação de um espaço de tempo (horas, minutos e segundos)?</li></ul>
--	---

MATEMÁTICA 5º ANO

NÚMEROS | ÁLGEBRA | GEOMETRIA | GRANDEZAS E MEDIDAS

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Analisar chances em eventos aleatórios e calcular probabilidade em eventos equiprováveis.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Determina todos os possíveis resultados de um experimento aleatório investigando se os resultados são igualmente prováveis ou não?</li><li>• Resolve problemas que implique determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis)?</li><li>• Resolve problemas que envolvam associar tabelas a gráficos de colunas ou barras (simples e múltiplas), setores e linhas?</li><li>• Identifica elementos constitutivos como título, legendas, fontes e datas, ao analisar diferentes gráficos?</li><li>• Resolve problemas que implique realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas?</li><li>• Organiza dados coletados, por meio de tabelas e gráficos de colunas, barras e pictóricos, com e sem uso de tecnologias digitais?</li></ul>
Coletar, classificar, interpretar e representar dados em tabelas de dupla entrada e em diferentes gráficos (colunas, linha, setor e pictórico).	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elabora e responde perguntas criadas com base em leitura de tabelas?</li><li>• Lê informações dispostas em gráficos de linha e de setor?</li><li>• Cria perguntas com base na leitura de informações em gráficos de linha e de setor?</li><li>• Identifica que tipo de informação se organiza em gráficos de linha, setor e pictórico?</li><li>• Coleta dados e comunica os resultados selecionando as representações mais adequadas entre as já estudadas (tabelas, gráficos de colunas, de barras ou de linhas)?</li><li>• Organiza informações coletadas em tabelas?</li><li>• Constrói gráficos de linha e de setor com base em informações coletadas?</li></ul>

# 3.3

## CIÊNCIAS DA NATUREZA

As Ciências da Natureza e as tecnologias associadas exercem influências diretas ou indiretas na forma como a maioria das pessoas vive atualmente. É possível afirmar que a evolução científica gera impacto na saúde, nas formas de comunicação e locomoção, nas relações interpessoais e no meio ambiente. Nesse sentido, é importante compreender, enquanto professoras e professores, que a ciência está presente de forma intensa no cotidiano e que as crianças estão em contato com diferentes práticas e conhecimentos científicos e tecnológicos seja ao usar ou ter contato com smartphones na observação do crescimento de uma planta.

A Educação científica, desde os anos iniciais da escolaridade, deve favorecer a participação ativa das crianças em seus processos de estudo, de modo que, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo investigativo seja elemento central da formação das estudantes e dos estudantes. Nesse sentido, é importante implementar o ensino desse componente por meio do estímulo à definição de problemas, ao levantamento, à análise, à representação, à comunicação e à intervenção no mundo (BRASIL, 2018). O ensino de Ciências da Natureza mobiliza campos do conhecimento tais como Biologia, Química, Física, Astronomia e Geologia e tem potencial para provocar a construção de conhecimentos para além da memorização, identificação e conceituação, visando a autonomia intelectual da estudante e do estudante, mediada pela professora, ou pelo professor.

Os objetivos da Educação científica devem contemplar não apenas os conteúdos conceituais e teóricos das ciências (aprender ciências) mas também o desenvolvimento de compreensões sobre as características da investigação científica, a natureza das ciências e as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (aprender sobre ciências), além de proporcionar às estudantes e aos estudantes oportunidades

de se envolverem em práticas científicas e resoluções de problemas (aprender a fazer ciências) (HODSON, 2014).

Essas proposições podem ser sistematizadas em três eixos do chamado letramento científico:

1. Compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais (aprender ciências).
2. Compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática (aprender sobre ciências).
3. Entendimento das relações existentes entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (aprender a fazer ciências) (HODSON, 2014).

Nesse sentido, é importante considerar que aprender sobre ciências é tão importante quanto aprender ciências. Essa perspectiva está comprometida com uma visão contextualizada da ciência, objetivando a compreensão, pelas estudantes e pelos estudantes, desde os anos iniciais, de que a ciência é uma produção humana, situada historicamente, e não produto de insights de gênios isolados, hegemonicamente homens brancos.

O letramento científico também é preconizado pela BNCC, a qual o caracteriza enquanto a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo, por meio da atuação no e sobre o mundo (BRASIL, 2018). Ao adotar essa premissa, é imprescindível considerar, portanto, que o processo de inserção na leitura e escrita precisa se dar no contexto efetivo de uso das práticas sociais.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a leitura e a escrita são tarefas da escola a ser trabalhadas em todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis na formação da estudante e do estudante (QUEDES; SOUZA, 2007). Ler e escrever na área de Ciências da Natureza é uma das principais aprendizagens que ajudarão no desenvolvimento das capacidades de autorreflexão e de pensamento crítico, muitas vezes limitadas pelos meios de comunicação de massa, que apresentam eventos ou fenôme-

nos, interpretam, discutem e concluem, dando a quem assiste o papel de mero espectador acrítico (LOPES; DULAC, 2007).

O trabalho da leitura e da escrita no ensino de Ciências da Natureza pode ser promovido em diferentes situações de sala de aula, desde a elaboração de apontamentos até a interpretação e construção de representações gráficas diversas (LOPES; DULAC, 2007). O letramento científico é potencialmente alcançado em trabalhos didáticos elaborados seguindo tais princípios, com base na compreensão de que, conforme Quedes e Souza (2007):

*“Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção do conhecimento se manifesta por escrito”.*

Nesse sentido, as estudantes e os estudantes deverão ter acesso à diversidade de conhecimentos científicos e aproximar-se, de forma gradativa, dos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Isso se dará, por exemplo, por meio da experimentação, da observação mediada, da análise de textos de divulgação científica e da escrita de relatos. Neste Referencial Curricular, os conteúdos, as práticas e os contextos estão articulados de modo a promover o letramento científico.

Os três eixos do letramento científico supracitados são potencialmente alcançados pela postura investigativa aqui defendida, cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a Educação Básica, de modo a possibilitar às estudantes e aos estudantes revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem (BRASIL, 2018).

Apesar da grande diversidade de visões acerca do que é o ensino por investigação, as diferentes propostas existentes podem ser compreendidas sob uma mesma preocupação, qual seja, a ideia do uso de estratégias didáticas que buscam envolver ativamente as estudantes e os estudantes em sua aprendizagem, por meio da geração de questões e problemas nos quais a investigação é condição para resolvê-los, com coleta, aná-

lise e interpretação de dados que levem a formulação e comunicação de conclusões baseadas em evidências e reflexão sobre o processo (MELVILLE et al., 2008).

O ensino de ciências por investigação favorece que as estudantes e os estudantes:

1. Engajem-se com perguntas de orientação científica.
2. Deem prioridade às evidências ao responder questões.
3. Desenvolvam habilidades argumentativas.
4. Avaliem explicações.
5. Comuniquem resultados e processos (MUNFORD; LIMA, 2007).
6. Trabalhem em grupo.
7. Desenvolvam capacidades de pensamento crítico.
8. Aproximem-se da natureza da ciência.
9. Sejam protagonistas das atividades.
10. Aprofundem aspectos conceituais da ciência.

A perspectiva investigativa possibilita que as estudantes e os estudantes, progressivamente, analisem problemas e dilemas éticos envolvidos na produção do conhecimento científico. Tais questões sociocientíficas perpassam por situações cotidianas e socioambientais. Por exemplo, o consumo de alimentos processados e ultraprocessados (como, os biscoitos e salgadinhos com gorduras trans), o uso de medicamentos (como as drogas com efeitos colaterais negativos), o uso de produtos químicos tóxicos para tarefas cotidianas (em garrafas de plástico) e práticas agrícolas insustentáveis (como o uso de agrotóxicos) (BENCZE et al., 2018).

É importante tematizar questões sociocientíficas (QSCs) por meio de situações socioambientais locais, por exemplo, pautando discussões sobre o estado de conservação do ecossistema Mata de Cipó, encontrado exclusivamente no



estado da Bahia, principalmente no Planalto de Conquista, no município de Vitória da Conquista. Ademais, podem ser abordados problemas socioambientais que ocorrem na Lagoa das Bateias, pautando a poluição hídrica e as implicações dela, além de mobilizar a comunidade escolar para lidar com tais problemas em ações sociopolíticas fundamentadas em ciência e ética.

Uma forma de operacionalizar o ensino de ciências por investigação em sala de aula é por meio do ciclo investigativo (PEDASTE et al., 2015), em que as fases de uma investigação são identificadas e conectadas com o propósito de auxiliar a professora, ou o professor, no planejamento e na aplicação de atividades ou sequências didáticas investigativas.

O ciclo investigativo pode ser organizado em cinco fases, são elas:

1. **Orientação** Visa estimular a curiosidade das estudantes e dos estudantes sobre um assunto, levantando e/ou elaborando problemas que possam ser investigados em sala de aula.
2. **Conceitualização** Fase na qual problemas são debatidos por meio de questões de investigação, orientadas em conceitos, teorias ou hipóteses.
3. **Investigação** Fase em que os dados e as informações são coletados por meio das mais diversas estratégias.
4. **Comunicação e conclusão** Fase em que as estudantes e os estudantes devem elaborar explicações, afirmações ou posicionamentos que respondam à questão de investigação.
5. **Conclusão e reflexão** Quando são dadas oportunidades para a avaliação, crítica e legitimação dos procedimentos realizados, ações e conhecimentos construídos ao longo de toda a investigação, além de prever também que as estudantes e os estudantes possam imaginar outras questões e situações em que aquele conhecimento poderia ser aplicado, originando mais ciclos de investigação.

Além disso, é importante compreender que, dado a crescente veiculação de informações, o componente curricular de Ciências da Natureza pode favorecer o desenvolvimento progressivo de critérios que permitam a seleção de informação de maneira reflexiva e fundamentada, visando tomadas de decisão embasadas científica e eticamente. Esse tipo de postura é uma oposição ao pensamento acrítico e às práticas subjacentes a ele, como o compartilhamento de notícias falsas e sem embasamento científico, que geram situações problemáticas do ponto de vista social e ambiental.

Caminha-se, com isso, para uma Educação científica, desde os anos iniciais, que promova a formação para o desenvolvimento do pensamento crítico. Tenreiro-Vieira e Vieira (2013) apontam, com base nas ideias de Robert H. Ennis, a compreensão do pensamento crítico como uma forma de pensamento racional, reflexivo e focalizado na decisão sobre o que acreditar e/ou o que fazer. O conjunto de disposições do pensamento crítico relaciona-se com uma inclinação para agir de forma crítica, o que inclui elementos como: identificar questões, apresentar razões para uma posição, formular e explicar hipóteses, formular e justificar conjecturas, argumentar e contra-argumentar e decidir uma ação (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2016).

Todas essas perspectivas educacionais supracitadas entendem a estudante e o estudante enquanto protagonista do processo de aprendizagem, em que a sua autonomia intelectual é estimulada e desenvolvida de forma progressiva. Assim, tais pressupostos teórico-metodológicos da Educação em Ciências da Natureza coadunam com a BNCC quando ela menciona que, “ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados” (BRASIL, 2018), de modo que tais vivências e curiosidades sejam exploradas a fim de construir conhecimentos científicos sistematizados, oferecendo às estudantes e aos estudantes elementos para que compreendam fenômenos cotidianos e questões mais amplas (BRASIL, 2018). Com isso, poderão vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem tanto exercitar quanto ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas

de colaboração e sistematizar suas explicações embasadas em ciência sobre o mundo natural e tecnológico e sobre saúde, numa perspectiva coletiva, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza (BRASIL, 2018).

Importante ressaltar que toda essa perspectiva se materializa na sala de aula por meio do desenvolvimento de sequências didáticas. Conforme Zabala (1998), as sequências didáticas correspondem a “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos”. Essa modalidade organizativa, em que diversas atividades estão articuladas, proporciona o estudo com propósitos bem definidos, a circulação de informações, conhecimentos, saberes e ideias sobre o tema, indagações e lacunas que demandam investigação, com vistas à progressão dos conhecimentos.

### DIREITOS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR DESDE A BNCC

Entre os objetivos da BNCC, é possível destacar a garantia dos direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das estudantes e dos estudantes numa perspectiva de formação integral. Os direitos de aprendizagem visam assegurar o acesso e a apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade para todas as crianças e jovens, a fim de se construir uma sociedade mais justa e equitativa. Já a Educação integral, na BNCC, se constitui independentemente da duração da jornada escolar, visando a construção intencional dos processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses das estudantes e dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a escola tem um importante papel ao oferecer acesso aos conhecimentos em Ciências da Natureza, visando estimular a participação de todas e todos em situações que promovam reflexão, investigação, resolução de problemas e engajamento em questões socioambientais, por meio da ampliação de seu repertório de conhecimentos, valorizando a ciência enquanto prática cultural de grande importância para a sociedade.

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamen-

tal as estudantes e os estudantes têm direito à aprendizagem do conjunto de conhecimentos e práticas científicas desenvolvidos ao longo da história, por meio da compreensão sobre os processos, as práticas e os procedimentos da investigação científica, a fim de que possam se instrumentalizar para que, progressivamente, sejam capazes de intervir na sociedade. Assim, toda criança da Rede Municipal de Vitória da Conquista tem o direito de discutir sobre o mundo natural e tecnológico, bem como reconhecer as implicações do conhecimento científico na sociedade e nos ambientes.

Visando atender a essas perspectivas e valorizar a curiosidade que, em geral, as crianças apresentam, é importante assegurar que as aprendizagens sejam desenvolvidas por meio de desafios e que sejam feitas conexões explícitas entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e os ambientes. Tais conexões são potencialmente exploradas quando se discutem questões sociocientíficas presentes no cotidiano e, inclusive, no imaginário das crianças. As QSCs são problemas ou situações controversos e complexos que permitem uma abordagem contextualizada de conteúdos interdisciplinares, sendo os conhecimentos científicos fundamentais para a compreensão e a busca de soluções, embora também sejam relevantes os conhecimentos em História e Filosofia, especialmente em ética, para lidar com tais problemas (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

Um exemplo de QSC a ser discutida é o consumo de alimentos ultraprocessados, como os biscoitos e salgadinhos que muitas crianças consomem e com os quais têm relação afetiva. Nesse conteúdo, podem ser explorados, por exemplo, conhecimentos conceituais da ciência, questões políticas, tópicos sobre desigualdade social, conceitos de saúde e doença e atitudes de autocuidado por meio da alimentação. Nesse sentido, vale considerar a dimensão do desenvolvimento moral que esse tipo de abordagem promove, um elemento formativo fundamental nesse processo de maturação psicológica das crianças.

No que concerne especificamente à aprendizagem em Ciências da Natureza, considera-se neste referencial a visão sociocultural da Educação baseada na teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky e colaboradores. Essa abordagem concebe a aprendizagem como uma segunda socialização ou como uma enculturação na comunidade.

de da ciência em oposição a uma visão associal do desenvolvimento cognitivo. Assim, para Vygotsky (1999), a sociedade é central no processo de formação de conceitos. Ele postula que toda operação mental superior, incluindo a formação de conceitos, se dá em dois níveis, primeiro e primariamente na esfera social, como categoria interpsicológica, para só depois ser internalizada e tornar-se fenômeno intrapsicológico.

Nessa perspectiva, a Educação em ciências é potencial para a ampliação da leitura do mundo, proporcionando o questionamento e apresentando novas perspectivas para a análise dos eventos que cercam as estudantes e os estudantes (LOPES; DULAC, 2007). Assim, a aprendizagem de Ciências da Natureza pode ser comparada à aprendizagem de uma segunda linguagem e cultura (COBERN, 1996). Nesse sentido, aprender ciências é aprender a falar ciências (LEMKE, 1990), consistindo em aprender uma nova linguagem conceitualmente especializada para fins de leitura, escrita, resolução de problemas e realização de práticas.

Ao adotar a perspectiva de aprendizagem de ciências como uma segunda linguagem e cultura faz-se necessária a implementação do ensino de ciências culturalmente sensível. No contexto de Vitória da Conquista, é fundamental planejar as ações pedagógicas com vistas a promover a

interculturalidade e o respeito à diversidade, abrangendo os contextos da escola rural, indígena e quilombola. Desde os anos iniciais serão promovidos uma formação respeitosa e um convívio harmônico entre pessoas e grupos sociais de diferentes matrizes e práticas culturais.

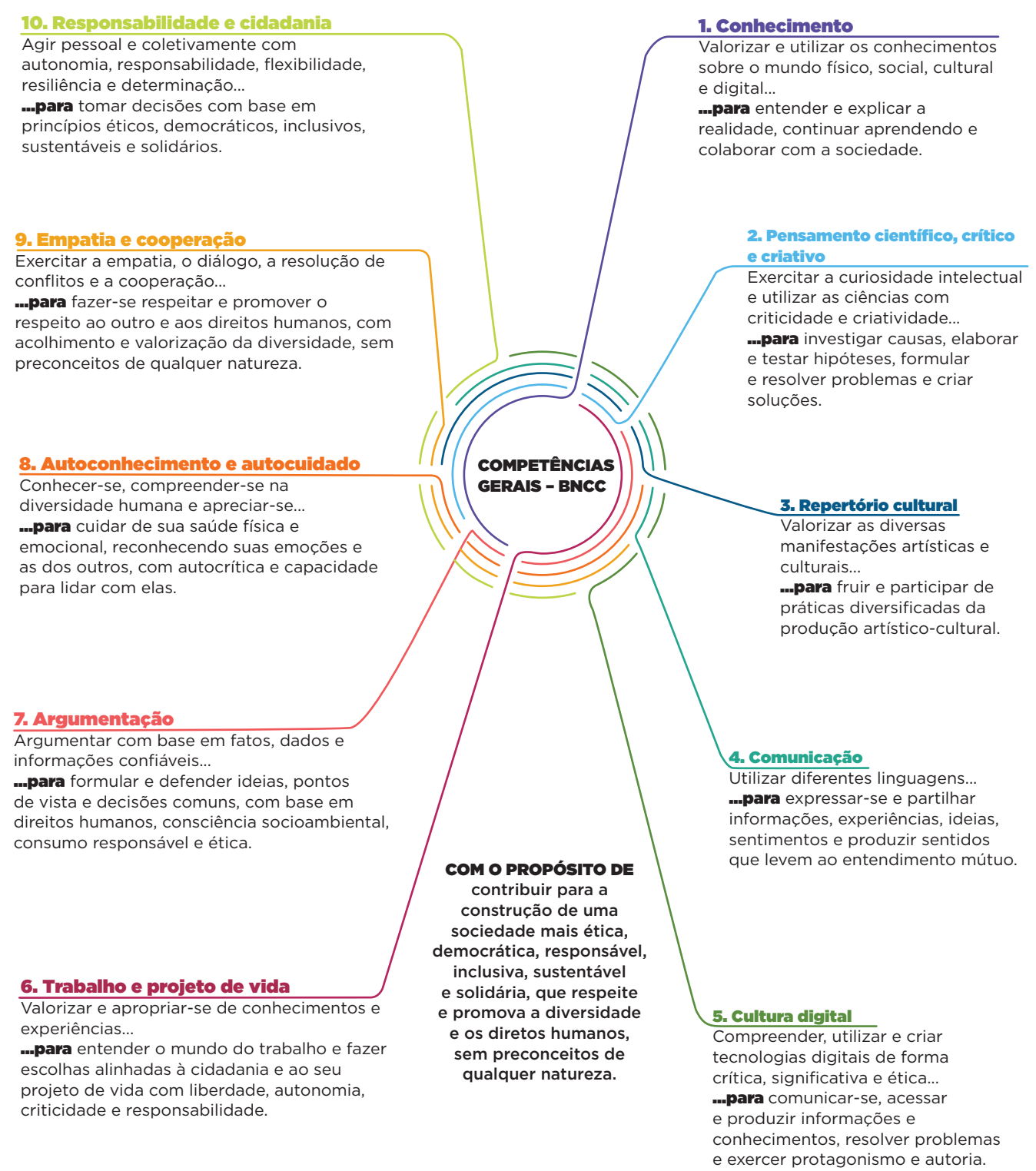
A área de Ciências da Natureza está comprometida e articulada com o alcance das Dez Competências Gerais da Educação Básica, propostas pela BNCC (Figura 1).

Três dessas competências gerais são muito importantes aos objetivos de aprendizagem das Ciências da Natureza para os anos iniciais do Ensino Fundamental, relacionando-se com o letramento científico:

- 1. O pensamento científico, crítico e criativo** que tem o objetivo de estimular, mobilizar e exercitar a curiosidade intelectual, por meio de uma postura investigativa, incluindo a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para pesquisar sobre causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas.
- 2. A argumentação** com base em fatos, dados e informações, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 3. O autoconhecimento e o autocuidado** para 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, de modo a ser capaz de construir autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio, adotando, por exemplo, hábitos relacionados à higiene, à alimentação e ao conforto.

Além de determinar os conhecimentos e as competências gerais a ser desenvolvidas ao

FIGURA 1. INFOGRÁFICO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Disponível em [bit.ly/competencias-gerais-bncc](https://bit.ly/competencias-gerais-bncc). Acesso em 31/1/2020.





longo da escolaridade como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece competências específicas para cada área do conhecimento. As oito competências específicas de Ciências da Natureza estão sintetizadas abaixo.

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si mesmo, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.

8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões diante de questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

É importante destacar que, apesar do uso do termo competências neste documento, em referência à BNCC, compreende-se a necessidade de superar a ideia de competências e habilidades, aliada a uma concepção de formação que visa apenas atender exigências do mercado de trabalho na sociedade contemporânea (TONET, 2003; HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009). Nesse sentido, ao romper com essa perspectiva, propõe-se uma visão ampla de formação para a vida, em suas diversas facetas, as quais são abrangidas em expectativas de aprendizagens.

### UNIDADES TEMÁTICAS COMO EIXOS DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS

Para garantir o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, as quais estão relacionadas aos diferentes objetos de conhecimento, entendidos como conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Neste Referencial Curricular, organizam-se, em cada ano escolar, as aprendizagens a ser alcançadas por unidade temática, sendo que, para cada aprendizagem, são especificados indicadores de avaliação elaborados em forma de perguntas que favorecem e instrumentalizam a análise do alcance das mesmas pelas professoras e pelos professores. Essas aprendizagens possibilitam que as estudantes e os estudantes compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem (BRASIL, 2018).

A BNCC organiza as aprendizagens essenciais com base em três unidades temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Esses eixos constituem as temáticas estruturantes da área de Ciências da Natureza, portanto,

devem ser trabalhadas em todos os anos escolares, de modo que a complexidade dos objetos de conhecimento seja ampliada progressivamente.

Na unidade Matéria e Energia, a proposta principal é que as crianças desenvolvam a capacidade de compreender a natureza da matéria e os diferentes usos da energia, de modo que possam investigar sobre a origem, a utilização e o processamento de recursos naturais e energéticos. No que se refere à energia, é importante o entendimento sobre as diversas fontes geradoras, como a água, o sol e o vento, reconhecendo, inclusive, fontes limpas de geração de energia, visando garantir a noção de sustentabilidade socioambiental. A BNCC propõe que, para os anos iniciais, as experiências das crianças com objetos, materiais e fenômenos do seu entorno sejam o ponto de partida para a construção das primeiras noções sobre os materiais, seus usos e suas propriedades, bem como sobre suas interações com luz, som, calor, eletricidade e umidade (BRASIL, 2018).

Nessa unidade estão previstas propostas de reutilização de materiais e o estímulo ao desenvolvimento de hábitos saudáveis e sustentáveis por meio da discussão sobre riscos associados à integridade física e à qualidade auditiva e visual. É importante que, por meio desse eixo, as estudantes e os estudantes reconheçam a importância da água, em seus diferentes estados, para a agricultura, o clima, a conservação do solo, a geração de energia elétrica, a qualidade do ar e o equilíbrio dos ecossistemas, por meio de uma visão crítica, inclusive, sobre os modos de produção insustentáveis do sistema capitalista.

Tais aprendizagens, nessa unidade temática, podem ser alcançadas por meio da valorização de elementos concretos, como os ambientes do entorno – casa, comunidade, escola –, promovendo as capacidades de análise, reflexão e ação. Nesse sentido, visando trabalhar a reutilização de materiais de modo contextualizado com a realidade socioambiental de Vitória da Conquista, poderia ser pautada uma discussão sobre a utilização da mandioca para a produção de farinha, por exemplo, e a eliminação da mantiqueira. O debate pode abranger os danos ambientais de seu descarte sem planejamento e a importância de sua reutilização como matéria-prima para outros usos agrícolas.

Na unidade Vida e Evolução são exploradas as características dos ecossistemas, as intera-

ções dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos dos ambientes. Envolve também a compreensão da vida como fenômeno natural e social e dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida. Nos anos iniciais, conforme a BNCC, as características dos seres vivos devem ser trabalhadas com base nas ideias, representações, disposições emocionais e afetivas que as estudantes e os estudantes trazem para a escola. Esses conhecimentos podem ser ampliados por meio de observações orientadas, com ênfase na compreensão dos seres vivos do entorno e dos elos nutricionais que se estabelecem entre eles nos ambientes (BRASIL, 2018).

Dando continuidade à abordagem realizada na Educação Infantil, é importante que nos anos iniciais as crianças ampliem os conhecimentos acerca do apreço pelo próprio corpo, identificando os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo, sendo estimuladas a, progressivamente, assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com o corpo e o respeito ao outro. Nesse sentido, espera-se que as crianças desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural e racial quanto em relação à inclusão de estudantes da Educação especial.

A percepção do corpo e o autocuidado devem se articular, também, à prevenção de assédio e violência sexual a que muitas crianças podem estar sendo submetidas. Um boletim epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde em junho de 2018 trouxe uma análise da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, no período de 2011 a 2017, revelando que foram notificados 184.524 casos no Brasil, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes, concentrando 76,5% dos casos notificados nessas duas etapas da vida.

A avaliação das características sociodemográficas de crianças vítimas de violência sexual mostrou que 43.034 (74,2%) eram do sexo feminino e 14.996 (25,8%) do sexo masculino. Do total, 51,2% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos, 45,5% eram negros e 3,3% tinham alguma deficiência ou transtorno. Os dados ainda mostram que 33,7% dos eventos de violência sexual contra crianças tiveram caráter de repetição, 69,2%

ocorreram na residência e 4,6% ocorreram na escola e 62% foram notificados como estupro.

Os dados alarmantes pedem o compromisso da escola e, especificamente, do ensino de ciências nos anos iniciais, com o fomento à discussão, à reflexão e à compreensão acerca da diferença entre carinho e assédio, pois muitas crianças não compreendem que estão sofrendo abuso e que esse tipo de ato criminoso pode e deve ser evitado.

Na unidade Terra e Universo é focalizada a compreensão das características – dimensões, composição, localizações, movimentos – da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes, bem como os fenômenos relacionados a eles. É importante considerar que nos anos iniciais as estudantes e os estudantes se interessam pelos objetos celestes por causa da exploração e valorização dessa temática pelos meios de comunicação, brinquedos, desenhos animados e livros infantis, de modo que a intenção é estimular ainda mais essa curiosidade pelos fenômenos naturais e desenvolver o pensamento espacial com base nas experiências cotidianas de observação do céu e dos fenômenos a elas relacionados (BRASIL, 2018).

Nessa unidade temática também se explora a identificação de fenômenos e regularidades que deram à humanidade, em diferentes culturas, maior autonomia na regulação da agricultura,

na conquista de novos espaços, na construção de calendários etc. É importante explorar também as diferentes formas de construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu ao longo da história da humanidade, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de diferentes formas de conceber o mundo, como os conhecimentos culturais dos povos indígenas originários. Nesse sentido, a interculturalidade e o respeito à diversidade podem ser promovidos.

As três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva investigativa, enquanto elemento central no processo de aprendizagem. O objetivo é alcançar o letramento científico por meio da progressão das aprendizagens a cada ano escolar e construir os conceitos gradativamente, com complexidade maior ao longo dos anos, considerando o avanço no desenvolvimento e na maturidade das estudantes e dos estudantes. Além dos conceitos construídos, as unidades temáticas mobilizam linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da prática científica. Nesse sentido, o tratamento didático dos conhecimentos se dá em níveis de aprofundamento e ampliação progressivos, de modo integrado com os objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização.

### PROCESSOS AVALIATIVOS E FORMATIVOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

As concepções e métodos de avaliação das escolas têm uma relação direta com o modelo de sociedade em que se vive. Nos dias atuais, muito frequentemente, as formas de avaliação estão ancoradas nos valores capitalistas, sendo executadas com objetivo de controle pelas professoras e pelos professores, por meio de situações que carregam ameaça e castigo sobre as estudantes e os estudantes (LUCKESI, 2011). Esse tipo de avaliação segue o modelo examinativo, em que o foco está no disciplinamento, que cria o controle, na maior parte das vezes, aversivo e imposto.

O ensino de ciências ancorado nesse modelo compreende os objetos de ensino e de aprendizagem desvinculados de suas questões sociais, políticas, éticas, tecnológicas e ambientais, por meio da fragmentação dos conhecimentos, tendo como função a seletividade e certificação. Nesse

modelo, o objetivo é preparar a turma para continuar a escolarização até os estudos universitários e/ou para a seleção no mundo do trabalho, por meio de um viés exclusivamente quantitativo. Esse tipo de avaliação ainda é frequente no ensino de ciências, embora instrumentos não tradicionais de avaliação estejam sendo assumidos paulatinamente na prática pedagógica (NASCIMENTO; RÔÇAS, 2015; MARINHO; CALCAGNO; SILVA, 2018).

Em oposição ao modelo examinativo, este Referencial Curricular considera a avaliação formativa de aprendizagem. Esse modelo é democrático e inclusivo, acolhendo a todas as pessoas, o que se opõe ao modelo social hierarquizado e excludente da sociedade burguesa. A avaliação, nessa concepção, consiste na investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados satisfatórios, se opondo à prática punitiva. Nesse sentido, a avaliação oferece recursos para diagnosticar e investigar uma ação didática e, com base nos conhecimentos obtidos sobre a qualidade dos resultados dessa ação, intervir para caminhar na direção dos resultados necessários (LUCKESI, 2011).

Em sintonia com essa perspectiva, o Referencial Curricular de Ciências da Natureza do Estado da Bahia aponta a avaliação como parte integrante da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da escola e deve ser compreendida como processo relevante, construído e consolidado sob a perspectiva de avaliar para garantir o direito da aprendizagem e não para classificar e/ou limitar tal direito (BAHIA, 2019).

Assim sendo, supera-se a mera verificação, que entende o erro como fonte de castigo, para que se implemente o modelo avaliativo em que a formação é o foco, e o erro é visto como fonte de virtude. Dessa forma, a avaliação é realizada ao longo do processo de aprendizagem, que inclui momentos de avaliação inicial ou diagnóstica, reguladora e final. Em atividades experimentais, por exemplo, o erro representa elemento importante para que as estudantes e os estudantes possam explorar outras variáveis e analisar quais são aquelas que interferem no fenômeno em investigação.

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem implica a própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros elementos da

prática pedagógica (BAHIA, 2019). Nessa perspectiva, a avaliação escolar ocupa um lugar central, por meio da qual os resultados obtidos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias, orientando a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011). Assim, o modelo de avaliação formativa visa uma formação mais integral, ou seja, o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, centrando-se no processo de formação, o que vincula-se fortemente com a perspectiva teórico-metodológica da Educação integral da BNCC.

Nesse sentido, é importante compreender que

*“devemos avaliar de forma integral, contemplando todas as dimensões do indivíduo, isto demanda a elaboração de diferentes instrumentos que atendam às especificidades cognitivas e socioemocionais, tendo como ponto central o processo de aprendizagem e seu desenvolvimento, contemplando suas singularidades e diversidades” (BAHIA, 2019).*

A diversificação das formas de avaliação amplia as oportunidades de aprendizagem em diferentes níveis e de desenvolvimento de diferentes capacidades. No ensino de Ciências da Natureza, por exemplo, podemos utilizar diversos instrumentos de avaliação, tais como provas, seminários, execução de experimentos, pesquisas, observações, portfólios, relatórios, júris, debates ampliados, construção de modelos, elaboração de esquemas (gráficos, por exemplo) e mapas conceituais. Nesse sentido, é possível recorrer ao uso das práticas de linguagem a serviço da construção do conhecimento científico. Debates, por exemplo, vão desenvolver a escuta e a oralidade. A produção de relatórios favorecerá a escrita. E a leitura será aprimorada em contexto de estudo para operar com diversas fontes de informação.

Em resumo, é preciso viabilizar uma avaliação que tenha como foco formar as crianças, para que possam construir sentidos para o mundo, compreender criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e, pelo acesso ao conhecimento, ser capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.





## CIÊNCIAS DA NATUREZA 1º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA

VIDA E EVOLUÇÃO | TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Comparar semelhanças e diferenças entre distintos objetos de uso da vida cotidiana reconhecendo suas características e as fontes de matéria-prima para sua produção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Categoriza os objetos do cotidiano de acordo com as características observáveis dos materiais que os compõem (metal, madeira, plástico, borracha, vidro, papel, rochas, cimento, entre outros) reconhecendo a fonte de matéria-prima para sua confecção?</li> <li>• Descreve características dos materiais por meio da percepção sensorial e de atividades de pesquisa?</li> <li>• Reconhece os processos de transformação de materiais que ocorrem no cotidiano (oxidação, queima, apodrecimento, mofo etc.) pesquisando suas causas?</li> <li>• Investiga, sob orientação, a influência da variação de temperatura nas transformações em diferentes materiais no cotidiano?</li> </ul>
Investigar acerca dos modos como os materiais são descartados e as possibilidades de uso consciente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investiga e descreve ações humanas que provocam poluição ou degradação do meio ambiente dando ênfase à Caatinga e à Mata de Cipó?</li> <li>• Caracteriza e discute coletivamente as possibilidades de reutilização e reciclagem de diferentes materiais?</li> <li>• Compreende que o uso de diferentes materiais sem o cuidado necessário pode aumentar a produção de resíduos?</li> <li>• Explica, por meio de ilustrações, formas adequadas de descarte dos resíduos domésticos?</li> <li>• Pesquisa como ocorre a coleta de resíduos domésticos na zona rural e urbana do seu município?</li> <li>• Busca informações sobre o destino final dos resíduos na sua cidade?</li> </ul>

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 1º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA

## VIDA E EVOLUÇÃO

TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Compreender que, assim como os materiais, os seres vivos podem ser classificados em categorias e que elas são elaboradas com base nas características dos seres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica e nomeia seres vivos comuns (por exemplo, peixes, aves, insetos e mamíferos)?</li> <li>• Identifica os seres vivos com base na observação de suas características?</li> <li>• Reconhece diferenças e semelhanças entre os seres vivos em estudo?</li> <li>• Classifica os seres vivos por meio de critérios fornecidos sistematizando informações sobre a classificação?</li> </ul>

Compreender a importância de cada parte do corpo e suas funções básicas, bem como a relevância dos órgãos do sentido para a percepção e interação com o meio, com a observação e descrição das sensações de gosto, cheiro, som, textura, cor e forma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica e reconhece as partes do corpo, como a cabeça, o tronco, os membros e suas partes – as mãos, os pés, os olhos, a boca e o nariz – por meio de ilustração descrevendo suas respectivas funções?</li> <li>• Compara características físicas identificando a diversidade e a importância do acolhimento e respeito às diferenças?</li> <li>• Busca e sistematiza informações sobre o uso dos sentidos por diferentes animais?</li> <li>• Compreende que, para classificar os seres vivos e os materiais, foi necessário empregar os sentidos?</li> <li>• Identifica tecnologias que se baseiam no uso dos sentidos (semáforos, campainhas, TV, rádio etc.), bem como equipamentos que permitem superar limitações na percepção (óculos, aparelho auditivo etc.)?</li> </ul>
Discutir a importância das práticas de higiene – pessoal e comunitária – para a manutenção da saúde e do bem-estar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhece boas práticas de higiene pessoal (como lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas) para manutenção do bem-estar e da saúde?</li> <li>• Reconhece as práticas de higiene comunitária ressaltando o saneamento básico como condição para a melhoria da qualidade de vida?</li> <li>• Adota práticas de higiene pessoal no ambiente escolar?</li> <li>• Realiza, em oficinas, práticas de higiene relacionadas ao cuidado com os órgãos do sentido?</li> </ul>

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 1º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA | VIDA E EVOLUÇÃO

## TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica e nomeia atividades humanas e de outros seres vivos realizadas nos períodos do dia ou da noite?</li> <li>• Reconhece o Sol como responsável pela luz do dia?</li> <li>• Nomeia e identifica os dias da semana?</li> <li>• Constrói e interpreta modelos de calendários?</li> <li>• Sistematiza (organiza) as rotinas de casa e da escola em calendários?</li> <li>• Identifica os meses do ano em um calendário?</li> </ul>

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 2º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA

VIDA E EVOLUÇÃO | TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Reconhecer e distinguir diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Classifica os diversos tipos de materiais de uso cotidiano?</li> <li>Compara as propriedades de massa e volume em materiais de uso cotidiano?</li> <li>Compara as mudanças sofridas por materiais em diferentes temperaturas?</li> <li>Participa de discussões sobre o ciclo dos materiais, da extração de matéria-prima às formas de lidar com os resíduos?</li> </ul>
Compreender conhecimentos sobre o ar, relacionando-os à saúde e ao ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percebe a existência do ar e sua importância para a vida?</li> <li>Identifica as características e a importância do ar, relacionando-o aos seres vivos?</li> <li>Identifica as propriedades do ar (massa, compressibilidade, resistência, umidade)?</li> <li>Distingue componentes do ar essenciais à vida, tais como oxigênio e vapor d'água?</li> <li>Sistematiza informações sobre poluição do ar e medidas de combate à poluição do ar?</li> </ul>

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 2º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA

## VIDA E EVOLUÇÃO

TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Descrever diferentes características de plantas e animais que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica os seres vivos observando suas características?</li> <li>Nomeia diferenças e semelhanças entre os seres vivos em estudo?</li> <li>Identifica as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas?</li> <li>Reconhece as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos?</li> <li>Descreve as características de animais e plantas presentes na Caatinga e, especificamente, na Mata de Cipó, no contexto de Vitória da Conquista?</li> </ul>

Compreender a alimentação como fator necessário à manutenção da vida e da saúde dos seres vivos analisando questões socioambientais envolvidas na produção de alimentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica seres vivos como produtores, herbívoros, carnívoros, onívoros e decompositores?</li> <li>Investiga o desperdício e o consumo em excesso dos diversos materiais ressaltando o desperdício de alimentos?</li> <li>Faz perguntas e busca respostas que relacionem a ação do Sol, o solo, a água, o ar e as plantas à produção de alimentos?</li> <li>Investiga e dialoga sobre a produção agrícola de Vitória da Conquista e as tecnologias de plantio e uso da água?</li> </ul>
--	---

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 2º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA | VIDA E EVOLUÇÃO

## TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca informações sobre o movimento aparente do Sol e as sistematiza?</li> <li>Compreende que as posições do Sol ao longo do dia interferem na projeção das sombras?</li> <li>Relaciona e investiga a posição do objeto com os diferentes períodos do dia para a formação de sombra?</li> </ul>
Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece o Sol como fonte natural de luz e calor, relacionando sua importância para os seres vivos no planeta Terra?</li> <li>Busca informações e experimentos sobre fenômenos luminosos?</li> <li>Identifica o papel do calor em diversos processos naturais?</li> </ul>





## CIÊNCIAS DA NATUREZA 3º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA

VIDA E EVOLUÇÃO | TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Relacionar o ar à produção de sons.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica o som como resultado das vibrações propagadas pelo ar/água?</li> <li>Produz sons de diferentes intensidades por meio da variação na vibração de objetos?</li> <li>Investiga sobre a percepção sonora de diferentes animais?</li> </ul>
Reconhecer fenômenos e tecnologias que envolvam a luz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece os fenômenos relacionados à luz?</li> <li>Descreve fenômenos luminosos (decomposição da luz solar, reflexão, refração) com base na observação em situações cotidianas?</li> <li>Explica fenômenos luminosos por meio da escrita?</li> <li>Aplica conhecimentos sobre fenômenos luminosos a situações cotidianas, a artefatos tecnológicos e fenômenos naturais?</li> <li>Identifica fontes naturais e artificiais de luz?</li> <li>Discute hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz?</li> </ul>

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 3º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA

## VIDA E EVOLUÇÃO

TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Utilizar práticas de investigação em Ciências da Natureza para pesquisar sobre os modos de vida (o que comem, como se reproduzem, características externas, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns nos contextos ambientais de Vitória da Conquista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compara ciclos de vida e desenvolvimento de diferentes animais (humanos, borboletas, sapos, entre outros)?</li> <li>Compara alguns animais e organiza grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.)?</li> <li>Descreve e comunica os modos de alimentação de diferentes animais em distintos meios, terrestres ou aquáticos, por exemplo?</li> </ul>
Utilizar práticas de investigação para pesquisar a importância de alguns animais em Vitória da Conquista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investiga a importância das abelhas dando ênfase ao contexto de Vitória da Conquista?</li> <li>Busca informações sobre a importância dos equinos e caprinos no município?</li> <li>Compreende a importância econômica de alguns animais em Vitória da Conquista?</li> <li>Busca informações sobre as condições de criação dos animais com importância econômica no município?</li> </ul>

Compreender a ciência como produção humana coletiva e permeada por relações de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista pesquisadores (biólogos, agrônomos, engenheiros) do contexto de Vitória da Conquista sobre suas pesquisas e rotinas de trabalho?</li> <li>Levanta informações sobre centros de pesquisa em ciências biológicas da região?</li> <li>Levanta e sistematiza dados sobre a carreira de cientistas das ciências biológicas, preferencialmente mulheres brancas e negras e homens negros?</li> </ul>
--	--

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 3º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA | VIDA E EVOLUÇÃO

## TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Reconhecer a esfericidade do planeta Terra e observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreende que os movimentos da Lua se relacionam aos movimentos da Terra?</li> <li>Investiga, descreve e relata evidências que demonstrem a esfericidade da Terra?</li> <li>Relaciona os movimentos da Terra à percepção da passagem do tempo?</li> <li>Participa de busca e sistematização de informações sobre as diversas interpretações culturais para fenômenos relacionados à passagem do tempo, principalmente dos povos africanos e indígenas?</li> </ul>
Compreender o solo como elemento essencial para a vida e para a agricultura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica e diferencia os tipos de solo?</li> <li>Compara diferentes graus de permeabilidade dos tipos de solo?</li> <li>Identifica os componentes vivos (microrganismos e fauna) e não vivos (minerais) do solo?</li> <li>Relaciona o tipo de solo ao tipo de vegetação natural ou cultivada?</li> <li>Sistematiza informações sobre estratégias de conservação do solo?</li> <li>Compara diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas e permeabilidade?</li> <li>Identifica os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida?</li> </ul>



## CIÊNCIAS DA NATUREZA 4º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA

VIDA E EVOLUÇÃO | TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Identificar o calor como fator para a mudança de temperatura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afere e registra a temperatura de diferentes materiais?</li> <li>Descreve o aumento de temperatura como resultado de maior aplicação de calor a um objeto?</li> <li>Diferencia fontes naturais e artificiais de calor?</li> <li>Registra informação sobre alterações em materiais provocadas por mudança na temperatura?</li> </ul>
Relacionar a variação de temperatura ao ciclo hidrológico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica o calor como agente de modificação do estado físico da água?</li> <li>Reconhece os estados físicos da água?</li> <li>Identifica as passagens de estado físico da água?</li> <li>Relaciona o conhecimento sobre calor e ciclo hidrológico à formação de chuvas?</li> </ul>
Utilizar práticas de investigação em Ciências da Natureza para pesquisar sobre temperatura, densidade ou pressão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faz perguntas sobre o que aconteceria se uma variável fosse alterada?</li> <li>Identifica questões científicas (testáveis) e não científicas (não testáveis)?</li> <li>Faz perguntas que podem ser investigadas e prevê resultados razoáveis com base em padrões, como relações de causa e efeito?</li> <li>Usa o conhecimento prévio para descrever problemas que podem ser resolvidos?</li> <li>Desenvolve um modelo usando uma analogia, exemplo ou representação abstrata para descrever um princípio científico ou a solução de um projeto?</li> <li>Identifica limitações dos modelos que produz?</li> <li>Faz observações e/ou medições para produzir dados que servem como base para a evidência de uma explicação de um fenômeno ou para testar um projeto de solução?</li> <li>Lê e compreende textos de divulgação científica apropriados para a série e/ou busca outras mídias confiáveis para resumir e obter ideias científicas e técnicas e para descrever como elas são sustentadas por evidências?</li> <li>Registra informações sobre a investigação em um texto escrito?</li> <li>Comunica informação científica oralmente?</li> </ul>

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 4º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA

## VIDA E EVOLUÇÃO

TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representa cadeias alimentares por meio de ilustrações?</li> <li>Percebe a planta como um todo integrado identificando os processos que ocorrem em suas partes e como esses processos interagem?</li> <li>Identifica o papel do Sol como fonte de energia na produção de alimentos?</li> <li>Relaciona a participação de fungos e bactérias ao processo de decomposição reconhecendo a importância ambiental desse processo?</li> </ul>
Compreender a sexualidade e o gênero como características dos seres humanos e sua relação com a afetividade, a autoestima, a cultura e o respeito à diversidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreende informações e as sistematiza sobre a reprodução dos seres vivos?</li> <li>Percebe a sexualidade humana como processo natural, social e psicológico enriquecido de afetividade e componentes culturais?</li> <li>Compreende a importância do respeito às diferenças como meio de evitar tipos de violência?</li> <li>Compreende as diferenças entre carinho e assédio nas relações delas com outras pessoas, especialmente adultos?</li> <li>Compreende que cores, afazeres e profissões não têm relação com gênero, de modo que meninos e meninas podem gostar de diferentes cores e atuar em diversas profissões?</li> </ul>
Representar processos que ocorrem em ecossistemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elabora representações de ecossistemas com base em seus componentes e processos?</li> <li>Investiga sobre a Caatinga e seu estado de conservação em Vitória da Conquista?</li> <li>Descreve e destaca semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema?</li> </ul>

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 4º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA | VIDA E EVOLUÇÃO

## TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Aplicar conhecimentos sobre hidrosfera, litosfera, atmosfera e biosfera aos problemas do seu município e do Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisa os problemas socioambientais de Vitória da Conquista relacionando-os com o conhecimento sobre atmosfera, hidrosfera e litosfera?</li> </ul>
Representar os movimentos da Terra e da Lua e ressaltar suas implicações para os fenômenos que ocorrem na Terra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elabora representações para o movimento de planetas e satélites naturais?</li> <li>Busca informações sobre a influência da Lua em processos que ocorrem na Terra e as sistematiza?</li> </ul>



## CIÊNCIAS DA NATUREZA 5º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA

VIDA E EVOLUÇÃO | TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Relacionar os processos de saneamento básico às misturas entre os materiais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza e observa diferentes misturas de materiais?</li> <li>Identifica técnicas de separação de misturas nos processos de tratamento de água e esgoto?</li> <li>Elabora representações de uma estação de tratamento de água e de esgoto?</li> </ul>
Reconhecer os diversos processos de transformação de energia no mundo natural e tecnológico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreende que a energia não é criada nem destruída, mas sempre transformada em outro tipo de energia?</li> <li>Identifica os tipos de energia?</li> <li>Reconhece as transformações de energia que ocorrem nos equipamentos tecnológicos?</li> <li>Identifica fontes de energia?</li> <li>Sistematiza informações em modelos sobre hidrelétricas?</li> <li>Compara hidrelétricas com outras fontes de energia?</li> <li>Sistematiza informações sobre eletricidade?</li> <li>Compreende o calor como energia?</li> </ul>
Compreender a ciência como uma produção humana, coletiva e permeada por relações de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista cientistas e engenheiros de Vitória da Conquista que desenvolvem pesquisas sobre geração de energia e/ou saneamento básico?</li> <li>Levanta e sistematiza dados sobre cientistas e engenheiros, preferencialmente mulheres e pessoas negras?</li> <li>Levanta informações sobre centros de pesquisa que desenvolvem investigações sobre geração de energia e/ou saneamento?</li> </ul>
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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discute e compreende questões relacionadas à produção e descarte de resíduos sólidos, tanto do ponto de vista individual quanto do ponto de vista coletivo?</li> <li>Constrói esquemas, como tabelas, com base em dados, tais como: soluções tecnológicas para resíduos industriais, escolares e domésticos?</li> <li>Promove ação sociopolítica colaborativa que mobilize o contexto escolar para práticas de redução da produção de resíduos, reutilização de materiais, coleta seletiva e elaboração de compostagem?</li> </ul>

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 5º ANO

## MATÉRIA E ENERGIA

## VIDA E EVOLUÇÃO

TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Compreender as relações entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório no processo de nutrição do organismo e reconhecer a importância de um cardápio equilibrado para a manutenção da saúde.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleciona argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis na nutrição do organismo com base na identificação das funções desses sistemas?</li> <li>Justifica a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos?</li> <li>Organiza um cardápio equilibrado e inclusivo com base nas características dos grupos alimentares e nas necessidades do organismo visando a manutenção da saúde do organismo?</li> <li>Discute a importância da agroecologia para a saúde humana e para a sustentabilidade socioambiental de modo a reconhecer os perigos do consumo de alimentos com agrotóxicos?</li> </ul>
Compreende o corpo humano como um todo integrado, de modo a perceber os processos fisiológicos sistemicamente e a sexualidade e gênero de modo científico e respeitoso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investiga os processos fisiológicos do corpo humano?</li> <li>Representa os sistemas do corpo humano por meio de esquemas, desenhos e outras formas de modelagem?</li> <li>Busca informações sobre sexualidade, gênero e orientação sexual?</li> <li>Argumenta sobre questões de gênero e sexualidade, com base na ciência, de maneira a promover o respeito à diversidade?</li> <li>Sistematiza informações sobre gravidez e saúde da mulher?</li> </ul>

## CIÊNCIAS DA NATUREZA 5º ANO

MATÉRIA E ENERGIA | VIDA E EVOLUÇÃO

## TERRA E UNIVERSO

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Investigar o Universo – diversidade de corpos celestes e fenômenos astronômicos – e as tecnologias para pesquisa espacial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca informações e elabora representações sobre a diversidade de componentes astronômicos e fenômenos astronômicos do Universo?</li> <li>Sistematiza informações sobre as diferenças entre os diversos tipos de corpos celestes?</li> <li>Representa e explica as fases da Lua?</li> <li>Levanta e sistematiza dados sobre as diversas tecnologias que surgiram da pesquisa espacial?</li> </ul>

## 3.4 GEOGRAFIA

A ciência geográfica, assim como diversos campos do conhecimento, surge com a modernidade e se consolida a partir da revolução científica no século XVI. Mas somente no século XVIII a Geografia se insere no campo científico como disciplina acadêmica tendo o tema da relação sociedade-natureza no centro dos debates. Boa parte da literatura acerca da evolução do pensamento geográfico aponta como grandes pensadores Estrabão e Ptolomeu, na antiguidade greco-romana, Ratzel, Humboldt, Ritter e La Blache, das escolas francesas e alemãs, assim como Milton Santos, Carlos César da Costa Gomes, Josué de Castro, Carlos Walter Porto Gonçalves, Antonio Christofletti, Denise Elias e Ana Fani Alessandri Carlos, da escola brasileira.

Ao longo do século XX, várias temáticas surgiram como paradigmas predominantes na Geografia: teórico-quantitativa, crítica, humanística e cultural. Os estudos de Milton Santos (1926-2001), um dos mais respeitados geógrafos dos tempos atuais, ganharam notoriedade internacional. Sua teoria apresentou as transformações socioespaciais com base nas análises sobre os sistemas de objetos e os sistemas de ações, apontando para diversas reflexões acerca das assimetrias sociais existentes, assim como as intencionalidades inerentes a elas.

Relacionando esse arcabouço ao sistema educacional brasileiro, seria possível, à luz do meio técnico-científico-informacional, propor orientações curriculares do estudo da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Seria viável, diante da dinâmica atual de uma sociedade cada vez mais imediata e técnica, propor elementos centrais que conduzam ao pensamento espacial? Esses são questionamentos essenciais no processo de construção de uma base educacional sólida do estudo geográfico, considerando que a Geografia é a ciência que estuda as dinâmicas do espaço geográfico e toda sua complexidade.

É preciso, nesse entendimento, destacar a fundamental participação dos sujeitos educacionais como referência no processo de construção

curricular, em relação ao que deve e ao que não deve ser centralidade no estudo das suas próprias realidades.

A Geografia, enquanto a ciência que estuda as relações sociedades-natureza, teve em seu processo histórico de conformação científica uma série de transformações aliadas aos contextos históricos e às necessidades da realidade de cada tempo. Assim, da Geografia tradicional de base positivista passamos a uma Geografia crítica fundamentada no questionamento das relações sociais no espaço geográfico. Tempo e espaço dialogam na tentativa de compreender e explicar os fenômenos que atuam na superfície terrestre, revelando as contradições e simetrias das subjetividades e objetividades dos modos de vida e modos de produção.

Segundo Callai (2005), uma das formas de ler o mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si as marcas da pluralidade social e explicita as contradições e confluências das relações sociais internas e destas com o ambiente natural. Milton Santos (2000) indica que o espaço estudado pela Geografia não é um espaço qualquer, mas um sistema complexo e dinâmico que articula “todas as dimensões do acontecer, de todas as determinações da totalidade social [...] um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes”. Nesse sentido, Santos (2000) elabora a concepção do espaço geográfico como um conglomerado indissociável dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações que refletem uma totalidade sem, no entanto, ocultar as individualidades e particularidades dos lugares.

Essa forma de interpretar o mundo indica o importante papel da Geografia na articulação entre a materialidade e a subjetividade da vida social em diferentes temporalidades. Estar atento a essa dinâmica é olhar o mundo com lentes que permitam dar visibilidade a diferentes formas de viver e conceber o espaço geográfico, principalmente grupos e comunidades historicamente negligenciados. Nesse sentido, o entendimento do espaço passa pela compreensão dos diferentes modos de vida das populações, tanto as que habitam na cidade quanto no campo, contemplando os povos e comunidades tradicionais, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, camponeses e tantas outras formas de ser e (re)existir (QUIJANO; LANDER, 2005).

A compreensão da diversidade espacial geográfica requer clareza conceitual e chama a docente, ou o docente, a ir além do ensino de conteúdos e construir com as estudantes e os estudantes estratégias de alfabetização geográfica que permitam a articulação entre os objetos de conhecimento da ciência geográfica, a vida cotidiana de cada uma e de cada um com o processo de leitura e escrita, promovendo sua proficiência leitora e escritora.

A emergência da globalização impõe o desafio de compreender as mudanças cada vez mais rápidas da sociedade e as repercussões significativas na Educação e no modo de estabelecer referência entre os sujeitos envolvidos nesse processo (PORTO-GONÇALVES, 2006). O exercício do pensamento espacial e, portanto, do conhecimento geográfico se torna fundamental no que se refere à formação de cidadãos e cidadãs reflexivos sobre suas realidades e as dos demais agentes produtores do espaço, no sentido de buscar a melhor e mais harmoniosa forma de viver coletivamente respeitando a diversidade social e natural.

### INTRODUÇÃO SOBRE O ENSINO DA ÁREA

O ensino de Geografia é pautado pela necessidade de aprofundar, debater e questionar os fazeres sociais associados aos saberes escolares sistematizados de forma crítica, coerente, criativa, para ajudar a construir uma sociedade mais justa e democrática.

A escola, enquanto espaço de vivência e, porque não dizer, um lugar, aquele espaço dotado de identidades e coletividades, um espaço do vivido e das afetividades, assim como dos conflitos e estranhamentos, tem o desafio de costurar as diferenças na base do respeito e da alteridade. É no ambiente escolar que crianças e jovens se reconhecem pares dotados de direitos e responsabilidades sociais. O saber geográfico é essencial nesse processo, porque estabelece em suas bases teóricas uma gama de temáticas voltadas não só para a concepção e o conhecimento da superfície terrestre, como se pensava em tempos passados, mas que envolvem a vida de sentido prático, destacando o papel individual e coletivo na produção de espaços, a delimitação de territórios, o estabelecimento de lugares, o agrupa-

mento de regiões e as transformações das paisagens e da natureza.

A Geografia escolar é uma das mediações de diferentes concepções e modos de vida que, por meio de suas categorias de análise (paisagem, região, território, lugar e natureza), auxilia na construção de saberes voltados ao bem-estar socialmente coletivo. Em suas atividades diárias, professoras e professores, alunas e alunos constroem geografias ao se deslocar, brincar, estabelecer regras, trabalhar, lutar por melhores condições de vida etc. Geografias, no plural, para destacar que não se trata de um saber engessado. Pelo contrário, a diversidade e a pluralidade fazem parte do contexto geográfico, pois sua construção vem dos sujeitos que produzem ativamente a sociedade. Cabe à escola trabalhar esses fazeres geográficos diários articulando-os com o saber científico no sentido de aprimorar e sistematizar os conhecimentos de cada sujeito.

Essa articulação deve ocorrer em processo contínuo, observando as necessárias progressões para a efetiva aprendizagem em cada ano escolar. Nesse sentido, a aprendizagem por sequências didáticas é um excelente caminho, pois se configura como uma modalidade organizativa importante para a qualificação do ensino e das aprendizagens em Geografia, tomando como centralidade os sujeitos de aprendizagem e não os objetos de conhecimento.

Segundo Nemirovsky (2002), a sequência didática é um conjunto de situações didáticas estruturadas e articuladas entre si por sua coerên-





cia interna e realizada em momentos sucessivos. Elas devem priorizar temáticas socialmente relevantes e que tenham relação próxima com o cotidiano dos sujeitos de aprendizagem fazendo-os problematizar as próprias realidades e levantar possíveis alternativas para resolução de problemas. Sendo assim, o aprendizado do conhecimento geográfico por meio de sequências didáticas se dá por meio da articulação multiescalar, articulando o local, o regional e o global, assim como relacionando aspectos globais às dinâmicas dos lugares e seus desdobramentos.

É importante ressaltar a estrutura que a rede precisa ter para apoiar o desenvolvimento dessas atividades, oferecendo recursos didáticos tanto analógicos quanto digitais, subsidiando a atuação profissional das professoras e dos professores da rede de Vitória da Conquista.

Cada sujeito constrói seu arcabouço de saberes e conhecimentos com as ferramentas ofertadas ao longo de sua formação escolar. Nesse sentido, os conceitos são elementos essenciais do processo, pois auxiliam profundamente a estruturação do saber escolar, relacionando o conhecimento do dia a dia com o conhecimento científico, costurando diversos saberes, respeitando e valorizando as diferenças, as semelhanças, a alteridade e a equidade (BAHIA, 2019).

Como afirma Bauman (2003), a sociedade está cada vez mais sujeita a tempos e espaços líquidos e a relações fluidas, o que interfere diretamente na coletividade e como ela se comporta nos seus relacionamentos. As mídias digitais imprimem ao saber geográfico mais um desafio, o de compreender os espaços virtuais que já fazem parte do cotidiano de toda sociedade mundial e se configuram segregados e segregadores.

Nesse contexto, o ensino de Geografia tem se metamorfoseado para atender a novos arranjos sociais que articulam o novo e o antigo, o lento e o veloz, o local e o global sem perder de vista os princípios geográficos de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, fundamentais na formação do raciocínio espacial. Outro grande desafio para educadoras e educadores em relação às mídias digitais diz respeito à infraestrutura disponível nos ambientes escolares. É fundamental que a secretaria de Educação dê suporte para que cada docente possa, de fato, ter condições no planejamento e execução das atividades.

A alfabetização geográfica requer atenção por se tratar de uma leitura crítica sobre o mundo. Não basta localizar e descrever objetos e fenômenos, é preciso posicionar-se diante deles, relacioná-los com a própria vida e compreender as intencionalidades de cada agente social, bem como as desigualdades observadas. Sendo assim, a leitura espacial compreende textos, imagens, gráficos, quadros e desenhos, no sentido de ir além do que está posto, para descobrir intenções, estabelecer relações e indicar soluções. É a leitura crítica da realidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) apontam a necessidade de aproximar os saberes individuais e as vivências da contemporaneidade ao saber escolar. Nesse sentido, a Geografia tem uma importante ferramenta a seu favor: a cartografia.

A cartografia deve ser central no processo de estudo e ensino da Geografia, uma vez que o mapa corresponde a uma linguagem peculiar geográfica e uma porta de entrada para as estudantes e os estudantes (CAVALCANTI, 1999). O mapa, tanto analógico quanto digital, se configura como ferramenta para leitura espacial e de representação das espacialidades vividas e observadas, uma ponte entre o saber teórico e o fazer prático. Portanto, é um elemento essencial, que deve ser envolvido no cotidiano escolar não somente na Geografia mas também em diversos outros campos de conhecimento.

É importante destacar que a cartografia não se trata apenas de reprodução de mapas preestabelecidos. O processo muito mais significativo de construção de mapas com base nas vivências de cada sujeito é um vetor de aprendizado. Cartografar a própria realidade parte do processo de voltar o olhar para si mesmo e seus pares, reconhecer (re)organizações e estabelecer problematizações, ou seja, compreender espacialmente suas ações enquanto sujeitos sociais ativos. Nesse processo, atividades como saídas a campo configuram-se importantes ações na articulação entre o vivido e o cartografado ou mapeado.

Nesse processo, as estudantes e os estudantes entrarão em contato com variadas fontes de informações. Por isso, professoras e professores devem desenhar o caminho da pesquisa com suas turmas, pensando sempre no processo de progressão das aprendizagens. Sendo assim, é

importante questionar: que tipo de leitura deve ser feita antes, durante e depois de cada processo de construção cartográfica? Quais gêneros de texto poderão articular melhor o objeto de conhecimento com a proposta de aprendizagem?

Além disso, é preciso analisar quais ferramentas e infraestrutura estão disponíveis tanto para professoras e professores quanto para as turmas, no sentido de que possam alcançar o processo de ensino e de aprendizagem de forma efetiva.

São muitos os caminhos que permitem uma alfabetização geográfica efetiva, que auxilie a formação de cidadãs e cidadão plurais e comprometidos com o bem comum social. A Geografia é mais uma ciência capaz de ajudar nesse processo em conjunto com as demais áreas de conhecimento.

#### DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Os direitos de aprendizagem são pressupostos com vista a garantir equidade no processo formativo das estudantes e dos estudantes, assegurando-lhes a possibilidade de construção de conhecimento individual e coletivo. Tais direitos estão presentes nos documentos oficiais da Educação Básica, como ocorre na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Esses textos orientam redes e equipes docentes quanto à necessidade de rea-

lizar planejamentos de forma a contemplar cada direito e considerar as aprendizagens como ações progressivas e articuladas, com atenção às múltiplas inteligências e sem provocar assimetrias durante a formação em sua completude.

Assim como professoras e professores devem refletir sobre a equidade em seu planejamento, as unidades escolares e toda comunidade escolar deve dar subsídios para que esse planejamento seja efetivado. Ter acesso a uma boa infraestrutura e a ferramentas necessárias para o trabalho é fundamental para que professoras e professores consigam operacionalizar seus planejamentos sem frustrações.

Para o Ensino Fundamental, a BNCC traz a abordagem dos direitos de aprendizagem por meio de competências articuladas a objetos de conhecimento específicos de cada ciclo de aprendizagem e às aprendizagens esperadas. O componente curricular Geografia deve contemplar direitos de aprendizagem direcionados para a formação cidadã integrada com conhecimentos reflexivos sobre a relação sociedade-natureza, proporcionando que cada sujeito possa se compreender como agente ativo do processo de construção do espaço geográfico e, portanto, corresponsável na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de espaço geográfico compreendido em sua totalidade, porém evidenciando as ações com base nos



lugares – posto que neles é que a vida cotidiana se dá e neles as dinâmicas socioespaciais aparecem mais próximas e concretas da realidade vivida.

As categorias de análise da Geografia (lugar, paisagem, território, região e natureza) aproximam as construções sociais do dia a dia de cada sujeito e permitem a discussão mais profunda das desigualdades tão evidentes no espaço geográfico brasileiro e em suas diferentes escalas regionais (país, estado, município, distritos, bairros, setores censitários etc.). Compreender tais desigualdades, suas gêneses, os agentes envolvidos e as intencionalidades inerentes são direitos de cada cidadã e cidadão brasileiro, assim como ter acesso a outras fontes e vozes no que se refere à construção histórica do Brasil.

O saber geográfico articulado com os demais campos do conhecimento pode e deve promover a decolonialidade do saber, trazendo em sua construção diária a diversidade de vozes, sotaques, línguas, vestes, culturas e modos de vida silenciados historicamente. Conhecer, ter acesso e se reconhecer enquanto agente ativo da história de construção dos seus espaços também se faz um direito de aprendizagem para cada habitante do país, o que fortalece e solidifica lutas de (re)existências que se fazem presentes nos dias atuais, mas que têm raízes numa ancestralidade forte e rica, porém negligenciada pelos setores hegemônicos da sociedade.

Valorizar e potencializar a diversidade sociocultural local, seja na cidade, seja no campo, é dever das educadoras e dos educadores e um direito a ser assegurado em todos os anos do Ensino Fundamental para promover a afirmação das identidades e fortalecer os laços de pertencimento com os lugares. Nesse sentido, cabe ressaltar que tais direitos se estendem às estudantes e aos estudantes dos grandes centros urbanos, das pequenas cidades, dos vilarejos, das comunidades tradicionais, das comunidades indígenas, quilombolas e do campo.

Nesse sentido, o direito de aprender Geografia se articula com o de efetivar a cidadania em sua plenitude conhecendo, analisando e explicando os fenômenos da sua realidade concreta, bem como dos aspectos gerais em escalas globais e mundiais. Saber agir criticamente diante de uma realidade complexa como a atual constitui-se um direito fundamental para crianças, jovens e adolescentes que estão cada dia mais

envolvidos pelos processos da globalização em que suas identidades precisam ser (re)afirmadas constantemente como sintoma de resistência, luta e empoderamento.

O corpo docente das unidades escolares só conseguirá garantir os direitos de aprendizagem das crianças e adolescentes se as políticas públicas fortalecerem o papel da Educação, sobretudo no contexto de desmotivação social como o atual. Garantir boas condições de trabalho docente é subsídio na busca pelos direitos de aprendizagem das alunas e dos alunos. Sendo assim, somente com a articulação de toda a comunidade escolar tais direitos serão de fato garantidos.

### UNIDADES TEMÁTICAS

Diante do complexo contexto da sociedade atual e do objeto de estudo da Geografia, a BNCC aponta para a necessidade de articular as aprendizagens e os objetos de conhecimento por meio de unidades temáticas, as quais refletem a organização e a sistematização dos temas trabalhados ao longo dos estudos em cada ciclo de formação.

As unidades temáticas, portanto, servem para ajudar a professora e o professor a organizar melhor os objetos de conhecimento associados às aprendizagens esperadas para cada fase do ciclo de formação e, por isso, devem ser amplas, mas bem direcionadas e objetivas no sentido de orientar melhor quais aprendizagens devem ser trabalhadas para que todas e todos alcancem seus objetivos. É interessante haver articulação entre os objetos de conhecimento dos livros didáticos com as unidades temáticas e expectativas de aprendizagem, uma vez que, para a realidade de muitas docentes e muitos docentes, o único recurso didático disponível é o livro. Nesse sentido, o currículo de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental traz cinco unidades temáticas:

- **O sujeito e seu lugar no mundo** Nesta unidade, a centralidade das aprendizagens gira em torno das noções de pertencimento e identidade do indivíduo em seus espaços de vivência, tendo como objetivo ampliar o conhecimento das estudantes e dos estudantes sobre si mesmos. A valorização da vida cotidiana e das identidades locais também são temas centrais nessa unidade

e auxiliam na aproximação entre os conhecimentos teóricos e a realidade do espaço vivido. Por isso, é importante o estudo e a concepção do conceito de lugar, entendido como centralidade do espaço tendo os sujeitos e suas experiências vividas como base.

- **Conexões e escalas** Nesta unidade, o estudo se dá com base no entendimento da multiescalaridade dos processos espaciais, chamando a atenção para que a estudante, ou o estudante, desenvolva noções de articulação entre diferentes escalas, realize análises entre fenômenos locais e globais, destacando a complexidade das interações espaciais da vida cotidiana.
- **Formas de representação e pensamento espacial** Em diálogo com conexões e escalas, esta unidade tem importância significativa no ensino da Geografia por apresentar as concepções fundamentais da cartografia e de sua construção como ato político. Ler e interpretar mapas, gráficos, desenhos, fotografias, croquis, esquemas, imagens de satélite etc. são ações básicas da alfabetização cartográfica, que, assim como outras linguagens, ajuda no processo de formação cidadã associada ao pensamento espacial. Portanto, é necessário que haja materiais cartográficos tanto analógicos quanto digitais acessíveis a todas e todos no cotidiano escolar, não somente para o trabalho nesta unidade temática mas também em articulação com as demais, uma vez que as representações da realidade permeiam todo o processo de ensino e de aprendizagem em Geografia.
- **Mundo do trabalho** Nesta unidade, a abordagem está voltada para os processos e as técnicas dos modos de produção nas diferentes temporalidades, destacando as relações humanas com e sobre a natureza para o desenvolvimento econômico. O conceito de paisagem ganha destaque, pois pode e deve ser trabalhado enquanto expressão das modificações da natureza em função do trabalho e das intencionalidades dos modelos produtivos.

- **Os ciclos da natureza e a vida cotidiana** Nesta unidade, a intenção é resgatar a essência do estudo geográfico articulando a relação sociedade-natureza em diversas dimensões. Portanto, o conhecimento das riquezas naturais e as formas com que elas são apropriadas pelos diferentes grupos sociais devem aparecer com profundidade. Com isso, as estudantes e os estudantes podem conhecer a pluralidade dos distintos modos de vida sociais e suas relações diversas com a natureza, comparando e buscando compreender as desigualdades sociais, assim como a degradação ambiental.

A articulação entre as unidades temáticas é um exercício de composição de um cenário que deve alicerçar os saberes voltados para a cidadania com base na aplicação de conhecimentos geográficos relacionados com situações da vida cotidiana, buscando sempre a motivação e a promoção de melhorias da vida em suas distintas formas e concepções.

### PROCESSO AVALIATIVO EM GEOGRAFIA

O processo de ensino e aprendizagem é permeado pela avaliação, que é parte do currículo e etapa necessária para a reflexão do fazer pedagógico no sentido de (re)pensar o planejamento em função das aprendizagens alcançadas pelas estudantes e pelos estudantes. A concepção sobre a avaliação reflete o entendimento que cada profissional tem em relação ao ensino e à aprendizagem, o que orienta seu programa diário e representa a concepção de Educação que adota.

Nesse sentido, tomando por base uma Educação centrada nos sujeitos, em que a construção das aprendizagens é mais importante que a estruturação de conteúdos, a avaliação deixa de ser um instrumento apenas valorativo e/ou punitivo e ganha aspecto de construção coletiva processual e dialogada.

Formatar o currículo em torno das aprendizagens esperadas, avaliando-as por meio de indicadores, supõe uma concepção de avaliação em que o qualitativo supera o habitual quantitativo, engendrando um aspecto mais prazeroso ao processo avaliativo. Os indicadores de avaliação são construídos em relação às aprendizagens



esperadas e representam os questionamentos que cada docente deve fazer ao refletir sobre as múltiplas inteligências das estudantes e dos estudantes, permitindo que o processo avaliativo seja o mais democrático e equitativo possível.

No âmbito da Geografia, as avaliações processuais podem ocorrer abrangendo diversas linguagens, instigando a criatividade, a problematização da realidade e a investigação de fenômenos. Assim, como instrumentos de apoio avaliativo, professoras e professores podem recorrer às sequências didáticas como excelente direcionamento da construção processual das aprendizagens.

Para além de sequências de atividades desconexas, a sequência didática se configura como um processo de aprendizagem interdisciplinar, que articula diferentes linguagens e gêneros conduzindo a estudante, ou o estudante, a construir seu conhecimento com base em boas problematizações, direcionamentos e questionamentos. Nesse sentido, a avaliação por sequência didática auxilia professoras e professores a interpretar e valorizar as múltiplas inteligências envolvidas no processo educativo, assim como demonstra a preocupação mais voltada ao processo do que efetivamente ao resultado final.

Ao longo das sequências, podem ser elaborados textos reflexivos, mapas mentais, maquetes, croquis, peças teatrais, jogos, relatórios, pesquisas, gráficos, desenhos, fotografias, músicas, poemas, causos etc. No entanto, há de se destacar o papel da cartografia como importante aliada

para as aprendizagens em Geografia. Portanto, a construção, leitura e interpretação de mapas são essenciais no processo avaliativo, uma vez que permitirão compreender se a estudante, ou o estudante, alcançou as aprendizagens básicas relacionadas aos princípios geográficos de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

É preciso ter clareza sobre as etapas, as escolhas de instrumentos e os critérios de avaliação para que se possa compreender a progressão das aprendizagens, fazendo com que a avaliação seja de fato processual e atinja os diferentes graus de efetividade tomando por base os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos e a progressão deles em função das estratégias de aprendizagem estabelecidas na dinâmica escolar.

Elaborar de forma coletiva os critérios de avaliação é uma boa oportunidade de dialogar com as turmas sobre o que de fato será analisado e avaliado nas atividades qualitativas. Isso deixa o processo mais democrático e transparente, fazendo com que todas e todos se sintam coautores na elaboração das avaliações e não somente a parte avaliada.

Portanto, cabe, na organização e planejamento do componente curricular de Geografia, estabelecer relações de equidade entre as aprendizagens esperadas e os indicadores e instrumentos de avaliação, no sentido de proporcionar, de fato, que cada estudante construa seus conhecimentos de forma gradual, contemplando suas especificidades, potencialidades e vulnerabilidades.



GEOGRAFIA 1º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Identificar, descrever e compreender as relações que os sujeitos sociais tecem em casa, na escola, no bairro e/ou no povoado destacando as diferenças entre o público e o privado.		<ul style="list-style-type: none"><li>Diferencia o espaço público e privado pelas ações dos sujeitos?</li><li>Compara as diferenças entre os diferentes usos do espaço de vivência?</li><li>Compreende as diferenças de ações dos sujeitos nos diferentes espaços públicos e privados?</li></ul>		
Debater e elaborar coletivamente regras de convívio para diferentes espaços, em especial a sala de aula e a escola.		<ul style="list-style-type: none"><li>Reconhece a necessidade de construir regras de convivência na coletividade?</li><li>Reconhece a pluralidade inerente à sociedade brasileira?</li><li>Entende o ambiente escolar enquanto espaço de solidariedade?</li></ul>		
Perceber a escola como espaço de convivência coletiva, solidariedade e identidade entre diversos sujeitos buscando equidade e respeito à alteridade.		<ul style="list-style-type: none"><li>Interpreta a escola como espaço social de construção das identidades?</li><li>Descreve as relações coletivas do ambiente escolar?</li><li>Estimula a compreensão sobre as diferenças e equidades?</li></ul>		
Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e localidades compreendendo os respectivos contextos históricos e a sociedade contemporânea.		<ul style="list-style-type: none"><li>Identifica e descreve as diferenças socioculturais históricas e espaciais?</li><li>Compreende as características de cada grupo social ao longo do tempo e suas relações com o brincar e o fazer da criança?</li><li>Utiliza as lendas locais para compreender as representações no imaginário coletivo?</li></ul>		



## GEOGRAFIA 1º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Observar as diversas paisagens do cotidiano identificando e descrevendo suas transformações históricas no campo e na cidade.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Percebe as alterações das paisagens nos diferentes momentos históricos no campo e na cidade?</li> <li>Relaciona aspectos de semelhanças e distinções das paisagens do campo e da cidade?</li> <li>Elabora argumentos que expliquem as transformações nas paisagens e suas repercussões na vida cotidiana?</li> </ul>		
Reconhecer as funcionalidades dos sistemas de objetos técnicos no bairro em que mora e nas proximidades da escola realizando comparações e compreensões sobre a dinâmica espacial.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica as funções de cada objeto técnico do seu espaço vivido?</li> <li>Percebe as diferentes formas e funções dos objetos ao longo do tempo?</li> <li>Reconhece as ações desiguais entre os agentes socioespaciais na formação das paisagens?</li> </ul>		
Identificar os principais meios de locomoção disponíveis na comunidade entendendo as relações deles com os deslocamentos diários e a importância de cada um.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sabe quais são os diferentes modais de deslocamento da comunidade em que vive?</li> <li>Compreende a importância dos meios de transporte para a dinâmica social?</li> </ul>		

## GEOGRAFIA 1º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Mentalizar e elaborar mapas, desenhos e croquis com base nas próprias vivências, itinerários, contos literários e brincadeiras.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Entende a linguagem cartográfica e a articula com a linguagem textual?</li> <li>Expressa por meio da oralidade os caminhos realizados no dia a dia reconhecendo pontos de referência geográficos?</li> </ul>		
Elaborar representações gráficas do próprio local de vivência considerando referenciais geográficos e de lateralidade (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora).		<ul style="list-style-type: none"> <li>Possui noções de lateralidade?</li> <li>Descreve e interpreta as relações do cotidiano por meio de técnicas cartográficas?</li> <li>Compreende as noções de orientação tomando a si mesmo como ponto de referência?</li> </ul>		
Representar as paisagens do cotidiano (município, cidade, bairro, escola, casa, praças etc.) usando os mais variados materiais e linguagens.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica referências espaciais utilizando posições geográficas (endereços e locais que conhece ou frequenta)?</li> <li>Identifica elementos importantes das paisagens e os representa de forma simples usando desenhos, croquis e mapas?</li> </ul>		

## GEOGRAFIA 1º ANO

3.4. Geografia

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Observar os ritmos da natureza (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) e descrevê-los comparando a sua realidade com outras.		<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de identificar os ritmos da natureza e descrevê-los?</li> <li>Percebe as relações entre as dinâmicas da natureza e as do próprio cotidiano?</li> <li>Estabelece relações e compara as principais alterações em relação à dinâmica natural local ao longo das estações do ano com as de outros locais?</li> </ul>		
Expressar características dos próprios lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.) ressaltando as alterações no cotidiano em função desses ritmos naturais.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica alterações na própria rotina em função das dinâmicas da natureza?</li> <li>Entende o que são e como funcionam os ritmos da natureza?</li> <li>É capaz de descrever os ritmos da natureza do próprio espaço de vivência?</li> </ul>		
Perceber a presença da natureza e das ações humanas no próprio cotidiano interpretando a relação sociedade-natureza na (des) construção de paisagens.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Lê a paisagem enquanto construção humana?</li> <li>Identifica os níveis de concentração de ações humanas nos diferentes espaços?</li> <li>Interpreta a relação sociedade-natureza como processo dinâmico que necessita de equilíbrio?</li> </ul>		

## GEOGRAFIA 1º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Entender o trabalho como resultado da ação social sobre a natureza resultante de intencionalidades.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreende o trabalho como uma atividade humana?</li> <li>Entende as formas de apropriação da natureza resultantes do trabalho?</li> </ul>		
Descrever atividades de trabalho relacionadas ao dia a dia da comunidade no campo e na cidade compreendendo os aspectos de complementaridade entre as atividades.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece as atividades de trabalho realizadas no próprio convívio em comunidade?</li> <li>Relaciona o trabalho realizado no campo e na cidade e aponta suas semelhanças e diferenças?</li> </ul>		
Identificar e descrever os principais tipos de trabalhos exercidos ao redor da escola e entre os familiares estabelecendo relações de identificação ou não com tais profissões.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece os trabalhos exercidos pelos familiares?</li> <li>Constrói identificação e consegue expressá-la em relação aos tipos de trabalho?</li> </ul>		



**GEOGRAFIA 2º ANO**

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Reconhecer e compreender os processos históricos e fenômenos sociais responsáveis pela formação do bairro ou da comunidade em que vive.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Consegue explicar a formação histórica do bairro ou da comunidade em que vive?</li> <li>Identifica os grupos sociais que deram origem ou contribuíram para a formação do bairro ou da comunidade?</li> </ul>		
Identificar traços culturais das diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade procurando compreender sua importância na construção identitária da cidade e do município.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece a diversidade sociocultural das populações que residem no bairro ou comunidade?</li> <li>Identifica e explica as tradições culturais próximas ao seu convívio?</li> <li>Compreende a importância das contribuições culturais de diferentes povos para a formação identitária local?</li> </ul>		

**GEOGRAFIA 2º ANO**

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Desenvolver o pensamento espacial em diferentes escalas, identificando diversas regionalizações dentro do espaço territorial de Vitória da Conquista (bairros, povoados, distritos e comunidades).		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica as regionalizações internas de Vitória da Conquista?</li> <li>Entende a organização espacial do município em bairros, povoados, distritos e comunidades?</li> <li>Diferencia os tipos de regionalização e suas espacialidades?</li> </ul>		
Conhecer e relacionar os tipos de meios de transportes e os cuidados em seus usos.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica os meios de transporte usados pela população de Vitória da Conquista?</li> <li>Conhece e entende os símbolos e sinais de trânsito e as diversas formas de acessibilidade nos espaços e edifícios públicos?</li> <li>Compreende as especificidades dos diferentes meios de transporte com relação ao custo ambiental?</li> </ul>		

**GEOGRAFIA 2º ANO**

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Conhecer a divisão político-administrativa de Vitória da Conquista.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica Vitória da Conquista no Estado da Bahia?</li> <li>Estabelece relação entre as diferentes escalas espaciais?</li> <li>Identifica o bairro que reside em relação aos demais?</li> </ul>		
Construir mapas do município identificando os bairros, povoados, distritos e comunidades de Vitória da Conquista tomando como base informações oficiais e extraoficiais.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica as regionalizações internas do município?</li> <li>Elabora estratégias de compreensão espacial (pontos de referência) com base no mapeamento?</li> <li>Reconhece outras formas de regionalização não elaboradas pelo poder público?</li> </ul>		
Identificar as diferentes paisagens urbanas e rurais estabelecendo relações com seu cotidiano.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica as diferenças nas paisagens do ambiente rural e urbano?</li> <li>Estabelece interpretações sobre a construção dessas paisagens?</li> <li>Lê e interpreta as paisagens identificando suas principais mudanças ao longo do tempo?</li> <li>Compreende a dimensão de complementaridade entre o urbano e o rural?</li> </ul>		

**GEOGRAFIA 2º ANO**

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Observar, identificar e entender as características das paisagens locais, relacionando a ação humana com a preservação ou degradação do ambiente natural.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Entende e descreve os elementos das paisagens locais relacionando os diferentes tipos de apropriação?</li> <li>Identifica os impactos resultantes da ação humana na natureza?</li> </ul>		

## GEOGRAFIA 2º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Identificar e caracterizar as principais características físico-naturais do município e sua apropriação pelo sistema econômico em suas diversas escalas (local, regional, nacional, global) compreendendo as relações e diferenças de uso e preservação dos elementos naturais pelos diferentes agentes sociais.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece as riquezas naturais de Vitória da Conquista?</li> <li>Identifica no cotidiano a presença de produtos diretamente relacionados a essas riquezas naturais?</li> <li>Percebe as diferentes formas de uso e apropriação dos elementos naturais?</li> <li>Identifica a atuação de agentes não locais na exploração das riquezas naturais locais?</li> </ul>		

## GEOGRAFIA 2º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Compreender as formas de produção do próprio lixo doméstico e conhecer o seu destino.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica os principais itens que formam o lixo da própria residência?</li> <li>Reconhece as diferentes formas de descarte do lixo doméstico?</li> <li>Conhece o destino do lixo gerado em sua própria residência?</li> </ul>		
Reconhecer as diferenças entre os tipos de lixo produzidos na própria residência e os processos pelos quais passam até o descarte.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece os diferentes tipos de lixo produzidos no próprio dia a dia?</li> <li>Conhece as diversas formas de descarte do lixo doméstico?</li> <li>Estabelece relação entre a geração de lixo e a poluição ambiental?</li> <li>Compreende a necessidade do descarte e armazenamento correto para os diferentes tipos de resíduos?</li> </ul>		

## GEOGRAFIA 3º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos étnicos de Vitória da Conquista, tanto no campo quanto na cidade, compreendendo a riqueza da diversidade.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica os grupos étnicos que formam a população de Vitória da Conquista?</li> <li>Percebe os diferentes aspectos culturais que compõem a sociedade de Vitória da Conquista?</li> <li>Percebe diferenças entre os aspectos culturais das populações no campo e na cidade?</li> </ul>		
Perceber no próprio dia a dia as heranças culturais dos povos originários da região em que vive, reconhecendo os diferentes modos de vida no campo e na cidade.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica heranças culturais das populações originárias no próprio cotidiano?</li> <li>Entende e valoriza os diversos modos de vida das populações seja no campo ou na cidade?</li> </ul>		
Compreender as diferentes espacialidades do campo e da cidade e suas contribuições para a dinâmica social.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Entende a diferença entre campo e cidade?</li> <li>Sabe identificar as semelhanças e diferenças entre o campo e a cidade?</li> <li>Compreende a relação de interdependência entre cidade e campo no que se refere à produção e consumo?</li> </ul>		

## GEOGRAFIA 3º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Entender as relações entre os processos naturais e históricos na produção e transformação das paisagens naturais e sociais de Vitória da Conquista comparando-os com outros espaços.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreende as diferenças entre paisagem natural e social?</li> <li>Entende como se dão os processos de construção e transformação das paisagens?</li> <li>Entende a paisagem como um acúmulo de relações socioambientais no tempo e espaço e identifica isso no município em que mora?</li> </ul>		
Identificar as mudanças do uso da terra no campo e na cidade e os principais agentes sociais envolvidos destacando as interferências na dinâmica social local.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica e descreve as principais alterações do uso da terra no campo e na área urbana de Vitória da Conquista?</li> <li>Entende que as mudanças de uso da terra estão relacionadas às ações do modo de produção vigente?</li> <li>Estabelece relação entre as desigualdades dos agentes produtores do espaço nas transformações das paisagens?</li> </ul>		



GEOGRAFIA 3º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Conhecer os elementos básicos da cartografia como título, escala, legenda, orientação e projeção reconhecendo a importância de cada um na linguagem geográfica.		<ul style="list-style-type: none"><li>Reconhece os elementos básicos de um mapa?</li><li>Distingue um mapa de um desenho explicando por que diferem?</li><li>Entende o mapa como uma representação do espaço real?</li></ul>		
Elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representação relacionando-os a aspectos da realidade.		<ul style="list-style-type: none"><li>Realiza leitura de legendas e relaciona-as com aspectos da realidade?</li><li>Desenvolve a capacidade de elaborar legendas e símbolos para representar o espaço vivido?</li></ul>		
Elaborar e construir mapas temáticos simples de Vitória da Conquista contextualizando-os com suas características político-administrativa, natural, social, cultural e econômica.		<ul style="list-style-type: none"><li>Organiza o pensamento na construção do mapa e o sistema de símbolos que representará a realidade cartografada?</li><li>Interpreta o mapa e as legendas dos colegas utilizando os conhecimentos básicos da cartografia?</li><li>Distingue a temática do mapa com base no título e na legenda?</li></ul>		



GEOGRAFIA 3º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Conhecer os diferentes tipos e finalidades de áreas protegidas (unidades de conservação, parques, estações ecológicas etc.) e relacioná-las ao espaço de Vitória da Conquista ressaltando as principais características dessas áreas.		<ul style="list-style-type: none"><li>Entende o que é e qual a importância das áreas protegidas?</li><li>Distingue e compreende os diferentes tipos de área protegida?</li><li>Identifica alguma área protegida em Vitória da Conquista e estabelece relações de preservação e/ou degradação delas?</li></ul>		
Compreender as concepções de natureza por diferentes povos e suas respectivas relações com a preservação e/ou degradação ambiental.		<ul style="list-style-type: none"><li>Compreende que a diversidade sociocultural e o diálogo de saberes são importantes ferramentas de preservação ambiental?</li><li>Entende que os diferentes modos de vida das populações interferem na dinâmica da natureza?</li></ul>		

GEOGRAFIA 3º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Identificar os principais tipos de produção no campo e na cidade comparando e analisando suas contribuições para o desenvolvimento socioeconômico em relação ao estado da Bahia e do Brasil.		<ul style="list-style-type: none"><li>Identifica e descreve os principais tipos de produção desenvolvidos no campo e na cidade?</li><li>Compreende a contribuição das produções do campo e da cidade para o crescimento econômico da Bahia?</li><li>Estabelece relação entre a produção do campo e da cidade e suas contribuições na economia brasileira?</li></ul>		
Identificar e compreender como se dão os processos de transformação da matéria-prima em produto industrializado no campo e na cidade.		<ul style="list-style-type: none"><li>Compreende o processo produtivo em suas diferentes etapas?</li><li>Entende que tanto no campo quanto na cidade existe produção industrial?</li><li>Identifica em Vitória da Conquista a produção de matérias-primas e a presença de indústrias de transformação?</li></ul>		
Identificar os principais tipos de produção de alimentos no campo, compreendendo os agentes sociais envolvidos e suas contribuições para alimentação da sociedade brasileira.		<ul style="list-style-type: none"><li>Conhece os principais tipos de alimentos produzidos no campo brasileiro?</li><li>Entende a contribuição dos diversos agentes sociais na produção de alimentos no campo?</li><li>Reconhece as diferenças entre agronegócio, agricultura familiar e agroecologia?</li><li>Identifica os tipos de produção de alimentos presentes em Vitória da Conquista?</li></ul>		

GEOGRAFIA 4º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO

CONEXÕES E ESCALAS

FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL

OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA

MUNDO DO TRABALHO

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

<p>Pesquisar nos próprios espaços de vivência, nas histórias familiares e na comunidade elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.) valorizando o que é próprio de cada uma delas e sua contribuição para a diversidade cultural local, regional e brasileira.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica as populações que formaram a sociedade brasileira e local?</li><li>• Entende os elementos culturais dos diferentes povos relacionando suas contribuições na formação social local, regional e brasileira?</li></ul>
<p>Conhecer e compreender os processos migratórios que contribuíram para a formação social brasileira e de Vitória da Conquista.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabelece relações entre os processos migratórios e a diversidade cultural nos próprios espaços de vivência?</li><li>• Entende a diferença entre imigrantes e emigrantes?</li><li>• Percebe a influência de diversas populações na formação da sociedade local?</li></ul>
<p>Conhecer as instâncias de poder (Executivo, Legislativo e Judiciário) destacando os papéis de cada um na organização social brasileira.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entende a função de cada poder para a organização da sociedade?</li><li>• Compreende a importância do processo eleitoral como ação cidadã?</li><li>• Estabelece relações entre os poderes federal, estadual e municipal destacando como eles estão representados em Vitória da Conquista?</li></ul>

GEOGRAFIA 4º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO

CONEXÕES E ESCALAS

FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL

OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA

MUNDO DO TRABALHO

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

<p>Reconhecer as regionalizações e unidades político-administrativas oficiais do Brasil contextualizando a Bahia e Vitória da Conquista.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece as regionalizações do Brasil?</li><li>• Identifica as unidades político-administrativas oficiais e relaciona-as com as regionalizações oficiais?</li><li>• Localiza Vitória da Conquista regionalmente em diferentes escalas (região e estado)?</li></ul>
<p>Compreender o conceito de região reconhecendo as formas e critérios de regionalização da Bahia e os interesses envolvidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhece os tipos de regionalização do estado da Bahia?</li><li>• Identifica, compara e analisa os critérios de regionalização destacando as intencionalidades de cada um?</li><li>• Localiza Vitória da Conquista em relação ao território de identidade?</li></ul>
<p>Conhecer a divisão por bairros de Vitória da Conquista e suas regionalizações realizadas pelo poder público e pelas populações que residem no município.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhece as regionalizações oficiais dos bairros de Vitória da Conquista?</li><li>• Identifica regionalizações extraoficiais no município?</li><li>• Compreende a distinção entre as divisões territoriais (bairro, distrito, povoado)?</li></ul>
<p>Conhecer, caracterizar e compreender os territórios étnico-culturais do Brasil, tais como terras indígenas e comunidades quilombolas, reconhecendo a legitimidade da demarcação de suas terras.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece os territórios étnicos-culturais e os caracteriza?</li><li>• Compreende as diferentes formas de viver em comunidade e a necessidade de preservação dos diferentes modos de vida?</li><li>• Reconhece as contribuições culturais dos povos originários e tradicionais na formação da sociedade brasileira?</li><li>• Identifica no próprio cotidiano aspectos da contribuição dos povos originários e tradicionais?</li></ul>





## GEOGRAFIA 4º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Conhecer e utilizar a rosa dos ventos como sistema de orientação localizando elementos físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas de Vitória da Conquista.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece a rosa dos ventos como um sistema de orientação?</li> <li>Sabe se localizar e apontar a própria direção tomando como referência os pontos cardeais?</li> <li>Identifica elementos da paisagem e os toma como referência para conhecer e explicar a organização espacial do próprio espaço de vivência?</li> </ul>		
Mapear Vitória da Conquista tomando como referência elementos das paisagens urbanas e rurais, exercitando os conhecimentos básicos da cartografia e seus conhecimentos sobre o espaço vivido.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza elementos cartográficos para descrever e identificar elementos das paisagens urbanas e rurais?</li> <li>Elabora mapas mentais, croquis, cartogramas e desenhos tomando elementos da paisagem como referenciais geográficos de localização e direção?</li> </ul>		

## GEOGRAFIA 4º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Conhecer as principais características dos biomas brasileiros contextualizando o estado da Bahia e o município de Vitória da Conquista, bem como relacionar as ações humanas e as potencialidades e vulnerabilidades na apropriação desses espaços.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece os biomas brasileiros e os diferencia com base em suas características?</li> <li>Localiza a Bahia e o município em relação aos biomas?</li> <li>Reconhece características físico-naturais dos biomas no próprio cotidiano?</li> <li>Discute a importância da preservação dos biomas relacionando-os às diferentes formas de apropriação e uso dos mesmos?</li> </ul>		
Conhecer as potencialidades das riquezas naturais, reconhecendo a importância dos solos e das águas para a vida no campo e na cidade.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreende a diferença entre riqueza e recurso natural?</li> <li>Entende a importância dos solos e das águas para a biodiversidade?</li> <li>Identifica os diferentes modos de uso das riquezas naturais pelas populações tanto no campo quanto na cidade?</li> </ul>		

Identificar e descrever os impactos do uso do solo e das águas no cotidiano de Vitória da Conquista analisando a importância de ações individuais e coletivas para a preservação e/ou conservação dessas riquezas locais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aponta e caracteriza os impactos ambientais em Vitória da Conquista decorrentes do uso do solo e das águas?</li> <li>Entende a importância de ações individuais e coletivas para a defesa da vida e da biodiversidade?</li> </ul>
---	--

## GEOGRAFIA 4º ANO

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Conhecer e caracterizar os tipos de trabalho no campo e na cidade destacando diferenças, semelhanças, potencialidades e complementaridades.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece os tipos de trabalho exercidos no campo e na cidade valorizando suas contribuições para o município?</li> <li>Estabelece relações de complementaridade entre os diferentes tipos de trabalho, seja no campo, seja na cidade?</li> </ul>		
Compreender as cadeias produtivas de diferentes produtos (primários e secundários) relacionando-as com a produção, a circulação e o consumo.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Entende a organização e as diferenças da cadeia produtiva dos produtos produzidos no campo e na cidade?</li> <li>Identifica os principais produtos produzidos tanto no campo como na cidade de Vitória da Conquista?</li> <li>Compreende as etapas da cadeia produtiva dos diferentes produtos até chegar à própria casa?</li> </ul>		
Conhecer, diferenciar e comparar as atividades de produção de alimentos no campo (agricultura familiar, agronegócio e agroecologia).		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece as formas de produção de alimentos no campo brasileiro e do próprio município?</li> <li>Caracteriza as diferentes formas de produção de alimentos destacando potencialidades e vulnerabilidades?</li> <li>Identifica e compara, no campo de Vitória da Conquista, atividades produtivas ligadas à agricultura familiar de subsistência, ao agronegócio e à agroecologia?</li> </ul>		

GEOGRAFIA 5º ANO				
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Identificar as principais matrizes da população brasileira compreendendo os processos de formação e as contribuições culturais.		<ul style="list-style-type: none"><li>Reconhece as matrizes originárias da formação do povo brasileiro?</li><li>Identifica no próprio cotidiano contribuições culturais dos diferentes povos originários?</li><li>Entende que o processo de formação da sociedade brasileira é permeado por conflitos e desigualdades?</li></ul>		
Compreender as dinâmicas populacionais no contexto nacional, estadual e local tomando por base dados estatísticos oficiais e analisando-os conforme suas realidades.		<ul style="list-style-type: none"><li>Compreende e sistematiza informações básicas dos censos demográficos?</li><li>Estabelece relações entre densidade demográfica e a constituição dos grandes centros urbanos?</li><li>Compara os índices populacionais nacionais e estaduais com a própria realidade cotidiana?</li></ul>		
Pesquisar e analisar as desigualdades históricas entre os diversos grupos sociais relacionando-as às contradições do processo de formação da sociedade brasileira.		<ul style="list-style-type: none"><li>Identifica os principais processos que provocaram a desigualdade social no Brasil?</li><li>Identifica as populações mais marcadas pelos processos de exclusão social reconhecendo a relevância da busca pela equidade social?</li><li>Percebe no próprio dia a dia elementos da desigualdade social e analisa seus aspectos, origem e possíveis soluções?</li></ul>		

GEOGRAFIA 5º ANO				
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Compreender a atual divisão política do território brasileiro reconhecendo a dinâmica da organização do espaço brasileiro ao longo do tempo e seus contextos sociais.		<ul style="list-style-type: none"><li>Conhece as unidades da federação e localiza o estado em que reside?</li><li>Compreende a atuação dos diferentes agentes sociais e seus interesses na conformação do território brasileiro ao longo do tempo?</li></ul>		
Identificar as formas e funções das cidades analisando as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento, destacando Vitória da Conquista.		<ul style="list-style-type: none"><li>Identifica os principais aspectos responsáveis pelos processos de crescimento das cidades e da urbanização?</li><li>Observa e realiza leitura dos objetos técnicos urbanos identificando suas funcionalidades?</li><li>Percebe mudanças socioeconômicas e ambientais na cidade e no campo decorrentes do crescimento da cidade?</li></ul>		
Conhecer as características do espaço rural de Vitória da Conquista destacando as atividades culturais econômicas, políticas e modos de vida das populações rurais.		<ul style="list-style-type: none"><li>Reconhece as principais características das atividades econômicas presentes no espaço rural de Vitória da Conquista?</li><li>Percebe a diversidade dos modos de vida no campo e suas contribuições para a dinâmica das cidades?</li><li>Compreende a relação de complementaridade entre o espaço rural e o espaço urbano?</li></ul>		





GEOGRAFIA 5º ANO				
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Comparar padrões de uso das terras nos espaços urbanos e rurais com base em imagens de satélite criando legendas para identificar os elementos da superfície terrestre.		<ul style="list-style-type: none"><li>Lê e interpreta as informações contidas em imagens de satélite em relação ao padrão, cor, textura e formas?</li><li>Identifica e diferencia os elementos constituintes dos espaços rurais e urbanos estabelecendo classificações com uso de legendas?</li></ul>		
Analisar e compreender as transformações de paisagens em Vitória da Conquista por meio da análise multitemporal de imagens de satélite, fotografias e mapas.		<ul style="list-style-type: none"><li>Compreende que as paisagens resultam de uma sucessão de tempos em transformação?</li><li>Identifica e analisa as mudanças nos espaços urbanos e rurais de Vitória da Conquista ao longo do tempo destacando as possíveis causas e agentes sociais envolvidos?</li></ul>		

GEOGRAFIA 5º ANO				
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Compreender e analisar as transformações da natureza decorrentes dos processos da globalização destacando as contradições, avanços e retrocessos.		<ul style="list-style-type: none"><li>Identifica e compreende as principais transformações da natureza para atender o mercado global?</li><li>Compreende que cada país tem um lugar diferente na produção global e analisa qual o lugar do Brasil?</li><li>Percebe a interferência de processos da globalização no próprio cotidiano tanto no campo quanto na cidade?</li></ul>		
Identificar, analisar e compreender as características, processos e mudanças sociais, econômicas, ambientais e culturais resultantes da globalização em relação à qualidade de vida das pessoas.		<ul style="list-style-type: none"><li>Identifica padrões socioculturais e econômicos atrelados aos processos da globalização?</li><li>Percebe em seu cotidiano aspectos da globalização analisando-os com olhar crítico?</li></ul>		

Identificar e conhecer os órgãos do poder público federal, estadual e municipal, bem como canais de participação social responsáveis pela busca de soluções para a melhoria da qualidade de vida e ambiental em suas diferentes escalas.	<ul style="list-style-type: none"><li>Conhece os órgãos públicos responsáveis pelas ações em defesa da natureza?</li><li>Compreende a relação entre qualidade de vida e ambiente como resultado de boas gestões dos órgãos competentes?</li></ul>
--	---

GEOGRAFIA 5º ANO				
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	CONEXÕES E ESCALAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA	MUNDO DO TRABALHO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Compreender o lugar do Brasil no mundo econômico: trabalho, inovação tecnológica, agroindústria, agropecuária, indústria, comércio, serviço, transporte, comunicação e energia.		<ul style="list-style-type: none"><li>Conhece e compreende as diferenças da divisão internacional do trabalho e as consequências para as populações dos países?</li><li>Entende e caracteriza as formas em que o Brasil se insere no contexto mundial de produção?</li><li>Estabelece relações entre as produções do Brasil no campo e na cidade e de outros países subdesenvolvidos e desenvolvidos?</li><li>Compreende os processos de desigualdade social associados às assimetrias globais e interesses de classes sociais internas brasileiras?</li></ul>		
Conhecer as matrizes energéticas do Brasil relacionando-as às fontes de energia utilizadas na produção industrial e no cotidiano da população de Vitória da Conquista.		<ul style="list-style-type: none"><li>Identifica as principais fontes de energia utilizadas no Brasil e em Vitória da Conquista e reconhece seus benefícios e vulnerabilidades?</li><li>Compreende as diferentes formas e volumes de apropriação da energia entre os setores da sociedade como a indústria, o comércio, a agropecuária, os serviços em geral e o uso doméstico?</li></ul>		

## 3.5 HISTÓRIA

O ensino de História proposto neste Referencial está pautado em uma perspectiva crítico-decolonial, ou seja, que valorize a criticidade perante a realidade social e as contribuições de outras matrizes que participaram do fazer-se da sociedade brasileira, consequentemente da baiana e de Vitória da Conquista.

Para seguir esse caminho, sugere-se o diálogo com a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e com a teoria da Decolonialidade dos Saberes. Essa escolha foi feita levando em consideração que a região de Vitória da Conquista, conhecida como Sertão da Ressaca, foi e é habitada por uma grande diversidade étnico-racial. O processo histórico de formação do município contou com participação e contribuições ameríndias (de diferentes etnias) e africanas (por meio do sequestro e escravização de homens e mulheres negras). Hoje é significativa a presença de comunidades quilombolas remanescentes na região, assim como a composição étnico-racial da população, majoritariamente parda, fruto da miscigenação.

Outro fator, de suma importância, é a existência de grande quantidade de escolas na zona rural, fazendo necessário planejar uma Educação do Campo para esse contingente escolar e sua comunidade. Dessa maneira, os referenciais curriculares de Vitória da Conquista carregam uma perspectiva abrangente, que tem por objetivo dar conta de abarcar toda a diversidade existente na região. O município conseguiu aumentar sua população escolar e reduzir os índices de pobreza, ou seja, um contexto positivo, mas que segue demandando uma Educação voltada para formar pessoas engajadas com sua comunidade.

Para ressignificar o que é clássico ou hegemônico defende-se que a Pedagogia Histórico-Crítica tem muito a ensinar não apenas no trato com os objetos de aprendizagem, habilidades ou competências mas também sobre o papel da escola na sociedade, sobre o papel da professora e do

professor, bem como da educanda e do educando nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa teoria se coloca como pedagogia contra-hegemônica, que valoriza a socialização do conhecimento construído historicamente pelo conjunto dos homens e das mulheres. Essa concepção de Educação viabiliza o desenvolvimento integral da criança e proporciona a ela acesso ao conhecimento respeitando as peculiaridades de sua faixa etária. A compreensão do trabalho educativo se traduz no ato que produz no indivíduo a humanidade construída coletivamente pelo conjunto dos homens e das mulheres (SAVIANI, 2006).

O eurocentrismo e a falta de valorização das culturas africanas, afro-diaspóricas e ameríndias foram características bastante comuns nos currículos brasileiros durante um longo período. Nos últimos anos, tem se percebido um relativo avanço no sentido de olhar para outras culturas e outras histórias. Nesse movimento, a teoria da decolonialidade contribuiu para ampliar as perspectivas para a pesquisa e para o ensino. Descolonizar os currículos é mais um desafio para a Educação escolar. Muito já foi denunciado sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professoras e professores reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos<sup>1</sup>.

A perspectiva de ensino de história defendida aqui, para a Educação Básica, será aquela voltada para a construção de uma consciência crítica que valorize a diversidade e o combate às desigualdades e injustiças. Nesse sentido, serão priorizadas as contribuições da História Social, perspectiva que valoriza as experiências dos sujeitos, a ação e a tradição crítica ativa no campo do materialismo histórico. Essa perspectiva ganha notoriedade com o trabalho do grupo de historiadores britânicos conhecido por New Left, que contou com renomados pesquisadores, como Edward Thompson, Raymond Williams e Eric Hobsbawm (MATTOS, 2012).

A proposta, neste Referencial, é utilizar as orientações teórico-metodológicas de Edward P. Thompson (2012), para quem a história deve conferir historicidade às experiências de pesso-

as comuns, trazendo à tona as histórias das classes populares e trabalhadoras. Segundo o autor, trata-se da experiência humana enquanto homens e mulheres não como “indivíduos livres” ou sujeitos autônomos, “mas como pessoas que experimentam” suas “relações produtivas determinadas” como necessidades, interesses e antagonismos. A experiência, nesse sentido, é gerada na “vida material” e não pode ser determinada ou prevista. Com ela, a “estrutura é transmutada em processo e o sujeito é reinserido na história” (THOMPSON, 1981).

Nessa perspectiva, a história é compreendida como “uma disciplina do contexto e do processo: todo significado é um significado-dentro-de-um-contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas” (THOMPSON, 2012). Ao privilegiar as experiências de classe, a cultura e os modos de vida diversos, as tensões e as lutas sociais, “há de se encontrar a estrutura na particularidade histórica do ‘conjunto de relações sociais’, e não em um ritual ou em formas particulares isoladas dessas relações” (THOMPSON, 2012).

O ensino de todas as áreas do conhecimento é importante em todos os níveis escolares, incluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma prática comum observada entre professoras e professores desse nível é uma valorização

desigual das áreas do conhecimento. Prioriza-se, geralmente, as áreas das linguagens (especificamente Língua Portuguesa) e da Matemática, enquanto as demais, a exemplo da História, geralmente são subutilizadas. O ensino de História nessa fase amplia a capacidade de compreensão, de produção de conhecimento e de aprendizagem das crianças da faixa etária correspondente. Também ajuda na compreensão de abstrações como conceitos e categorias. Nesse sentido, pesquisadores dessa temática fazem uma defesa das ciências humanas nesse primeiro ciclo do Ensino Fundamental:

*“Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva” (CRUZ, 2003).*

Como sugere a BNCC, propõe-se aqui um ensino de História para anos iniciais do Ensino Fundamental que contribua para o objetivo de fazer com que educandas e educandos compreendam e reconheçam o “eu”, o “outro” e o “nós”. Uma vez tomada essa consciência, o objetivo será então contextualizá-la, trabalhando as questões de



<sup>1</sup> Para aprofundar o conhecimento sobre o ensino das culturas ameríndias e afro-brasileiras, ver: Amílcar Pereira e Ana Maria Monteiro (2013), entre outros.



temporalidade e de espaçamento. Assim, estes referenciais curriculares buscam possibilitar que as estudantes e os estudantes estabeleçam comparações, relações e análises do seu entorno social por meio das aprendizagens em História. Ao mesmo tempo, busca-se alcançar metas do Plano Municipal de Ensino (PME) de Vitória da Conquista, como a que defende a: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (LEI Nº 2.042, DE 26 DE JUNHO DE 2015).

Os referenciais curriculares de Vitória da Conquista propõem, por meio do ensino de História, que os processos de ensino e aprendizagem, assim como os objetos do conhecimento e aprendizagens esperadas, dialoguem com as problemáticas regionais e com o contexto sócio-histórico local. No primeiro ciclo dessa etapa, o estudo da História contribui para que as crianças aprendam a identificar semelhanças e diferenças encontradas em objetos ou pessoas de diferentes temporalidades. No segundo ciclo, a perspectiva do ensino de história se volta para o estudo da vida em sociedade, contribuindo para o aprendizado sobre as noções de indivíduo e coletivo, de público e social, enfim, de experiências coletivas marcadas na memória histórica. Isso possibilita, também, a aprendizagem das noções de tempo e espaço, ou de passado e presente. É preciso ressaltar a importância de sempre promover a valorização da diversidade e o respeito a todas as diferenças.

O trabalho com sequências didáticas promove a qualificação do ensino e das aprendizagens na área de história. Essa modalidade organizativa do tempo didático é importante ferramenta para a utilização das práticas de linguagem em contexto de estudo a serviço do ensino de História.

## 3.5.1

### DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Os direitos de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram elaborados pelo Ministério da Educação em 2012. Tais direitos

estão inseridos em um documento mais amplo, os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.

Especificamente para a área das ciências humanas, esses direitos garantidos a educandas e educandos desses anos escolares são voltados para uma “alfabetização histórica e geográfica”. Ou seja, para garantir a aprendizagem das ferramentas que permitem ler e pensar o mundo compreendendo e utilizando as noções de tempo e espaço. Em relação aos objetos do conhecimento, o documento defende que:

*“Nesse período os conhecimentos construídos e apresentados em situação didática têm por finalidade auxiliar na constituição da identidade individual da criança, no entendimento da sua historicidade – do caráter de ser histórico, de estar no mundo em determinado tempo e espaço” (MEC, 2012).*

Cada direito de aprendizagem (ao todo, são seis) está ligado a um eixo estruturante que, por sua vez, tem objetivos específicos de aprendizagem. Com isso, busca-se garantir o ensino de habilidades e competências historiográficas e geográficas nos anos iniciais. Abaixo estão reproduzidas essas garantias e respectivos eixos.

#### DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

- Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.
- Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.
- Saber identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, na região e no país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.

- Conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços.
- Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das ciências humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.
- Saber elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.

#### EIXOS ESTRUTURANTES

1. Organização do tempo e do espaço.
2. Produção e comunicação.
3. Identidade e diversidade.
4. Cartografia, fontes históricas e geográficas.

## 3.5.2

### UNIDADES TEMÁTICAS

Os referenciais curriculares de Vitória da Conquista possuem uma organização estrutural de acordo com a BNCC. O que será ensinado a educandas e educandos foi dividido em: objetos de conhecimento, ou seja, os conhecimentos que serão trabalhados em sala de aula; aprendizagens esperadas; e indicadores de avaliação, que permitem avaliar o que foi aprendido pelas crianças. Essas três dimensões citadas estão, por sua vez, organizadas por meio de unidades temáticas, que correspondem a conjuntos específicos a ser trabalhados ao longo de cada ano letivo.

Ao 1º ano reservam-se unidades temáticas voltadas para a compreensão e apropriação da ideia de temporalidade por meio da vida e do que rodeia a existência das crianças, ou seja, ela ou ele próprio, a família, a casa, a escola, o grupo

social, a comunidade, vínculos pessoais, as fases da vida, brincadeiras e jogos. Esses objetos do conhecimento estão divididos em duas unidades temáticas:

- **A história da minha vida** Quem veio antes de mim, quem eu era e quem sou hoje, família e amizade, conhecendo a minha escola em sua diversidade.
- **A minha história na minha galera** Brincando e jogando em casa e na escola, toda família com amor é linda, escola é massa e importante.

No 2º ano, educandas e educandos voltam os olhares para os registros da comunidade, no sentido de perceber as diferentes experiências ocorridas e que ocorrem nesse contexto sócio-histórico. Espera-se, também, que as crianças compreendam a relação entre a natureza e a existência da humanidade por meio do trabalho. Aqui deve ser privilegiado o ensino das noções do “eu” e do “outro” na vida em comunidade, analisando as diferenças e semelhanças entre o passado e o presente por meio das diferentes formas de registro. São três unidades temáticas:

- **Como podemos saber a história da nossa comunidade?** Os diferentes registros das nossas experiências, interações e experiências no nosso lugar.
- **Como podemos registrar a história da nossa comunidade?** As diferentes fontes para se conhecer o nosso passado e o passado do que nos rodeia (relatos orais, objetos, imagens, escrita, espaços, lugares e ruas).
- **Nossa comunidade trabalha por um mundo melhor** Diferentes formas de trabalho, homens e mulheres no mundo do trabalho e a relação entre o trabalho, a natureza e a nossa existência.

No 3º ano a perspectiva espacial se amplia, focando na aprendizagem sobre o “eu” e o “outro” na dimensão da cidade de Vitória da Conquista, compreendendo o que é o social e a sociedade, e que as pessoas que compõem esse coletivo pertencem a diferentes grupos sociais, raciais e



étnicos, contemplando a diversidade. Também entram nesse período escolar os patrimônios, marcos e monumentos históricos e culturais da memória histórica da cidade e da região, incluindo a noção de campo e as semelhanças e diferenças para com o espaço urbano. A noção entre o espaço público e o privado e sua relação com a conservação ambiental, o trabalho, a cultura e o lazer também devem ser abordados aqui.

- **A nossa cidade, sua gente e suas riquezas históricas** Diferentes grupos sociais, étnicos e raciais, o que é patrimônio histórico e patrimônio cultural, desafios da vida em sociedade.
- **(Re)conhecendo a cidade onde vivo** Lugares de memória histórica, o fazer-se da nossa cultura na cidade e no campo.
- **O que é público e o que é privado?** Uma cidade de todos, os espaços públicos, os espaços privados, a conservação ambiental, o trabalho, a cultura e o lazer.

No 4º ano, educandas e educandos entram no processo de aprendizagem sobre as rupturas, mudanças e permanências na História. A ideia de movimento ganha destaque por meio do estudo da circulação de produtos, de culturas e de pessoas ao longo do tempo, percebendo motivos ou mudanças causadoras de migrações. As mudanças e permanências que ocorrem nas sociedades devem ser enxergadas como consequências de processos históricos que possuíram e possuem sujeitos, individuais ou coletivos, como protagonistas (nomadismo e sedentarismo, agricultura, escrita, organizações sociais, navegações, tecnologia e ciência). Na sequência, as crianças devem perceber como essas mudanças, principalmente as tecnológicas, constituíram-se em possibilidades para a circulação de pessoas, de cultura e de produtos, o que, por sua vez, possibilitou as trocas e o comércio. Por último, o ensino de História nesse ano letivo deve trabalhar o surgimento da espécie humana no continente africano e os processos migratórios ao longo do tempo. Prioriza-se, nesse momento, o fazer-se do Brasil e, consequentemente da Bahia e de Vitória da Conquista: sociedades ameríndias, dominação e exploração portuguesa, o sequestro e a escraviza-

ção de africanos e africanas, a diáspora forçada.

- **O que mudou e o que não mudou** Mudanças e permanências em diferentes contextos sócio-históricos, como a sociedade e a cultura mudam ao longo do tempo, tecnologias que permitiram mudanças.
- **A viagem das informações, do conhecimento e da cultura** Circulação de pessoas por diferentes vias, troca de experiências e da cultura entre diferentes povos, o comércio e os produtos.
- **Mudando de lugar** O surgimento da espécie humana na África, a história das migrações humanas, sistemas de comércio e escravização africana, ameríndios, africanos e portugueses fazendo o Brasil, as lutas pela independência na Bahia e em Vitória da Conquista, migrações do final do século XIX e começo do XX.

Ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no 5º ano, as estudantes e os estudantes devem aprofundar os conhecimentos da vida em sociedade, começando pela aprendizagem sobre o processo histórico que levou os grupos humanos a saírem da condição de nômades e se tornarem sedentários. Em seguida, os conhecimentos e habilidades propostas são um pouco mais complexos, como as formas de organização social, a política e a noção de Estado. Após a compreensão da organização da sociedade, deve-se ir um pouco mais adiante, aprendendo sobre o que é cidadania, sobre o respeito às diferenças e sobre a valorização da diversidade. Precisam ser incluídos aqui o ensino sobre o patrimônio cultural (material e imaterial) dos diversos povos do continente africano, incluindo grandes impérios e reinos. Por último, as crianças irão conhecer sobre tradições orais e oralidade, o surgimento da escrita e o seu papel na circulação de informações, conhecimentos e culturas.

- **A formação de uma sociedade, sua cultura e legado** Primeiros povos sedentarizados, organização social e política, a noção de Estado, cidadania, diversidade, religiosidade, e diferenças, o fazer-se do Sertão da Ressaca e de Vitória da Conquista.

- **Como se escreve a História?** A oralidade, a valorização da memória, a escrita e suas possibilidades, as fontes, os patrimônios históricos materiais e imateriais na aprendizagem de saberes, culturas e histórias.

### 3.5.3 PROCESSO AVALIATIVO

Avaliar nunca deve ser um ato, mas um processo contínuo no qual professoras e professores acessam o que foi aprendido pela estudante, ou pelo estudante, e o que ainda precisa ser trabalhado. A principal finalidade da avaliação é a regulação tanto do ensino quanto da aprendizagem, uma condição necessária para melhorar todo o processo. Nas avaliações, sempre devem ser inseridas e levadas em consideração as especificidades do contexto determinado no qual está ocorrendo o processo de ensino e de aprendizagem. Cipriano Luckesi (2000) ajuda a iluminar esse caminho:

*“A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam” (LUCKESI, 2000).*

Outra questão extremamente importante quando se trata da avaliação é seguir pelo caminho formativo, ou seja, as avaliações, sempre que possível, devem ter um objetivo voltado para o processo de aprendizagem e não para a soma de algoritmos que correspondam a uma nota. Instrumentos como sequências didáticas tornam-se ferramentas importantes no processo avaliativo, permitindo que as avaliações sejam realizadas por etapas, permeando as situações encadeadas de ensino, garantindo progressão,

continuidade e diversidade dos conteúdos. Portanto, a avaliação em História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser sempre processual e formativa.

O processo avaliativo deve começar evidenciando, por meio de uma avaliação inicial (ou diagnóstica), os conhecimentos sobre o que se pretende ensinar, que educandas e educandos trazem de suas experiências de vida. Em seguida, professoras e professores devem planejar como avaliar a aprendizagem das estudantes e dos estudantes durante todo o processo de ensino e aprendizagem do que está sendo trabalhado nas aulas. Para isso, é importante utilizar diferentes tipos de instrumentos avaliativos, como: registros textuais (escritos ou imagéticos), pesquisas, apresentações de seminário, círculos socráticos, entre inúmeras outras possibilidades. A diversificação dos instrumentos avaliativos permite analisar diferentes tipos de desenvolvimento no aprendizado. No encerramento de cada unidade temática, torna-se importante aplicar um instrumento avaliativo com uma complexidade maior que os anteriores, abarcando todas as expectativas de aprendizagem e os objetos de conhecimento trabalhados.

Os referenciais curriculares de Vitória da Conquista, além de objetos do conhecimento e aprendizagens esperadas, contemplam também indicadores de avaliação. Eles consistem em sugestões e orientações sobre o que deve ser levado em consideração ao se avaliar aprendizagens na área da História para os anos iniciais do Ensino Fundamental.



HISTÓRIA 1º ANO

A HISTÓRIA DA MINHA VIDA

A MINHA HISTÓRIA NA MINHA GALERA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Compreender o que é o passado, o presente e o futuro.

Entender o que é ancestralidade e qual a sua importância.

Identificar as contribuições daquelas e daqueles que viveram no passado e perceber a importância delas e deles para a vida atual.

- Consegue expressar compreensão sobre as noções de tempo e espaço?
- Consegue identificar quem são os próprios antepassados?
- Demonstra capacidade de relacionar os antepassados ao conceito de ancestralidade?
- Consegue relacionar como os antepassados foram importantes para quem vive hoje?
- Identifica o papel e as contribuições das matriarcas para a existência de cada uma e de cada um que vive hoje?

Entender o que é a infância e o que significa ser criança.

Perceber as próprias mudanças ao longo do tempo.

Perceber como as pessoas e os lugares ao redor mudaram e mudam ao longo do tempo.

- Demonstra capacidade de identificar que a vida é composta de diferentes fases?
- Demonstra capacidade de diferenciar o ser criança do ser adulto?
- Consegue identificar mudanças ocorridas no próprio corpo ou mente ao longo dos anos de vida?
- Demonstra compreender que pessoas e lugares mudam com o passar do tempo?
- Consegue identificar que essas mudanças ocorrem por diversas causas?

Compreender o que é família e qual a sua importância e identificar quem faz parte da própria família.

Entender o que é amizade e qual a sua importância.

Compreender a importância de respeitar e valorizar as diferenças nas próprias famílias e amizades.

- Demonstra compreensão sobre o que é uma família?
- Identifica quem faz parte da própria família e quem não faz parte dela?
- Identifica como as diferentes pessoas pertencentes à família são importantes para a própria vida?
- Compreende o que significa ser amigo ou amiga de alguém?
- Demonstra capacidade de reconhecer quem são as próprias amigas e os próprios amigos e qual a importância delas e deles para si mesmo?
- Demonstra capacidade de diferenciar familiares de amigas ou amigos?
- Demonstra respeito e valorização por diferentes formatos familiares?
- Compreende que seres humanos são diferentes e que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas?

HISTÓRIA 1º ANO

A HISTÓRIA DA MINHA VIDA

A MINHA HISTÓRIA NA MINHA GALERA

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Identificar quem faz parte da comunidade escolar.

Entender o que é diversidade e perceber a riqueza das diferenças.

Compreender a importância de valorizar na escola a diversidade e as diferenças sociais, étnico-raciais, de gênero, de religiosidade, entre outras.

- Identifica o que é uma comunidade?
- Compreende a diferença entre comunidade e comunidade escolar?
- Identifica a própria comunidade escolar e quem faz parte dela?
- Compreende o que é diversidade?
- Identifica diferenças na comunidade escolar pautadas por diferentes funções exercidas?
- Identifica diferenças pautadas em cor da pele, expressões culturais, gênero ou religiosidade?
- Compreende a importância de respeitar e valorizar essas diferenças?
- Compreende como a diversidade e as diferenças possibilitam aprendizagens?



HISTÓRIA 1º ANO

A HISTÓRIA DA MINHA VIDA A MINHA HISTÓRIA NA MINHA GALERA

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
<p>Compreender o que é o amor e como é importante para todas e todos.</p> <p>Respeitar e valorizar as diferentes possibilidades de composição familiar que estabelecem relações de amor, cuidado e afeto.</p> <p>Respeitar e valorizar as diferenças entre a própria família e as outras.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica sentimentos (amor, alegria, raiva, tristeza etc.) e compreende como são diferentes?</li><li>• Compreende o que é amar, o que é ser amado e como isso é importante para a vida de todas e todos?</li><li>• Demonstra capacidade de identificar que existem diferentes formatos familiares?</li><li>• Compreende a importância de respeitar e valorizar qualquer formato familiar que tenha relações de amor, cuidado e afeto?</li><li>• Identifica, respeita e valoriza a diversidade na composição familiar e as diferenças entre a própria família e outras?</li></ul>
<p>Reconhecer que a escola e o que nela se aprende são importantes para a vida de todas e todos e para a comunidade em geral.</p> <p>Entender a importância das relações interpessoais na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende o que é a escola e qual o seu papel na própria vida?</li><li>• Identifica os diversos tipos de aprendizagens que ocorrem no espaço escolar (objetos do conhecimento, relações interpessoais etc.)?</li><li>• Demonstra compreensão sobre como a escola contribui para o desenvolvimento da comunidade?</li><li>• Compreende a importância de manter relações interpessoais sadias, nas quais haja respeito e cuidado para com a outra ou o outro?</li></ul>

HISTÓRIA 2º ANO

COMO SABER A HISTÓRIA DA COMUNIDADE?

COMO REGISTRAR A HISTÓRIA DA COMUNIDADE? A COMUNIDADE TRABALHA POR UM MUNDO MELHOR

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
<p>Entender o que são registros e por que são importantes.</p> <p>Compreender o que são experiências (de vida) e como elas causam mudanças em cada uma e em cada um.</p> <p>Identificar as diferentes formas de registros e registrar a própria história.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende o que são registros e como eles são úteis?</li><li>• Observa que existem diversos tipos de registros e os identifica?</li><li>• Reconhece os registros da própria vida, das amizades e da família?</li><li>• Identifica situações pelas quais passa e compreende que elas compõem a própria experiência de vida?</li><li>• Compreende que a vida é composta de experiências ocorridas ao longo dos anos?</li><li>• Relaciona essas experiências às mudanças que elas acarretaram ou acarretam na vida?</li><li>• Relaciona os sobrenomes aos registros e às experiências vividas pelos antepassados?</li></ul>
<p>Entender o que são interações e o que são relações sociais.</p> <p>Compreender a importância das experiências coletivas na comunidade.</p> <p>Contribuir para melhorar a comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica interações sociais e relações sociais e observa como elas estão presentes na vida de todas e todos?</li><li>• Compreende por que e como as relações estabelecidas com outras pessoas, como a amizade, são importantes?</li><li>• Compreende a diferença entre experiências de vida individuais e coletivas?</li><li>• Identifica como as experiências coletivas da comunidade podem contribuir ou prejudicar o espaço ou as pessoas que vivem nele?</li><li>• Compreende que as ações individuais geram consequências no coletivo da comunidade?</li><li>• Reflete sobre, propõe e coloca em prática ideias para melhorar a comunidade?</li></ul>
<p>Conhecer as origens do Sertão da Ressaca e da própria cidade.</p> <p>Identificar quem participou do povoamento do Sertão da Ressaca (ameríndios, africanos e portugueses).</p> <p>Entender como era a região ou cidade no passado e o que mudou.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que a estrutura física e social atual da região decorre de um processo histórico?</li><li>• Problematisa sobre como ocorreu o povoamento e a formação do Sertão da Ressaca e da cidade?</li><li>• Identifica a participação das três matrizes ancestrais no fazer-se da região e da cidade?</li><li>• Diferencia e valoriza as contribuições culturais e científicas ameríndias e africanas no fazer-se da região e da cidade?</li><li>• Demonstra capacidade de questionar-se sobre como era a região e a cidade no passado?</li><li>• Identifica as mudanças e permanências ocorridas na região ou cidade ao longo da história?</li></ul>





HISTÓRIA 2º ANO

COMO SABER A HISTÓRIA DA COMUNIDADE?

COMO REGISTRAR A HISTÓRIA DA COMUNIDADE?

A COMUNIDADE TRABALHA POR UM MUNDO MELHOR

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
<p>Entender o que são e identificar os diferentes tipos de fontes históricas.</p> <p>Compreender a importância da conservação das fontes históricas para a aprendizagem da história.</p> <p>Identificar e reconhecer ruas, lugares, espaços coletivos, objetos, fotografias, relatos orais ou outros tipos de elementos como fontes históricas.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende o que são fontes históricas e seus diferentes tipos?</li><li>• Compreende como os diferentes tipos de fontes contribuem para a aprendizagem sobre diferentes temáticas ou conhecimentos?</li><li>• Compreende como a conservação e valorização das fontes históricas são importantes para conhecer o passado?</li><li>• Problematisa como a ausência de conservação e preservação das nossas fontes históricas impacta o presente ou pode impactar o futuro?</li><li>• Reconhece que a comunidade possui fontes históricas e as identifica?</li><li>• Compreende que ruas, lugares, espaços coletivos, fotografias, relatos orais ou outros tipos de elementos também são fontes históricas e ensinam sobre o passado?</li></ul>
<p>Conhecer os registros ou fontes históricas que relatam a formação do Sertão da Ressaca e da cidade.</p> <p>Entender como se pode utilizar esses registros ou fontes históricas para aprender sobre o passado.</p> <p>Reconhecer a importância de aprender e ensinar sobre o passado para construir e preservar a memória histórica.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica os diferentes registros ou fontes que narram o passado da região ou da cidade?</li><li>• Compreende que o conhecimento sobre o passado do Sertão da Ressaca e de Vitória da Conquista vem desses registros e fontes?</li><li>• Demonstra capacidade de utilizar diferentes fontes ou registros para narrar fatos ou experiências do passado?</li><li>• Compreende que aprender e ensinar sobre o passado contribui para o presente e para o futuro?</li></ul>

HISTÓRIA 2º ANO

COMO SABER A HISTÓRIA DA COMUNIDADE?

COMO REGISTRAR A HISTÓRIA DA COMUNIDADE?

A COMUNIDADE TRABALHA POR UM MUNDO MELHOR

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
<p>Entender o que é o trabalho e como a humanidade começou a trabalhar.</p> <p>Identificar as diferentes formas de trabalho existentes no Sertão da Ressaca.</p> <p>Compreender como e por que as formas de trabalho mudaram e mudam ao longo do tempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que a ação humana de transformar a natureza em produtos consiste em trabalho?</li><li>• Identifica o que corresponde a trabalho atualmente e questiona suas origens?</li><li>• Compreende que as origens do trabalho estão relacionadas às necessidades ou desejos dos antepassados?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica as diferentes formas de trabalho existentes na região e na cidade?</li><li>• Compreende como cada tipo de trabalho é valorizado de forma diferente pela comunidade?</li><li>• Demonstra capacidade de problematizar sobre a relação entre desigualdade social e diferentes tipos de trabalho?</li><li>• Compreende que as formas de trabalho mudaram devido às mudanças na sociedade e como essas mudanças ocorreram na própria comunidade?</li></ul>
<p>Identificar semelhanças e diferenças entre mulheres e homens no mundo do trabalho.</p> <p>Compreender por que mulheres ainda são menos valorizadas no mundo do trabalho.</p> <p>Reconhecer a importância do trabalho de mulheres e de homens da comunidade na busca por um mundo melhor.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que existem diferenças entre homens e mulheres em diferentes formas de trabalho?</li><li>• Observa que as diferenças entre homens e mulheres, no mundo do trabalho, privilegiam os homens?</li><li>• Demonstra compreensão e alteridade para com a situação desigual e inferiorizada das mulheres no mundo do trabalho?</li><li>• Identifica como os diferentes trabalhos exercidos por mulheres e homens na comunidade contribuem com a vida cotidiana?</li><li>• Reflete e propõe maneiras para que o trabalho de cada cidadão contribua para uma sociedade mais justa, equânime e menos desigual?</li></ul>
<p>Entender como a humanidade começou a utilizar a natureza para produzir diferentes itens.</p> <p>Conhecer a relação de dependência entre o trabalho, a sobrevivência humana e a natureza.</p> <p>Saber como a natureza possibilita a nossa existência na comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que a natureza é composta de diferentes elementos, incluindo rios, lagos, mares, montanhas, vegetação e seres vivos?</li><li>• Compreende que a humanidade utiliza os recursos provenientes da natureza para a produção de diversos itens?</li><li>• Relaciona a importância da natureza para a vida humana e para o trabalho?</li><li>• Identifica a relação de exploração da humanidade sobre a natureza e quanto isso é danoso para o planeta?</li><li>• Compreende que a preservação da natureza possibilita a sobrevivência?</li><li>• Identifica os recursos naturais encontrados no Sertão da Ressaca?</li><li>• Compreende que, sem os recursos naturais presentes na região, não é possível sobreviver nela?</li></ul>

HISTÓRIA 3º ANO

A CIDADE, SUA GENTE E SUAS RIQUEZAS HISTÓRICAS

(RE)CONHECENDO O SERTÃO DA RESSACA E VITÓRIA DA CONQUISTA

O QUE É PÚBLICO E O QUE É PRIVADO?

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
<p>Entender o que são grupos sociais e identificar as diferenças e semelhanças entre os diferentes grupos.</p> <p>Conhecer o que é etnia, o que é raça e quais as contribuições ameríndias e africanas na formação da comunidade local.</p> <p>Identificar os grupos sociais que compõem a comunidade e como contribuem com ela.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece que as diferenças e a diversidade social são relacionadas à cor da pele, à opção religiosa, ao gênero e/ou à condição econômica?</li><li>• Compreende o que são preconceitos ou discriminações e como eles prejudicam a sociedade?</li><li>• Identifica o conceito de etnia e o relaciona a aspectos culturais, além de raciais?</li><li>• Compreende que biologicamente existe somente uma espécie humana e que, ao longo da história, foram construídas socialmente diferentes raças humanas (negra, ameríndia, asiática, branca)?</li><li>• Reconhece que uma parte significativa do modo de viver e se expressar dos brasileiros vem de importantes contribuições ameríndias e africanas?</li><li>• Identifica os grupos sociais na comunidade e a importância de respeitar e valorizar essa diversidade?</li></ul>
<p>Entender o que é um patrimônio histórico e quais são as diferentes formas de patrimônios históricos presentes no Sertão da Ressaca e em Vitória da Conquista.</p> <p>Compreender o que é cultura e o que é um patrimônio cultural.</p> <p>Identificar as principais expressões ou patrimônios culturais do Sertão da Ressaca e de Vitória da Conquista.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece o que é um patrimônio?</li><li>• Compreende que, para um patrimônio ser tombado como histórico, é necessário que contribua para a preservação da história, da memória e da cultura?</li><li>• Identifica os diferentes patrimônios históricos que ajudam a narrar o passado do Sertão da Ressaca e de Vitória da Conquista?</li><li>• Compreende o conceito de cultura como qualquer ação, costume, conhecimento etc. realizado na vida em sociedade?</li><li>• Percebe que diferentes aspectos da cultura podem tornar-se patrimônios?</li><li>• Identifica as diferentes expressões ou patrimônios que ajudam a perpassar a cultura do Sertão da Ressaca e de Vitória da Conquista?</li></ul>



HISTÓRIA 3º ANO

A CIDADE, SUA GENTE E SUAS RIQUEZAS HISTÓRICAS

(RE)CONHECENDO O SERTÃO DA RESSACA E VITÓRIA DA CONQUISTA

O QUE É PÚBLICO E O QUE É PRIVADO?

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
<p>Entender o que é memória histórica e o que é história.</p> <p>Identificar os lugares da região e da cidade que fazem parte da memória histórica do Sertão da Ressaca.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que a memória histórica é uma representação seletiva e elaborada do passado?</li><li>• Compreende que a memória histórica não é individual e é construída no contexto familiar, social e nacional?</li><li>• Compreende que a história é uma ciência que possui teorias e metodologias específicas da área?</li><li>• Identifica as diferenças entre memória histórica e história, e qual a importância de cada uma?</li><li>• Identifica lugares, pessoas ou acontecimentos que fazem parte da própria memória histórica do Sertão da Ressaca e de Vitória da Conquista?</li></ul>
<p>Conhecer as matrizes ancestrais que contribuíram para a formação da cultura local e nacional.</p> <p>Reconhecer a importância da valorização das contribuições e conhecimentos ameríndios e africanos para a comunidade.</p> <p>Conhecer a riqueza da diversidade cultural da região.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende o que são matrizes ancestrais e que na formação da cultura brasileira houve contribuições de diferentes sociedades ameríndias, africanas e europeias?</li><li>• Compreende que as diferentes formas de contribuição (cultural e científica) ameríndia e africana foram imprescindíveis no processo histórico regional?</li><li>• Identifica contribuições ameríndias ou africanas, como o conhecimento e o uso sustentável da natureza ou os saberes sobre agricultura, mineração e produção de destilados?</li><li>• Observa que a diversidade cultural do Sertão da Ressaca contribui na cultura e no desenvolvimento sadio da região?</li></ul>

HISTÓRIA 3º ANO

A CIDADE, SUA GENTE E SUAS RIQUEZAS HISTÓRICAS

(RE)CONHECENDO O SERTÃO DA RESSACA E VITÓRIA DA CONQUISTA

O QUE É PÚBLICO E O QUE É PRIVADO?

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Entender o que são cidades, o que são zonas rurais e como se relaciona o campo com a cidade.

Compreender como a humanidade começou a viver em cidades.

Conhecer como surgiu Vitória da Conquista e o processo de transformação de vila para cidade.

- Compreende que cidades são aglomerados sociais urbanos com quantitativo habitacional elevado e diversos tipos de serviços?
- Compreende que zonas rurais possuem quantitativo populacional pequeno e são definidas por terras agrícolas?
- Compreende que o processo de formação de cidades está relacionado às necessidades básicas de sobrevivência e ao desenvolvimento social e cultural da humanidade?
- Compreende que o processo de formação do Sertão da Ressaca está relacionado à produção agrícola e à exploração de recursos naturais?
- Compreende o processo histórico de formação de Vitória da Conquista?

HISTÓRIA 3º ANO

A CIDADE, SUA GENTE E SUAS RIQUEZAS HISTÓRICAS

(RE)CONHECENDO O SERTÃO DA RESSACA E VITÓRIA DA CONQUISTA

O QUE É PÚBLICO E O QUE É PRIVADO?

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Entender por que é importante cuidar da cidade onde se vive.

Conhecer o que mudou na cidade ao longo de tempo.

Propor como cada uma e cada um deve contribuir para uma cidade melhor para todas e todos.

- Compreende que as ações (individuais e coletivas) impactam e geram consequências na cidade e na comunidade?
- Identifica mudanças ocorridas ao longo da história da cidade, como a expansão urbana?
- Identifica permanências de práticas culturais ou lugares ao longo da história, como a produção de bens alimentícios agrícolas?
- Reflete sobre e propõe ideias ou ações práticas que contribuam com a cidade, como hortas públicas, ciclovias, acessibilidade etc.?
- Compreende que algo público deve pertencer a todas e todos?
- Compreende que algo privado pertence a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, mas não a toda a sociedade?
- Reconhece diferenças entre o que é público e o que é privado, como o acesso ou a utilização?
- Compreende a necessidade de prover espaços, serviços e bens públicos aos habitantes da cidade?
- Reconhece que a maior parte da população da cidade necessita de acesso a espaços, serviços e bens públicos de qualidade, como Educação e saúde?

Compreender o que é meio ambiente e como ele é essencial para a existência humana.

Perceber como a humanidade tem prejudicado o meio ambiente ao longo do tempo.

Reconhecer a importância da participação das pessoas na preservação do meio ambiente da região.

- Compreende que o meio ambiente é composto não somente dos recursos naturais mas também da população e dos lugares de um território?
- Identifica a relação de dependência da população para com o meio ambiente?
- Identifica ações humanas que prejudicam o meio ambiente, como emissão de poluição ou o descarte de lixo nas ruas?
- Reflete sobre e propõe ações práticas voltadas para a preservação do meio ambiente, como reciclar material ou reutilizar itens considerados descartáveis?

HISTÓRIA 4º ANO

O QUE MUDOU E O QUE NÃO MUDOU

A VIAGEM DAS INFORMAÇÕES, DO CONHECIMENTO E DA CULTURA

MUDANDO DE LUGAR

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Compreender o que faz com que as pessoas e sociedades mudem hábitos, costumes ou lugares.

Entender como a humanidade conseguiu se estabelecer em povoadamentos e posteriormente em sociedades.

Perceber a historicidade e a temporalidade nas práticas sociais, na vida pública e privada.

- Identifica que coisas, práticas culturais, pessoas e lugares sofrem mudanças ao longo do tempo?
- Identifica que fatores como conflitos, catástrofes ambientais, ausência de necessidades básicas, entre outros, podem causar mudanças nas pessoas, sociedades ou nos lugares?
- Compreende que a longa permanência e povoamento de uma região ocorreu devido a necessidades de sobrevivência das primeiras sociedades humanas?
- Compreende que as práticas sociais, públicas ou privadas, foram construídas ao longo da história?

Observar o impacto das mudanças na vida de todas e todos.

Entender por que ainda mantêm-se algumas práticas culturais que vieram do passado.

Identificar as principais mudanças e permanências na comunidade ao longo do tempo.

- Compreende que mudanças ocorridas ao redor trazem consequências para a vida de todas e todos, como alterações legislativas ou trocas de governo?
- Compreende que, ao longo da vida, as pessoas passam por diversas mudanças tanto físicas como emocionais ou psicológicas?
- Compreende que as mudanças culturais ocorrem somente quando existe uma determinada necessidade?
- Reconhece que, na ausência de uma determinada necessidade, as pessoas mantêm práticas culturais aprendidas com os antepassados?
- Identifica como e o que mudou na comunidade, assim como o que não mudou?



HISTÓRIA 4º ANO	
O QUE MUDOU E O QUE NÃO MUDOU	A VIAGEM DAS INFORMAÇÕES, DO CONHECIMENTO E DA CULTURA MUDANDO DE LUGAR
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
<p>Entender o que é tecnologia e qual a sua importância para a sociedade.</p> <p>Identificar as diferentes formas de tecnologia e suas funções.</p> <p>Reconhecer como as tecnologias possibilitaram e possibilitam mudanças no mundo e na comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que o conceito de tecnologia corresponde a qualquer tipo de inovação técnica ou objeto produzido pela humanidade para suprir alguma necessidade ou vontade?</li><li>• Observa que o desenvolvimento e o uso de tecnologia possibilita melhoras ou prejuízos ao entorno, como avanços na medicina ou o aquecimento global?</li><li>• Identifica as diversas formas de tecnologia, para além dos eletroeletrônicos?</li><li>• Relaciona as diferentes formas de tecnologia às suas funções na vida das pessoas?</li><li>• Compreende que a tecnologia está relacionada a mudanças na sociedade?</li><li>• Identifica mudanças causadas por tecnologias na própria comunidade?</li></ul>

HISTÓRIA 4º ANO	
O QUE MUDOU E O QUE NÃO MUDOU	A VIAGEM DAS INFORMAÇÕES, DO CONHECIMENTO E DA CULTURA MUDANDO DE LUGAR
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
<p>Identificar os motivos que causam a circulação ou a viagem de pessoas.</p> <p>Conhecer as principais formas de deslocamento utilizadas pela humanidade ao longo do tempo.</p> <p>Compreender como os avanços tecnológicos se relacionam à circulação de pessoas.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que pessoas se deslocam geograficamente por diversos motivos relacionados a necessidades ou desejos?</li><li>• Entende que ao longo da história a humanidade utilizou ou desenvolveu diferentes métodos para se deslocar, como barcos, animais, veículos a tração humana ou animal, automóveis, aviões etc.?</li><li>• Compreende que as diferentes formas de deslocamento foram desenvolvidas ao longo da história devido a avanços tecnológicos?</li><li>• Identifica as possibilidades geradas pelos avanços tecnológicos dos meios de deslocamento, como a redução do tempo de viagem e a capacidade de chegar a lugares antes inalcançáveis?</li></ul>

<p>Reconhecer as diferenças e semelhanças entre a região de Vitória da Conquista e outras do Brasil e entre o Brasil e outros países.</p> <p>Compreender a função da troca de experiências e culturas na formação da própria cultura.</p> <p>Identificar características das culturas africanas e ameríndias na sociedade brasileira.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica características da cultura regional nordestina, como o sotaque, as comidas típicas e os conhecimentos populares?</li><li>• Identifica diferenças e semelhanças culturais, históricas ou geográficas entre as diferentes regiões do Brasil?</li><li>• Identifica diferenças e semelhanças, de qualquer tipo, entre o Brasil e outros países de diferentes continentes e como isso impacta a vida da população desses países?</li><li>• Compreende que aprender sobre outras culturas e ensinar sobre a própria cultura possibilita avanços sociais, tecnológicos, econômicos e políticos?</li><li>• Identifica e valoriza contribuições culturais e científicas advindas das matrizes africanas e ameríndias para a cultura brasileira, como conhecimentos matemáticos relacionados às pirâmides, conhecimentos agrícolas e religiosidade?</li></ul>
<p>Entender como a humanidade começou a prática do comércio e o que é comercializado na Região Nordeste e em Vitória da Conquista.</p> <p>Identificar o que é necessário para produzir algo e o que é produzido na minha região e cidade.</p> <p>Compreender os recursos naturais e sua relação com o comércio e os produtos.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que o comércio é uma relação de troca, venda ou compra de produtos ou serviços?</li><li>• Compreende que o comércio se originou da necessidade das primeiras civilizações em suprir produtos ou serviços não existentes em sua região?</li><li>• Compreende que o termo produto corresponde a qualquer item ou objeto produzido pela humanidade?</li><li>• Compreende que, para produzir os produtos disponíveis na região, são necessários os recursos naturais encontrados nela?</li><li>• Estabelece a relação de dependência do comércio e a da produção dos produtos da região em relação aos recursos naturais?</li></ul>



HISTÓRIA 4º ANO

O QUE MUDOU E O QUE NÃO MUDOU

A VIAGEM DAS INFORMAÇÕES, DO CONHECIMENTO E DA CULTURA

MUDANDO DE LUGAR

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

<p>Conhecer como, quando e onde surgiu a espécie humana.</p> <p>Reconhecer a importância do continente africano e das suas civilizações e impérios no desenvolvimento dos conhecimentos e da ciência moderna.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que a humanidade surgiu na África Oriental, há aproximadamente 300 mil anos?</li><li>• Compreende que existem diferentes teorias e narrativas sobre o surgimento da humanidade, como a versão cristã ou a teoria da evolução biológica?</li><li>• Compreende que a maior parte dos conhecimentos científicos atuais foram desenvolvidos pelas primeiras civilizações e grandes impérios da humanidade surgidos na África?</li><li>• Identifica importantes civilizações africanas da antiguidade e suas contribuições, como a matemática egípcia e outras?</li></ul>
<p>Entender o que é migração.</p> <p>Identificar as possíveis causas de migrações ao longo do tempo.</p> <p>Saber quais foram as migrações que fizeram parte da história da formação do Brasil e da região de Vitória da Conquista.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece que a migração corresponde a mobilidade espacial da população por meio da troca de países ou regiões onde residem?</li><li>• Compreende que as migrações ocorrem por causa da busca de melhores condições de vida?</li><li>• Identifica as diferentes causas de migrações ao longo da história, como guerras, desastres ambientais ou crises econômicas?</li><li>• Compreende que as migrações ocorridas no Brasil, como a africana, europeia ou asiática, fazem parte das expressões ou práticas culturais atuais?</li></ul>

<p>Entender o que é escravização e o que levou diferentes sociedades a exercer essa prática ao longo da história.</p> <p>Compreender por que a escravização de pessoas no continente africano foi tão intensa e durou tanto tempo.</p> <p>Saber como a escravização e o comércio de escravizados está inserido na história do Brasil e da minha região.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que a escravização de pessoas é uma prática social onde um indivíduo assume direitos de propriedade sobre outro de maneira forçada?</li><li>• Percebe que fatores como disputas territoriais, guerras ou lucro econômico geraram a escravização de seres humanos ao longo da história?</li><li>• Compreende que a escravização da população negra de diversas sociedades africanas ocorreu para atender a demandas econômicas de sociedades europeias colonizadoras?</li><li>• Compreende que motivos econômicos e raciais causaram a prática da escravização africana e sua perpetuação por aproximadamente quatro séculos?</li><li>• Compreende que a escravização e o comércio de escravizados foi um elemento central na formação da sociedade brasileira e da comunidade conquistense?</li><li>• Percebe que a atual estrutura social brasileira desigual e racista decorre, também, da escravização e do comércio de escravizados?</li><li>• Problematisa sobre o impacto prejudicial causado na população negra pelo longo período de escravização e a necessidade da promoção de ações reparatórias, como acesso à Educação pública de qualidade, voltadas para essa população?</li></ul>
<p>Conhecer como eram as civilizações ameríndias antes da chegada dos portugueses.</p> <p>Identificar as principais contribuições culturais, científicas e tecnológicas dos diferentes povos africanos sequestrados e trazidos como escravizados para o Brasil.</p> <p>Entender como os portugueses contribuíram para o fazer-se do nosso país e, ao mesmo tempo, prejudicaram esse processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que a história do Brasil não começa com a chegada dos portugueses, e sim quando os primeiros grupos humanos chegaram e habitaram o território?</li><li>• Compreende que o termo ameríndio corresponde às diferentes etnias nativas ou originárias do território brasileiro?</li><li>• Entende que as sociedades ameríndias já tinham diferentes níveis de organização social antes da chegada dos portugueses?</li><li>• Compreende que as diferentes etnias africanas que chegaram escravizadas ao Brasil contribuíram para a formação da sociedade brasileira com importantes conhecimentos e práticas culturais, como técnicas de plantio e contribuições linguísticas?</li><li>• Compreende que as consequências do genocídio ameríndio, da exploração de recursos naturais e de seres humanos durante a colonização portuguesa refletem a estrutura social atual?</li><li>• Percebe que a sociedade brasileira é marcada por uma valorização desigual, privilegiando os conhecimentos, lugares ou práticas culturais europeias ou da população branca em detrimento de todas as outras?</li></ul>



HISTÓRIA 4º ANO

O QUE MUDOU E O QUE NÃO MUDOU		A VIAGEM DAS INFORMAÇÕES, DO CONHECIMENTO E DA CULTURA		MUDANDO DE LUGAR	
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES			
<p>Saber quando e onde ocorreu a independência do Brasil.</p> <p>Conhecer como ocorreram as lutas pela independência do Brasil na Bahia e na região de Vitória da Conquista.</p> <p>Conhecer a participação da população ameríndia e negra nas lutas pela independência na Bahia.</p>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Problematisa sobre o fato de a data e o marco da independência do Brasil serem reconhecidos nacionalmente como 7 de setembro de 1822, às margens do Rio Ipiranga, em São Paulo, apesar de ainda haver na época resistência de tropas portuguesas na Bahia?</li><li>• Compreende que a independência do Brasil não foi um episódio isolado, mas um longo processo de resistência e luta?</li><li>• Identifica como ocorreram as lutas pela independência na região e na cidade (quem participou, quais foram as batalhas etc.)?</li><li>• Reconhece e valoriza a participação popular, representada por artesãos, pequenos comerciantes, mulheres negras como Maria Felipa ou brancas como Joana Angélica e Maria Quitéria?</li></ul>			
<p>Reconhecer as principais diferenças entre as migrações ocorridas no Brasil entre os séculos XVI e XX.</p> <p>Compreender o que é racismo e como ele está relacionado à migração de europeus para o Brasil.</p> <p>Identificar as nacionalidades que migraram para a região e a cidade e o que isso impactou na cultura local.</p>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica que a migração de africanos para o Brasil foi forçada por meio da escravização e exploração?</li><li>• Identifica que a migração de europeus, no final do século XIX e começo do XX, foi voluntária e recebeu estímulos financeiros do governo brasileiro?</li><li>• Compreende as consequências decorrentes das diferenças nas migrações de africanos e europeus para o Brasil, como desigualdade social entre negros e brancos, discriminação e preconceito voltados para a população negra?</li><li>• Compreende que o racismo é uma construção histórica que contou com respaldo científico e estruturou uma forma de dominação, inferiorização e exclusão da população negra ao longo da história?</li><li>• Identifica os povos ou nacionalidades que migraram para o Sertão da Ressaca ao longo da história e como esse processo causou mudanças culturais?</li></ul>			

HISTÓRIA 5º ANO

A FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE, SUA CULTURA E LEGADO		COMO SE ESCRIVE A HISTÓRIA?	
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES	
<p>Entender o que são povos nômades e povos sedentarizados.</p> <p>Saber quais foram as mudanças nas práticas culturais causadas pela sedentarização.</p> <p>Identificar as primeiras civilizações no continente africano e no Oriente Médio.</p>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que povos nômades não permanecem nem desenvolvem um povoamento em um local e são caçadores e coletores andarilhos?</li><li>• Entende que povos sedentarizados permanecem e desenvolvem uma organização social em um determinado local?</li><li>• Compreende que a sedentarização da humanidade possibilitou desenvolver conhecimento e tecnologia voltados para a produção de alimentos, a construção de moradias e várias outras atividades?</li><li>• Observa que as primeiras civilizações humanas surgiram no norte do continente africano e no território denominado de Oriente Médio?</li><li>• Compreende que a atual estrutura social decorre da sedentarização e desenvolvimento das primeiras civilizações?</li></ul>	
<p>Compreender como se organizam as sociedades atuais.</p> <p>Entender o que é política e qual a sua importância na vida das pessoas.</p> <p>Compreender o que é a desigualdade social, como se origina e se amplia ao longo do tempo.</p>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que as sociedades contemporâneas se organizam por meio de formas de governo, regras, deveres e direitos?</li><li>• Compreende que o conceito de política corresponde à reflexão, proposição e ações práticas voltadas para o convívio em sociedade?</li><li>• Entende que, atualmente, o que ocorre no universo da representação política impacta a vida das pessoas de maneiras diversas, como redução de direitos ou aumento de deveres?</li><li>• Compreende que a sociedade atual é marcada por diferentes desigualdades relacionadas às condições econômicas, à raça, ao gênero, à religiosidade, entre outros?</li><li>• Observa que as desigualdades sociais se originam no processo histórico de formação da sociedade brasileira, marcado pela superioridade masculina, escravização da população negra e o genocídio da população indígena?</li><li>• Compreende as consequências da ampliação das desigualdades sociais ao longo do tempo, como o aumento da pobreza e da miséria?</li></ul>	



HISTÓRIA 5º ANO	
A FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE, SUA CULTURA E LEGADO	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
<p>Compreender o que é o Estado e quais as suas funções.</p> <p>Entender o que é cidadania, qual a sua importância e qual é o papel de cada pessoa como cidadã, ou cidadão.</p> <p>Saber como garantir e exercer a cidadania na própria comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que o conceito de Estado corresponde a toda nação soberana com organização política, instituições e leis que regulam e controlam a sociedade?</li><li>• Compreende que o Estado é construído e mantido pela sociedade e que cada sujeito deve participar democraticamente dessa construção e manutenção?</li><li>• Reconhece que a cidadania é uma condição que exige o cumprimento de deveres e responsabilidades, assim como possibilita o gozo de direitos sociais?</li><li>• Compreende que a cidadania foi uma conquista histórica obtida por meio de luta social?</li><li>• Compreende que todas e todos devem exercer a cidadania de maneira responsável e com alteridade, na busca por uma comunidade mais justa, mais equânime e menos desigual?</li></ul>



<p>Entender por que é importante o respeito e a valorização da diversidade e das diferenças em todas suas possíveis formas.</p> <p>Reconhecer a importância do respeito e da valorização de todas as formas de religiosidade.</p> <p>Compreender como e por que combater o racismo e qualquer outra forma de preconceito ou discriminação.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que a diversidade social, em suas diversas formas, contribui para o enriquecimento da cultura?</li><li>• Reconhece que o respeito e a valorização das diferentes filosofias de vida contribuem para uma sociedade mais justa e equânime?</li><li>• Compreende que todas as formas de religiosidade devem ser respeitadas e valorizadas para garantir o direito à liberdade de credo, porque nenhuma crença é mais importante que outra?</li><li>• Compreende que o racismo produziu uma estigmatização negativa da cultura afro-brasileira, incluindo suas expressões religiosas, acarretando em discriminação e preconceito?</li><li>• Compreende que o racismo e qualquer forma de discriminação e preconceito devem ser combatidos e erradicados para possibilitar direitos e condições igualitárias para todas as cidadãs brasileiras e todos os cidadãos brasileiros?</li></ul>
<p>Conhecer o que causou a ocupação e o povoamento da região do Sertão da Ressaca.</p> <p>Conhecer sobre a fundação das primeiras vilas e cidades localizadas no Sertão da Ressaca.</p> <p>Identificar as origens e a expansão do município de Vitória da Conquista.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende que a ocupação e o povoamento do Sertão da Ressaca não ocorre a partir da chegada dos portugueses, e sim da chegada dos povos nativos ameríndios?</li><li>• Entende que fatores como a necessidade do aumento na produção de bens alimentícios e a exploração de recursos naturais levaram a coroa portuguesa a conquistar e povoar o Sertão da Ressaca?</li><li>• Compreende que o povoamento de Vitória da Conquista começou pela fundação do Arraial da Conquista no final do século XVIII?</li><li>• Compreende que somente após a expansão social e econômica da região o Arraial tornou-se, oficialmente, município de Vitória da Conquista, em 1840?</li></ul>

**HISTÓRIA 5º ANO**A FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE,  
SUA CULTURA E LEGADO**COMO SE ESCREVE A HISTÓRIA?**

APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
<p>Entender o que é a história e qual a sua importância.</p> <p>Compreender o que é pesquisa histórica e quais as diferentes formas de pesquisar história.</p> <p>Reconhecer a importância da oralidade na transmissão e escrita da história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende que a história é uma ciência e por isso tem metodologias e teorias próprias da área?</li> <li>• Compreende que a história não é uma verdade absoluta sobre o passado?</li> <li>• Percebe que a história consiste em diferentes narrativas produzidas por meio de pesquisa e da divulgação por meio de textos escritos ou outros meios de comunicação?</li> <li>• Compreende que a pesquisa histórica consiste na utilização de métodos específicos para a análise de documentação, objetos e outros tipos de vestígios sobre o passado?</li> <li>• Observa que existem espaços específicos para o armazenamento e a preservação de acervos históricos, como o Arquivo Público do Estado da Bahia?</li> <li>• Compreende que para a pesquisa histórica a transmissão oral do passado, por meio de entrevistas ou depoimentos, possibilita conhecer a versão histórica do sujeito que está sendo entrevistado?</li> </ul>
<p>Compreender por que é importante conservar, problematizar e transmitir a memória histórica.</p> <p>Entender como a memória histórica da comunidade torna-se importante nas vida das pessoas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende que a memória histórica se diferencia da história, porque a primeira consiste em uma narrativa seletiva e não científica?</li> <li>• Compreende que memória histórica deve ser problematizada e questionada, por causa da parcialidade nela contida?</li> <li>• Reconhece que a memória histórica da comunidade pode influenciar a maneira como vivem e se comportam as pessoas?</li> </ul>

<p>Identificar como e por que a humanidade começou a escrever.</p> <p>Reconhecer a importância da comunicação escrita para a vida das pessoas.</p> <p>Estabelecer a relação da tecnologia com a escrita e a divulgação de textos e conhecimentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende que as primeiras formas de escrita surgiram nas primeiras civilizações que floresceram no continente africano e no Oriente Médio?</li> <li>• Observa que a criação da escrita originou-se por causa da necessidade de fazer registros de conhecimentos, acontecimentos, práticas ou objetos, assim como de comunicação?</li> <li>• Compreende que atualmente a escrita consiste em uma das formas de comunicação mais utilizadas pela sociedade?</li> <li>• Compreende que o domínio da escrita e da leitura possibilita necessidades básicas e acesso a espaços privilegiados?</li> <li>• Compreende que inovações tecnológicas como a máquina de impressão tipográfica possibilitaram revoluções de diferentes tipos e grandes avanços culturais e científicos?</li> </ul>
<p>Compreender como se relacionam as fontes históricas com o que se sabe sobre o passado e o presente da humanidade.</p> <p>Entender como as fontes históricas da região contribuíram e contribuem na comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende que o conhecimento sobre o passado da humanidade provém da investigação das diferentes fontes históricas?</li> <li>• Compreende que o conhecimento histórico não é algo concluído, mas em constante processo de construção?</li> <li>• Compreende que as fontes históricas da região de Vitória da Conquista e das demais contribuem na construção dos valores sociais e na visão de mundo?</li> <li>• Identifica a relação entre as fontes, a narrativa histórica sobre a região e o conhecimento sobre o passado?</li> </ul>
<p>Saber como estão relacionadas a cultura e a história de um lugar.</p> <p>Reconhecer a importância da história para as práticas culturais de todas e todos.</p> <p>Conhecer como ocorreu a colonização portuguesa em terras brasileiras: descobrimento, conquista e exploração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende que a cultura de um país, região ou comunidade local se forjou ao longo do processo histórico correspondente?</li> <li>• Compreende que a cultura é algo fluido, em constante processo de transformação?</li> <li>• Identifica diferenças e semelhanças em expressões ou práticas culturais da região em que vive e de outras?</li> <li>• Compreende que os portugueses não descobriram o Brasil, e sim conquistaram e exploraram as populações e os recursos nativos?</li> </ul>





## 3.6 EDUCAÇÃO FÍSICA

Com a inclusão da Educação Física como componente curricular da Educação Básica, determinados conteúdos, como o jogo e o esporte, ganharam maior relevância na formação das educandas e dos educandos. Ao longo da história, a Educação Física passou por diversas modificações, tanto em relação ao processo educativo quanto ao nível de produção do conhecimento.

Compreendendo a importância de uma maior clareza do que deve ser ensinado, é necessário refletir sobre como se dá esse ensino e onde se pretende chegar. Sobre esse aspecto, o sociólogo Jean-Claude Forquin diz que ensinar é “colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância e constitua uma identidade intelectual e pessoal” (1993). Diante de tal reflexão, percebe-se a necessidade de superar o caráter meramente instrumental e utilitarista que os conteúdos de ensino podem assumir, bem como a compreensão de que todo conhecimento é produzido historicamente e deve ser acessado e reinventado pelos sujeitos que produzem cultura.

Para Vago (2006), tanto professoras e professores quanto alunas e alunos realçam sua condição de sujeitos e produtores de cultura, encontrando na escola um campo profícuo para o exercício dessa condição, relacionando-se entre si, compartilhando experiências e usufruindo dos muitos saberes tratados na escola.

A literatura específica da Educação Física apresenta referenciais que contribuem para definir os conteúdos a ser tratados nas aulas, inclusive com proposta de seriação. Uma das clássicas referências é a obra que conceituou a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, ao afirmar que “existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retratados e transmitidos para os alunos” (TAFFAREL et al., 2009). Também é possível encontrar em docu-

mentos oficiais de orientação curricular das diversas redes de ensino do país sistematizações no âmbito dessa temática.

É de fundamental importância que se estabeleça uma constante reflexão acerca dos elementos da cultura corporal e sobre como esses elementos foram apropriados pela Educação Física, tornando-se conteúdos de ensino. Nesse sentido, cabe a professoras e professores reconhecer a relevância de cada manifestação dessa cultura e sua contribuição para o percurso formativo das estudantes e dos estudantes, considerando os tempos e os diversos contextos.

### 3.6.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: UMA HISTÓRIA

Ao lançar o olhar sobre a história da Educação Física, tem-se uma melhor compreensão das mudanças que ocorreram ao longo do seu percurso até tornar-se componente curricular obrigatório. A Educação Física escolar, como é conhecida hoje, se ancorou profundamente em sua história, aumentando o desafio na busca por ressignificá-la.

A entrada da Educação Física na escola deu-se oficialmente no Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação de incluir exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII, com Guths Muths, J. J. Rosseau, Pestalozzi e outros. Três anos após a aprovação da reforma do primário e do secundário, em 1854, a ginástica passou a ser disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário.

Em 1882, Rui Barbosa coordenou uma nova reforma na qual recomendou que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e fosse oferecida para as Escolas Normais. Contudo, a implantação, de fato, dessas leis ocorreu apenas em parte, no Rio de Janeiro (então capital da República) e nas escolas militares. É apenas a partir da década de 1920 que vários estados da federação começam a realizar suas reformas educacionais e incluem a Educação Física, com o nome mais frequente de ginástica (BETTI, 1991).

Em meados da década de 1930, a concepção

higienista dominava a Educação Física, visando implementar bons hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, por meio da prática de exercícios. Tal modelo seguia as orientações dos métodos ginásticos desenvolvidos na Europa, utilizados no intuito de capacitar os indivíduos para o trabalho na indústria nascente, contribuindo para a prosperidade da nação. Os métodos ginásticos preponderantes nas práticas escolares brasileiras foram o francês e o sueco. O método francês surgiu dentro de uma escola militar, o que garantiu a vinculação das práticas da caserna com a dinâmica escolar nas aulas de Educação Física, fazendo surgir o que se intitula modelo militarista.

Nele, os objetivos da Educação Física na escola estavam vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra. Por isso era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente, excluir os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população (TAFFAREL et al., 2009). Tanto a concepção higienista quanto a militarista consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática.

Somente a partir da Reforma Capanema, em 1946, a Educação Física passa a não mais ser identificada como instrução militar, anteriormente presente nos textos das reformas do ensino.

A Constituição de 1946, no tocante à Educação, apresenta forte influência dos educadores da Escola Nova. Esse movimento tinha por base o respeito à personalidade da criança, visando desenvolvê-la integralmente, caracterizando-se por um viés democrático e utilitário, cuja ênfase estava no aprender fazendo (ROCHA, 2009). Apesar de no discurso ter havido um deslocamento da valorização do aspecto biológico para o sociocultural, a prática permaneceu quase inalterada.

O professor Paulo Guiraldelli Jr. (1988), ao fazer referência sobre esse período, destacou que, apesar da adoção da concepção pedagógica, na prática, a organização didática ainda estava sob parâmetros militaristas. Entretanto, a proposta escolanovista explicitou formas de pensamento que, aos poucos, alteraram as aulas e a postura das professoras e dos professores.

Após o término da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo no Brasil (TAFFAREL et al., 2009), surgiram outros métodos de orientação

das práticas corporais. Destacam-se o Método Natural Austríaco e o Método de Educação Física Desportiva Generalizada – este segundo, divulgado por Auguste Listello, que trouxe como principal característica a predominância do esporte, apresentando um grande desenvolvimento no período pós-guerra, na Europa.

O método divulgado por Listello agradou a professoras e professores, fato que contribuiu decisivamente para que o esporte se afirmasse como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física, ficando a ginástica em segundo plano.

Segundo Taffarel et al. (2009), o esporte passou a ser o objetivo e o conteúdo da Educação Física escolar e a professora, ou o professor, a ser uma treinadora, ou treinador. Rocha (2009) afirma que, nessa fase da história, a seleção dos mais habilidosos, a busca pelo rendimento e a lógica do “fim justificando os meios” caracterizou a Educação Física na escola, com ênfase nas aulas diretas, no papel centralizador da professora, ou do professor, e na prática mecânica e repetitiva dos movimentos esportivos.

A partir da década de 1980, ampliaram-se as discussões e críticas ao modelo esportivista, enquanto buscava-se delimitar o objeto de estudo da Educação Física. Tais discussões, opuseram-se à valorização excessiva do desempenho como objetivo único da escola, defendendo-a como espaço de construção do conhecimento e promoção do acesso aos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade, entre os quais estão as diversas manifestações da cultura corporal: os jogos e as brincadeiras, os esportes, as lutas, a capoeira, a dança e a ginástica.

Posteriormente, a produção acadêmica avançou e a Educação Física se aproximou da pedagogia e das ciências sociais. Tal movimento teve início no pensamento defendido por duas das principais concepções teóricas da área: a crítico-superadora, que defende a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, e a





crítico-emancipatória, que discute o processo de emancipação com base na vivência esportiva, de forma crítica.

## 3.6.2

### INTRODUÇÃO SOBRE O ENSINO DA ÁREA

Este Referencial Curricular expressa os anseios de professoras, professores e estudantes, além das muitas contribuições trazidas pela produção teórica da área. O desafio é compreender e ressignificar a Educação Física como componente curricular e o seu papel de difundir o conhecimento historicamente produzido, criando conhecimentos.

Pergunta-se: como tratar o conhecimento nas aulas de Educação Física nos diferentes anos? Que conteúdos privilegiar e como organizá-los na composição do currículo da Educação Básica? Que referências e critérios devem ser utilizados pelas professoras e pelos professores para selecionar os conteúdos a ser abordados? Segundo Libâneo (1994), os conteúdos:

*“Retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social”.*

Cabe à professora e ao professor a escolha dos conteúdos, a definição dos objetivos e métodos. Entretanto, é preciso levar em consideração o que apontam os documentos oficiais e as redes de ensino, a produção científica atualizada e as demandas originadas da realidade vivida pelas educandas e pelos educandos.

Assim, é necessário estabelecer uma correspondência entre os objetivos sociais, políticos e pedagógicos da escola e os conteúdos que serão objetos do conhecimento, na perspectiva de contribuir, efetivamente, para que as estudantes e os estudantes extrapolem a mera apreensão da informação e consolidem sua participação ativa nos diversos campos da sociedade, na ação política, na produção cultural e no acesso aos sa-

beres produzidos coletivamente. Para Libâneo (1994), esse enfoque definirá a importância ou não de determinado conteúdo.

Ao serem definidos os critérios de escolha, deve-se observar, além da correspondência entre objetivos e conteúdos, o seu caráter científico e sistemático e a sua relevância social. Taffarel et al. (2009) destaca três princípios curriculares a ser observados no processo de seleção dos conteúdos de ensino. São eles: a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo e a adequação às possibilidades sociocognoscitivas das educandas e dos educandos.

## 3.6.3

### DIREITOS DE APRENDIZAGEM

A Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, com vista a estabelecer uma articulação com o que fora vivenciado na Educação Infantil. Nesse sentido, precisa apontar para a possibilidade de sistematização dessas experiências, proporcionando a todas e todos novas formas de relacionar-se com o mundo, como agentes na construção de conhecimentos.

As crianças nessa fase da vida passam por importantes alterações em seu desenvolvimento, modificando a maneira de relacionar-se consigo, com os outros e com o mundo. Adquirem maior desenvoltura e autonomia na execução dos movimentos, ao passo que melhor interagem com o espaço. Desenvolvem múltiplas formas de expressão, inserindo-se no mundo das letras, por meio do uso social da escrita e da matemática.

A criatividade deve ser estimulada a todo tempo. Por meio dela, as crianças desenvolvem a capacidade de formular questões, avaliar respostas e apresentar argumentos. Além disso, abre-se a possibilidade para que ampliem a compreensão acerca de si mesmas, dos outros seres humanos e do mundo que as rodeia.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o conhecimento progride pela consolidação do que as crianças aprenderam anteriormente, levando-se em consideração o que lhes desperta o interesse, sobretudo, para novas aprendizagens.

A Educação Física, nessa fase, tem um importante papel na ampliação da autonomia intelectual, por meio de um corpo que se movimenta, compreende e lida com as normas e se interessa pela vida em sociedade. No jogo, por exemplo, a criança opera com sistemas mais complexos ao se relacionar com o outro, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Cabe a professoras e professores garantir um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, fato que muitas vezes não ocorre, prevalecendo um hiato entre esses dois momentos. Sendo assim, nas séries iniciais, as crianças têm direito a:

1. Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos.
2. Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física e Arte, independentemente de suas características corporais, expressivas e étnico-culturais.
3. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo.
4. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física.
5. Ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.
6. Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física e das diferentes linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais.

Diante disso, é preciso repensar a organização do trabalho pedagógico para viabilizar a aprendizagem contínua pela vivência de um “conjunto de situações didáticas estruturadas e vinculadas entre si por sua coerência interna

e sentido próprio, realizada em momentos sucessivos” (NEMIROVSKY, 2010) – as sequências didáticas. Com elas, é possível: acessar conhecimentos construídos com vistas à produção de novos conceitos, práticas, interesses, sentidos e significados; analisar o andamento dos avanços da turma, fazendo trocas, incorporando situações não previstas; e até modificar o percurso inicialmente proposto para o desenvolvimento da aprendizagem.

É preciso reconhecer a importância da continuidade das experiências em torno do brincar que, via de regra, foram desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças adquirem conhecimentos que precisam ser validados e problematizados na escola, no intuito de proporcionar uma melhor compreensão do mundo e da vida em sociedade.

A Educação Física, como integrante da área das linguagens, participa da formação de alunos leitores, produzindo vivências por meio de práticas corporais tematizadas nas aulas. A possibilidade de “experimentar” o conhecimento por meio do corpo é uma das mais ricas especificidades da Educação Física escolar.

## 3.6.4

### UNIDADES TEMÁTICAS

Considerando o exposto com base nos elementos da história da Educação Física, dos estudos acerca da construção do currículo e da contribuição das educadoras e dos educadores de Vitória da Conquista, os conteúdos deverão ser organizados em unidades temáticas relacionadas a elementos da cultura corporal. Eles sustentarão uma ação pedagógica que reconhecerá a importância da relação entre teoria e prática não só se complementando mas mutuamente conferindo significado.

A aula de Educação Física, historicamente, foi quase que exclusivamente prática – apenas movimento – destinando, eventualmente, um momento para uma discussão teórica, muitas vezes sem a devida contextualização. Sendo assim, é preciso avançar, considerando teoria e prática sob a lógica da práxis, no movimento constan-

te de idas e vindas, vivências e discussões, discussões e sistematizações, para construção de novas práticas e ampliação do acesso ao conhecimento construído pela humanidade.

Os elementos da cultura corporal, organizados em unidades temáticas abaixo relacionadas, deverão ser abordados e tratados progressivamente, levando em consideração os referenciais socioculturais e as aprendizagens a ser consolidadas em cada ano.

- **Brincadeiras e jogos** Esses são os elementos mais populares por serem as práticas voluntárias, tradicionais e comuns. Adquirem particularidades dependendo de imposições de tempo e espaço, além das referências socioculturais. As brincadeiras e os jogos se caracterizam pela determinação e obediência a regras, normalmente acordadas coletivamente e que podem mudar de local para local, de tempo em tempo. São um importante elemento da cultura a ser tratado nas séries iniciais, considerando a sua relevância na fase da infância – característica de parte considerável dos sujeitos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- **Danças e atividades rítmicas** São identificadas por movimentos rítmicos organizados com gestos e passos, com evoluções cadenciadas musicalmente. Esse elemento é facilmente encontrado em diversas manifestações culturais como cantigas de roda, roda de capoeira, jogos cantados e pular corda.
- **Esportes** São as manifestações mais conhecidas por serem bastante difundidas pelos meios de comunicação. Caracterizam-se pela seletividade dos praticantes e a competitividade entre eles, além da obediência às instituições (federações, confederações e associações) que as regulam e determinam. O ensino e a aprendizagem desse eixo assumem as características de acordo com as intenções e os objetivos do praticante. Podem ter foco tanto na alta performance como no lazer, na saúde e na Educação. Na escola, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o es-

porte deve assumir faceta semelhante ao jogo ou à brincadeira, sugerindo a adaptação de regras. É utilizado como ferramenta pedagógica para proporcionar aprendizagens em vários contextos (social, cultural, motor e cognoscitivo).

- **Ginásticas** Presentes na história da Educação Física desde o início do ensino dessa disciplina, são constituídas por vasta gama de práticas corporais com características e intenções variadas, que vão desde a demonstração e o entretenimento até o condicionamento físico e a conscientização corporal. Na escola, devem atender às demandas que sugerem e valorizam o desenvolvimento humano de forma mais ampla, proporcionando vivências que possibilitem a interação social, o reconhecimento de limites – individuais e coletivos – o aprendizado compartilhado, o desenvolvimento de novas habilidades, a consolidação de capacidades físicas e a não competitividade.
- **Lutas** São conhecidas como formas de disputa corporal entre dois ou mais participantes. Apresentam-se como uma forma sistematizada de combate utilizando golpes, táticas e estratégias. Nas aulas de Educação Física, devem ser abordadas com vistas à formação de valores coletivos, reconhecendo o respeito ao outro e por meio de posturas que garantam a integridade física. O estudo e a vivência das lutas ampliam o conhecimento de mundo com a experimentação de artes criadas em outras culturas, como o caratê e o judô. Já a prática e o estudo da capoeira devem ser tratados de forma ampla, pois são um importante elemento de formação da identidade sociocultural do povo brasileiro e, em especial, do povo baiano.

É importante destacar que a organização das unidades temáticas é construída compreendendo que a ludicidade deve estar presente em todas as práticas corporais, mesmo considerando que esse não é o objetivo da Educação Física na escola. O ser humano, ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes e ginásticas, vai além da ludicidade. Na escola, as estudantes e os estudantes têm a oportu-

nidade de se apropriar das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como de trocar entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Segundo a BNCC, as unidades temáticas devem ser desenvolvidas, considerando as oito dimensões de conhecimento. São elas:

- **Experimentação** Refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados.
- **Uso e apropriação** Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas como também para além delas.
- **Fruição** Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.
- **Reflexão sobre a ação** Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.
- **Construção de valores** Vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a

aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.

- **Análise** Está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.
- **Compreensão** Está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.
- **Protagonismo comunitário** Refere-se a atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados)



para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

No âmbito da escola, essas dimensões devem ser desenvolvidas sem uma relação hierárquica e uma sequência predeterminada. Tais dimensões serão relevantes e significativas se forem garantidas diferentes abordagens e graus de complexidade.

3.6.5  
PROCESSO  
AVALIATIVO

A principal finalidade da avaliação deve ser a regulação do ensino e das aprendizagens. Para isso, é preciso refletir coletivamente sobre os princípios e critérios que devem ser utilizados com essa finalidade. Mesmo nos processos de avaliação mais simples, princípios e critérios são os elementos balizadores para a tomada de determinadas decisões. As exigências avaliativas, desprovidas muitas vezes de significado quanto ao desenvolvimento efetivo das crianças e dos jovens, acabam por favorecer a manutenção de uma escola elitista, autoritária e desinteressante.

Entendendo a escola como um lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional. É uma responsabilidade tanto da coletividade como de cada uma e de cada um, em particular.

Uma perspectiva positivista da avaliação utilizará a correção, por exemplo, para “verificar” se houve aprendizagem. No entendimento deste Referencial, avaliar é ir muito mais além: é refletir a respeito da produção de conhecimento da aluna, ou do aluno, para encaminhar à superação e ao enriquecimento do saber, estabelecendo, assim, uma ação avaliativa mediadora. Ou seja, o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvol-

vimento da educanda, ou do educando, orientar nas atividades, oferecer novas possibilidades de leituras ou explicações, sugerir investigações, proporcionar vivências enriquecedoras para ampliação do saber – a isso denomina-se avaliação processual.

A cultura meritocrática atual naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados: os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o fim da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medir, de atribuir um valor em forma de nota ou conceito. Porém, professoras e professores têm o compromisso de superar a condição de senso comum e não confundir avaliar com medir.

Medir não é avaliar, pois se refere ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado. Ainda que o medir faça parte do processo de avaliação, avaliar é refletir sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro.

É possível conceber uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte das estudantes e dos estudantes, partindo do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino e os conteúdos das disciplinas devem ser planejados com base nessas infinitas possibilidades de aprender.

Diante dessas reflexões, sugere-se às professoras e aos professores, mas não somente a elas e a eles, a construção de processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação na perspectiva da mediação, numa relação dialógica e negociada na construção do conhecimento. Isso pode ser feito por meio de fichas com aspectos observáveis a ser preenchidas durante os processos de aula; da produção de relatórios individuais e de grupo; de rodas de conversa; e, ainda, de instrumentos para autoavaliação. O mais importante não é o instrumento utilizado, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegie a aprendizagem, apontando caminhos a ser percorridos.

EDUCAÇÃO FÍSICA 1º ANO

JOGOS E BRINCADEIRAS

GINÁSTICAS | DANÇAS | CONHECIMENTO DO CORPO

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Conhecer, vivenciar e desfrutar diferentes brincadeiras e jogos pertencentes à cultura popular e presentes no contexto comunitário e regional.

- Reconhece nos jogos e brincadeiras realizados em aula semelhança com outros vividos em espaços não escolares, bem como suas principais regras e códigos de conduta?
- Diverte-se ao realizar jogos e brincadeiras com os colegas?
- Interage com as outras crianças durante os jogos e as brincadeiras, bem como em outras atividades lúdicas realizadas em aula?

Vivenciar jogos e brincadeiras, com e sem brinquedos, em diferentes situações de aprendizagem.

- Participa com entusiasmo das situações que envolvem vivenciar jogos e brincadeiras?
- Demonstra interesse na construção dos brinquedos?
- Colabora com a proposição de alternativas para a prática dos jogos e brincadeiras vivenciados diante das necessidades do grupo?

Formular estratégias para ampliar as possibilidades de aprendizagens de brincadeiras e jogos no contexto comunitário e regional.

- Cria estratégias individuais que possibilitam ampliação de gestos e recursos motores e cognoscitivos necessários à realização dos jogos e das brincadeiras?
- Compartilha estratégias e recursos voluntariamente?
- Identifica situações-problema e cria estratégias para solucioná-las?

Vivenciar jogos cooperativos, considerando as características do contexto local e/ou atual, sendo capaz de ressignificá-los.

- Demonstra atitude cooperativa ao participar das atividades propostas?





EDUCAÇÃO FÍSICA 1º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	GINÁSTICAS
DANÇAS   CONHECIMENTO DO CORPO	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Respeita as diferenças individuais e de desempenho corporal, predispondo-se a superar as próprias limitações?</li><li>• Adapta determinadas habilidades motoras de acordo com o tipo de atividade?</li></ul>
Participar da ginástica geral identificando as potencialidades e os limites do corpo e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa das atividades identificando as potencialidades e os limites do próprio corpo e do corpo das colegas e dos colegas?</li><li>• Compreende a importância da ginástica no desenvolvimento do próprio corpo?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 1º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	GINÁSTICAS
DANÇAS   CONHECIMENTO DO CORPO	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Predispõe-se a participar de atividades que envolvam a dança?</li><li>• Constrói movimentos expressivos e rítmicos?</li></ul>
Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece a importância das danças nas diferentes culturas?</li><li>• Predispõe-se a criar e recriar gestos presentes nas diversas danças?</li><li>• Identifica diferentes ritmos e sons utilizados na vivência de diferentes danças?</li></ul>
Conhecer e vivenciar diferentes rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na comunidade.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhece algumas atividades rítmicas como cânticos de roda, pular corda e danças presentes na comunidade?</li><li>• Realiza, com prazer, brincadeiras cantadas e danças presentes na comunidade?</li><li>• Participa de atividades coletivas envolvendo danças e outras manifestações lúdicas ritmadas realizadas em aulas?</li><li>• Interage com os colegas e se diverte ao realizar atividades rítmicas?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 1º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	GINÁSTICAS
DANÇAS   CONHECIMENTO DO CORPO	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Desenvolver a consciência corporal, respeitando as individualidades.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa das atividades demonstrando consciência corporal?</li></ul>
Vivenciar os movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) por meio de atividades lúdicas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa das atividades demonstrando certo domínio das habilidades motoras básicas?</li></ul>
Conhecer o próprio corpo, suas estruturas funcionais e capacidades físicas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Demonstra conhecimento das funções e capacidades corporais?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 2º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	GINÁSTICAS
DANÇAS   CONHECIMENTO DO CORPO	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Realizar brincadeiras e jogos presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças e singularidades com base em referenciais sociais, culturais, étnicos e de gênero presentes no cotidiano.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprecia todas as brincadeiras e jogos propostos em aula e participa deles, não apresentando nenhum tipo de discriminação (social, cultural, étnica e de gênero)?</li><li>• Brinca com todos os colegas independentemente das questões de gênero, referenciais socioculturais e étnicos?</li><li>• Reconhece a participação em brincadeiras e jogos como um direito de todos?</li></ul>
Relacionar os jogos e as brincadeiras a aspectos do cotidiano, permitindo a interação com o meio, os objetos e outros sujeitos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Agrega objetos e gestos utilizados no cotidiano aos jogos e brincadeiras realizados nas aulas de Educação Física?</li><li>• Reconhece aspectos relacionados ao cotidiano nos jogos cantados?</li><li>• Percebe a influência do meio, das pessoas, dos objetos e das referências culturais na criação e realização de brincadeiras e jogos?</li></ul>
Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Busca informações a respeito de jogos e brincadeiras populares na comunidade a que pertence?</li><li>• Compartilha o conhecimento acessado a respeito de jogos e brincadeiras populares com os demais colegas?</li><li>• Representa, por meio de desenhos e anotações, o conhecimento referente aos jogos e brincadeiras populares vivenciados?</li></ul>

## EDUCAÇÃO FÍSICA 2º ANO

JOGOS E BRINCADEIRAS

**GINÁSTICAS**

DANÇAS

CONHECIMENTO DO CORPO

### APRENDIZAGENS ESPERADAS

### INDICADORES

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.

- Respeita as diferenças individuais e de desempenho corporal, predispondo-se a superar as próprias limitações pessoais?
- Reconhece as habilidades motoras utilizadas na vivência das diversas atividades?

Participar da ginástica geral identificando as potencialidades e os limites do corpo e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

- Predispõe-se a superar as próprias limitações?
- É capaz de avaliar o próprio desempenho?
- Participa das atividades identificando as potencialidades e os limites do próprio corpo e do corpo das colegas e dos colegas?

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.

- Compartilha o conhecimento acessado a respeito da ginástica e dos seus elementos constitutivos?
- Representa, por meio de desenhos e anotações, o conhecimento referente aos elementos da ginástica?
- Relaciona os elementos da ginástica a outras práticas corporais vivenciadas no cotidiano?

## EDUCAÇÃO FÍSICA 2º ANO

JOGOS E BRINCADEIRAS

**DANÇAS**

CONHECIMENTO DO CORPO

### APRENDIZAGENS ESPERADAS

### INDICADORES

Compreender a importância da participação coletiva e da colaboração para a realização das brincadeiras de roda, assim como das danças presentes na cultura comunitária.

- Predispõe-se a colaborar durante as atividades em grupo?
- Possui postura participativa durante as atividades?
- Valoriza a participação dos colegas durante as atividades, respeitando as intervenções dos mesmos?

Formular estratégias para identificar, analisar e praticar os ritmos, os gestos e as músicas das rodas cantadas, das brincadeiras rítmicas e das danças presentes na cultura comunitária.

- Cria gestos e estratégias que possibilitam maior interação com as atividades rítmicas e danças?
- Predispõe-se a conhecer e vivenciar diferentes ritmos durante a realização de danças e outras atividades rítmicas?

## EDUCAÇÃO FÍSICA 2º ANO

JOGOS E BRINCADEIRAS

GINÁSTICAS

DANÇAS

**CONHECIMENTO DO CORPO**

### APRENDIZAGENS ESPERADAS

### INDICADORES

Desenvolver a consciência corporal, respeitando as individualidades.

- Participa das atividades demonstrando consciência corporal?

Vivenciar os movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) por meio de atividades lúdicas.

- Participa das atividades demonstrando certo domínio das habilidades motoras básicas?

Conhecer o próprio corpo, suas estruturas funcionais e capacidades físicas.

- Demonstra conhecimento das funções e capacidades corporais?

## EDUCAÇÃO FÍSICA 3º ANO

**JOGOS E BRINCADEIRAS**

GINÁSTICAS

DANÇAS

LUTAS

### APRENDIZAGENS ESPERADAS

### INDICADORES

Perceber e reconhecer nas brincadeiras e jogos presentes na comunidade e região aspectos relacionados à identidade local.

- Relaciona as normas e condutas de brincadeiras e jogos com as existentes no contexto vivido fora da aula?
- Transpõe para as brincadeiras e jogos referências identitárias das tradições locais?
- Utiliza outras linguagens do cotidiano nas brincadeiras e nos jogos realizados na escola?

Participar com segurança de brincadeiras e jogos populares do Brasil, incluindo aqueles de matriz indígena e africana.

- Resolve os conflitos por meio de conversa, adotando uma postura de respeito ao outro?
- Valoriza a participação de todas e todos, respeitando normas e condutas estabelecidas em grupo?
- Reconhece a aula como um momento de interação coletiva e, portanto, um espaço de convivência em que todas e todos participam e têm os mesmos direitos e obrigações?

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.

- Participa com entusiasmo das situações que envolvem vivenciar, criar e recriar brincadeiras e jogos populares?
- Colabora com a proposição de alternativas para a prática das brincadeiras e jogos vivenciados diante das necessidades do grupo?
- Adéqua a vivência das brincadeiras e jogos ao espaço disponível para a mesma?



EDUCAÇÃO FÍSICA 3º ANO

JOGOS E BRINCADEIRAS GINÁSTICAS DANÇAS LUTAS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

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.

- Participa, com entusiasmo, das atividades que envolvem combinações dos elementos da ginástica, contribuindo com a criação de coreografias?
- Propõe movimentos a ser utilizados na criação de coreografias?

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.

- Participa das atividades identificando as potencialidades e os limites do próprio corpo e do corpo das colegas e dos colegas?
- Valoriza a participação de todas e todos, respeitando normas e condutas estabelecidas em grupo?

Experimentar e fruir diversos tipos de esporte 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.

- Participa da prática das modalidades esportivas em aula, demonstrando certa habilidade na execução dos movimentos?
- Predispõe-se a participar de atividades competitivas e cooperativas?
- Compreende a importância das regras como elemento de organização da prática esportiva?

Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).

- Identifica os elementos que diferenciam jogo de esporte?

Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo, incluindo danças de matriz indígena e africana.

- Desfruta das diferentes danças populares do Brasil, especialmente as de matriz indígena e africana?
- Identifica os diferentes ritmos e gestos presentes nas danças populares do Brasil e do mundo vivenciadas nas aulas?

EDUCAÇÃO FÍSICA 3º ANO

JOGOS E BRINCADEIRAS GINÁSTICAS DANÇAS LUTAS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, incluindo lutas de matriz indígena e africana.

- Controla os limites e as possibilidades do próprio corpo com autonomia, respeitando o corpo do outro?
- Reconhece as lutas como prática da cultura corporal de movimento?

Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

- Aplica atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade?
- Adapta os movimentos às situações de aula?

EDUCAÇÃO FÍSICA 3º ANO

JOGOS E BRINCADEIRAS GINÁSTICAS DANÇAS LUTAS

APRENDIZAGENS ESPERADAS

INDICADORES

Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo, incluindo danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

- Valoriza a diversidade cultural e a tradição das diversas culturas na produção dos diferentes tipos de dança?
- Analisa o próprio desempenho nas vivências relacionadas à dança?





EDUCAÇÃO FÍSICA 4º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	GINÁSTICAS   ESPORTE   DANÇAS   LUTAS
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaciona as normas e condutas presentes em brincadeiras e jogos com as existentes no contexto vivido fora da aula?</li><li>• Reconhece a importância das brincadeiras e jogos nas diferentes culturas?</li><li>• Transpõe para as brincadeiras e jogos referências identitárias das tradições locais?</li></ul>
Participar com segurança de brincadeiras e jogos populares do Brasil, incluindo aqueles de matriz indígena e africana.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece a aula como um momento de interação coletiva?</li><li>• Resolve os conflitos por meio de conversa, adotando uma postura de respeito ao outro?</li><li>• Valoriza a participação de todos, respeitando normas e condutas estabelecidas em grupo?</li></ul>
Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil, incluindo os de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza outras linguagens do cotidiano nas brincadeiras e jogos realizados na escola?</li><li>• Busca informações a respeito de jogos e brincadeiras populares na comunidade a que pertence?</li><li>• Compartilha o conhecimento acessado a respeito de jogos e brincadeiras populares?</li><li>• Registra por escrito e representa graficamente o conhecimento referente aos jogos e brincadeiras populares vivenciados?</li></ul>
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa com entusiasmo das situações que envolvem vivenciar, criar e recriar brincadeiras e jogos populares?</li><li>• Colabora com a proposição de alternativas para a prática das brincadeiras e jogos vivenciados diante das necessidades do grupo?</li><li>• Adéqua a vivência das brincadeiras e jogos ao espaço disponível para os mesmos?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 4º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	GINÁSTICAS   ESPORTE   DANÇAS   LUTAS
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa, com entusiasmo, das atividades que envolvem combinações dos elementos da ginástica, contribuindo com a criação de coreografias?</li><li>• Propõe movimentos a ser utilizados na criação de coreografias?</li><li>• Realiza movimentos com equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais, individualmente e em composições coletivas?</li></ul>
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa das atividades identificando as potencialidades e os limites do próprio corpo e do corpo das colegas e dos colegas?</li><li>• Valoriza a participação de todas e todos, respeitando normas e condutas estabelecidas em grupo?</li><li>• Cria estratégias individuais que possibilitam ampliação de gestos e recursos motores e cognoscitivos necessários à realização dos movimentos ginásticos?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 4º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS   GINÁSTICAS	ESPORTE   DANÇAS   LUTAS
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Experimentar e fruir diversos tipos de esporte 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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica modalidades esportivas exclusivamente femininas ou masculinas?</li><li>• Cria estratégias individuais e coletivas que possibilitem a vivência das diversas modalidades esportivas?</li><li>• Compreende a importância das regras como elemento de organização da prática esportiva?</li></ul>
Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica os elementos que diferenciam jogo de esporte?</li><li>• Compreende os elementos históricos do processo de transformação dos jogos em esportes?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 4º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS   GINÁSTICAS   ESPORTE	DANÇAS   LUTAS
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Valoriza a diversidade cultural e a tradição das diversas culturas na produção dos diferentes tipos de dança?</li><li>• Analisa o próprio desempenho nas vivências relacionadas à dança?</li></ul>
Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz indígena e africana.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resolve desafios peculiares à prática realizada?</li><li>• Adéqua as práticas aos interesses e possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização de forma segura?</li><li>• Percebe como os elementos constitutivos das danças (ritmo, espaço e gesto) se manifestam nas danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz indígena e africana?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 4º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS   GINÁSTICAS   ESPORTE   DANÇAS	LUTAS
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, incluindo as de matriz indígena e africana.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Controla os limites e possibilidades do próprio corpo com autonomia, respeitando o corpo do outro?</li><li>• Reconhece as lutas como prática da cultura corporal de movimento?</li></ul>
Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplica atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade?</li><li>• Adapta os movimentos às situações de aula?</li><li>• Compreende a importância das normas de segurança, obediência às regras e respeito ao oponente na prática das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matriz indígena e africana?</li></ul>
Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece que as lutas são práticas que envolvem o enfrentamento físico direto, um conjunto de regras estabelecidas, a oposição entre indivíduos, ações de caráter simultâneo entre os participantes e a imprevisibilidade?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 5º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	GINÁSTICAS   ESPORTE   DANÇAS   LUTAS
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaciona as normas e condutas presentes em brincadeiras e jogos com as existentes no contexto vivido fora da aula?</li><li>• Reconhece a importância das brincadeiras e jogos nas diferentes culturas?</li><li>• Transpõe para as brincadeiras e jogos referências identitárias das tradições locais?</li></ul>
Participar com segurança de brincadeiras e jogos populares do Brasil, incluindo aqueles de matriz indígena e africana.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece a aula como um momento de interação coletiva?</li><li>• Resolve os conflitos por meio de conversa adotando uma postura de respeito ao outro?</li><li>• Valoriza a participação de todas e todos respeitando normas e condutas estabelecidas em grupo?</li></ul>
Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil, incluindo os de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza outras linguagens do cotidiano nas brincadeiras e jogos realizados na escola?</li><li>• Busca informações a respeito de jogos e brincadeiras populares na comunidade a que pertence?</li><li>• Compartilha o conhecimento acessado a respeito de jogos e brincadeiras populares?</li><li>• Registra por escrito e representa graficamente o conhecimento referente aos jogos e brincadeiras populares vivenciados?</li></ul>
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa com entusiasmo das situações que envolvem vivenciar, criar e recriar brincadeiras e jogos populares?</li><li>• Colabora com a proposição de alternativas para a prática das brincadeiras e jogos vivenciados diante das necessidades do grupo?</li><li>• Adéqua a vivência das brincadeiras e jogos ao espaço disponível para os mesmos?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 5º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	GINÁSTICAS
ESPORTE   DANÇAS   LUTAS	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa com entusiasmo das atividades que envolvem combinações dos elementos da ginástica, contribuindo com a criação de coreografias?</li><li>• Propõe movimentos a ser utilizados na criação de coreografias?</li><li>• Realiza movimentos com equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais, individualmente e em composições coletivas?</li></ul>
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa das atividades identificando as potencialidades e os limites do seu corpo e do corpo das colegas e dos colegas?</li><li>• Valoriza a participação de todas e todos respeitando normas e condutas estabelecidas em grupo?</li><li>• Cria estratégias individuais que possibilitam ampliação de gestos e recursos motores e cognoscitivos necessários à realização dos movimentos ginásticos?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 5º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	ESPORTE
GINÁSTICAS   DANÇAS   LUTAS	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
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.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contribui com a inclusão de todas e todos nas atividades?</li><li>• Cria estratégias, individuais e coletivas, que possibilitem a vivência das diversas modalidades esportivas?</li><li>• Compreende a importância das regras como elemento de organização da prática esportiva?</li></ul>
Diferenciar os conceitos de jogo e esporte identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica os elementos que diferenciam jogo de esporte?</li><li>• Compreende os elementos históricos do processo de transformação dos jogos em esportes?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 5º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	DANÇAS
GINÁSTICAS   ESPORTE   LUTAS	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz indígena e africana valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Valoriza a diversidade cultural e a tradição das diversas culturas na produção dos diferentes tipos de dança?</li><li>• Analisa o próprio desempenho nas vivências relacionadas à dança?</li></ul>
Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz indígena e africana.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resolve desafios peculiares à prática realizada?</li><li>• Adéqua as práticas aos interesses e possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização de forma segura?</li><li>• Percebe como os elementos constitutivos das danças (ritmo, espaço e gesto) se manifestam nas danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz indígena e africana?</li></ul>

EDUCAÇÃO FÍSICA 5º ANO	
JOGOS E BRINCADEIRAS	LUTAS
GINÁSTICAS   ESPORTE   DANÇAS	
APRENDIZAGENS ESPERADAS	INDICADORES
Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, incluindo as de matriz indígena e africana.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Controla os limites e as possibilidades do próprio corpo com autonomia, respeitando o corpo do outro?</li><li>• Reconhece as lutas como prática da cultura corporal de movimento?</li></ul>
Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplica atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade?</li><li>• Adapta os movimentos às situações de aula?</li><li>• Compreende a importância das normas de segurança, obediência às regras e respeito ao oponente na prática das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matriz indígena e africana?</li></ul>
Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece que as lutas são práticas que envolvem o enfrentamento físico direto, um conjunto de regras estabelecidas, a oposição entre indivíduos, ações de caráter simultâneo entre os participantes e a imprevisibilidade?</li></ul>



## 3.7 ARTE

As primeiras formas de comunicação e expressão da criança acontecem por meio da linguagem artística: ela desenha, pinta, dança, dramatiza, canta e inventa canções. O universo lúdico se confunde com as produções de arte. Dado esse contexto, o que a escola pode oferecer para que a criança continue desenvolvendo a comunicação e a expressão por meio de linguagens não verbais e verbais?

O ensino de Arte sempre esteve presente nos espaços educativos. Mas as concepções foram se alterando ao longo dos anos. Muitas práticas pouco significativas perduram, há muito tempo, nos espaços escolares. Ainda há paredes das salas estampadas com cópias de desenho em que a criança deve apenas pintar dentro da linha, para desenvolver sua coordenação motora. Algumas vezes, os desenhos apresentam colagens de algodão, papel enrolado, canudos, massas de sopa e sementes. O trabalho com o teatro, por sua vez, caracteriza-se com frequência por produções prontas criadas pela professora, ou pelo professor. O coral funciona apenas em períodos festivos. Em vista desse cenário, percebe-se que muitas vezes o ensino de Arte é marcado por atividades esvaziadas de imaginação e criação.

Há uma motivação histórica para esse contexto. Como explicitado pela educadora Ana Mae Barbosa (2008), até o final do século XIX, as aulas de desenho se restringiam a atividades mecânicas, nas quais importava apenas o aprimoramento da técnica com base em cópias de obras de arte. Ao mesmo tempo que o cenário era de uma aprendizagem tecnicista, em 1882, as ideias de John Dewey chegaram ao Brasil, introduzidas por Rui Barbosa. Logo, a Escola Nova virou referência para muito educadores, que começaram a propor produções artísticas como eixo de todo o processo de aprendizagem. No início do século passado, a Educação em Arte voltou-se para a livre expressão. As estudantes e os estudantes podiam desenhar livremente, mas sem momentos de ampliação do repertório artístico-cultural, sem conhecer obras de arte nem a diversidade de

técnicas artísticas. A psicologia também se interessou pelos desenhos infantis, mas para interpretá-los e não para potencializar uma produção mais criativa. Mário de Andrade, nessa mesma época, promoveu oficinas artísticas importantes para o período. Afirmava o autor:

*“[...] a criança desenha ou ‘faz arte’ como uma atividade lúdica, um jogo ou exercício de aprendizagem que se insere e se relaciona com outras linguagens. Tudo na criança se confunde no mesmo gasto de energia, numa mesma atividade. Seus desenhos, cantarolas etc. [...] A atividade de desenhar, na criança, é apenas manifestação do poder representar figuras, imitar sons ou gestos coreográficos” (COUTINHO, 2008).*

As oficinas foram importantes para que as professoras e os professores passassem a olhar os desenhos infantis do ponto de vista de uma criação artística espontânea da criança, sem exigir que a criação estivesse pautada no cânone das belas-artes.

Também inspirado por Dewey e por Herbert Read, Augusto Rodrigues fundou no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), espaço de Educação em Arte em ambiente não escolar. A EAB surgiu como proposta de um ensino de Arte mais criativo e diverso, respeitando as produções infantis e trabalhando com as diversas técnicas artísticas. A instituição oferecia formação para profissionais do magistério, da psicologia e para quem mais se interessasse.

Em 1971, na então Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, a Educação Artística passou a ser obrigatória nas escolas e foram criados os primeiros cursos para formação de professoras e professores de Educação Artística. Seria um marco positivo para as aulas de Arte? Analisando esse passado recente, conclui-se que as aulas de Educação Artística muitas vezes resumiam-se a aulas de produção de peças de artesanatos bem funcionais (cinzeiros, porta-copos, vasos etc.). Havia aulas de desenho geométrico e as outras linguagens artísticas quase não eram ensinadas nas escolas. A formação docente foi um ponto crítico, pois, inicialmente, a LDB garantiu a criação de cursos polivalentes, em que a formação nas quatro linguagens se dava em

dois ou quatro anos. Tinha-se, assim, uma grande confusão, pois não era possível formar uma professora, ou um professor, polivalente em tão pouco tempo nem todas e todos tinham habilidades para aprender as quatro linguagens artísticas. A ideia de que a professora, ou o professor, de Arte deve dar conta de todas as linguagens artísticas infelizmente ainda está presente nos tempos atuais.

Na década de 1980, a educadora Ana Mae Barbosa começou a trabalhar, no Museu de Arte Contemporânea, em São Paulo, com o que viria a ser conhecido como Proposta Triangular. O ensino de Arte era visto como a triangulação entre a leitura da obra de arte, a história da arte e o fazer artístico. A história da arte começou então a se fazer presente no processo de aprendizagem, bem como a contextualização da produção da obra em seus aspectos sociopolíticos, culturais e ambientais. Porém, a releitura foi cruelmente confundida com uma mera cópia da obra, quase como no século XIX.

Em 1996, a nova LDB, nº 9.394/96, vigente até hoje, manteve a Arte como componente obrigatório no currículo escolar. Mas, em 2016, o texto da lei foi modificado, colocando como obrigatório o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em mais uma tentativa de garantir o ensino das quatro linguagens artísticas na escola.

Em 1998, os capítulos dedicados à Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) procuraram auxiliar as professoras e os professores a compreender os elementos constitutivos de cada linguagem artística e acabar com o equívoco da polivalência originado da década de 1970. Os PCN, bem como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e as Orientações para o Ensino Médio centram a sua metodologia na abordagem triangular, visando garantir a ampliação do repertório da criança, seus conhecimentos em história da arte, a experimentação de diversas técnicas, articulação oral ou escrita de sua experiência estética, tanto na leitura quanto na escrita da obra de arte. O objetivo é que os processos criativos no ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro sejam ampliados e as aprendizagens passem a ser mais significativas, conforme a criança é convidada a conhecer o artista, seu tempo histórico, sua produção, o que motivou a criação da obra. Em paralelo, a estudante, ou o estudante, deve ler a obra,

primeiramente com base em sua própria história, colocando suas impressões e depois conhecendo a técnica utilizada, para em seguida criar e se expressar.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada com o objetivo de criar unidade nos currículos nacionais. Na área de Arte, as competências a ser desenvolvidas articulam-se com as seis dimensões do conhecimento, dividindo-se em unidades temáticas, por sua vez compostas de objetos do conhecimento. O documento visa garantir os processos de criação, as aprendizagens dos elementos constitutivos das linguagens artísticas, a diversidade de materiais, as relações sociopolíticas culturais e ambientais e as produções artísticas. É visto que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades devem ser lúdicas, garantindo o direito de brincar de todas as crianças e criando uma passagem suave das concepções de ensino na Educação Infantil para os anos iniciais do Fundamental nas escolas de Vitória da Conquista.



## 3.7.1

### DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Na BNCC, as orientações sobre o ensino da Arte estão organizadas dentro da área de Linguagens, ao lado de Educação Física e Língua Portuguesa. O objetivo, segundo o documento, 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 sobre essas linguagens” (BRASIL, 2017), considerando sempre o local e o global, a diversidade e as diferenças entre escolas do campo e da cidade. Pautando-se nessas diferenças e garantindo a equidade, é necessário assegurar as mesmas possibilidades de ensino e de aprendizagem a todas e a todos, sabendo que cada uma e cada um vai construir a própria história com o conteúdo acessado e o conteúdo vivido.

Os conhecimentos propostos estão articulados com as dez Competências Gerais da Educação Básica definidas na BNCC, que visam garantir a valorização dos conhecimentos construídos ao longo da história, como forma de compreender a realidade em que se vive e promover o exercício da curiosidade intelectual, pautada no estímulo da criatividade, da reflexão, da investigação e da pesquisa, buscando a resolução de problemas como mobilizador das aprendizagens.

O objetivo deste Referencial é garantir a valorização, a fruição e a experimentação de diversas manifestações artísticas nacionais e internacionais, mas principalmente de Vitória da Conquista, e garantir a convivência da diversidade por meio do contato com saberes e experiências das diversas culturas. Deve-se, para isso, levar a criança a utilizar múltiplas linguagens verbais e não verbais para se expressar, inclusive utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação. Além disso, é preciso exercitar a empatia e o diálogo, promover a autonomia, cuidar da saúde física e mental, compreender o outro e a si mesmo.

As competências específicas do ensino de Arte, em diálogo com as competências gerais, procuram garantir que a criança possa conhecer

as culturas tradicionais brasileiras, conhecer as produções artísticas de matriz indígena e africana e conhecer a sua própria cultura. Utilizar o audiovisual e compreender a integração entre as linguagens artísticas e as novas tecnologias são estratégias possíveis para buscar esse objetivo. Além disso, é preciso, por meio da leitura e escrita artística, problematizar as questões de ordem sociopolíticas, filosóficas, ambientais e culturais, bem como valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, compreendendo a sua importância e suas diferentes visões de mundo. Por fim, vale destacar a importância da utilização de recursos tecnológicos e a experimentação de processos lúdicos, bem como de processos de investigação para aguçar a curiosidade.

## 3.7.2

### UNIDADES TEMÁTICAS

As unidades temáticas são as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que, por sua vez, são desmembradas em objetos do conhecimento. Além das quatro linguagens artísticas, há uma quinta unidade temática, a de Artes Integradas, que tem como objetivo explorar “as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017). As Artes Integradas também abarcam as obras híbridas, produzidas com base em múltiplas linguagens artísticas, como a performance e as instalações.

Cada unidade temática não se caracteriza como unidade letiva, mas como forma de separar o que é próprio de cada uma delas. Portanto, devem ser trabalhadas concomitantemente. Os objetos do conhecimento se caracterizam por contextos e práticas, elementos da linguagem, processos de criação, matrizes estéticas e culturais, materialidade, sistemas de linguagem, notação e registro musical, patrimônio cultural e arte e tecnologia. Essa organização visa garantir experimentações em leituras e práticas artísticas nas diferentes linguagens, apropriando-se da gramática de cada uma delas e relacionando-as à própria história e aos processos socio-

político, cultural e ambiental. Os objetos do conhecimento, assim como as habilidades, estão relacionados a seis dimensões do conhecimento, assim justificados na BNCC (2017):

*“[...] os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva”.*

Essas dimensões não estão hierarquizadas e podem ser trabalhadas em qualquer ordem. Elas são definidas como:

- **Criação** O momento em que a criança cria a obra de arte tanto de forma individual quanto de forma coletiva. É a materialização dos sentimentos e ideias.
- **Crítica** Refere-se às impressões da criança sobre a obra, a compreensão do tema e “aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais” (BRASIL, 2017).
- **Estesia** É a experiência do sensível, como a criança vê a obra de arte e quais sentimentos afloram.
- **Expressão** É o momento de a criança exteriorizar suas ideias e sentimentos na experiência artística, se valendo das múltiplas formas de fazer arte.
- **Fruição** O encontro com a obra de arte pode causar estranhamento ou prazer, mas, antes de tudo, provoca a abertura para novos conhecimentos e sentimentos, por meio da leitura de obras de arte de diferentes contextos e tempos históricos.
- **Reflexão** A criança é convidada a analisar a obra e a “construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais” (BRASIL, 2017).

Todos esses elementos devem ser articulados no planejamento das aulas de Arte. A opção

pela modalidade de sequências didáticas é importante para garantir uma aprendizagem gradual que propicie leituras e escritas significativas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. As sequências podem durar poucas ou muitas aulas dependendo do tema e das articulações. Devem ser provocativas e mobilizar a curiosidade das crianças, convidando-as para processos investigativos e vivências pautadas nas seis dimensões artísticas. Para isso, o livro didático e a produção de materiais didáticos vinculados à realidade local, sobre o tema da sequência, pode enriquecer o processo, por permitir desdobramentos dos temas e diversidade de recursos.

A aprendizagem por projetos, por sua vez, proporciona vivências diferenciadas nos processos artísticos. Os projetos, assim como as sequências, favorecem o aprofundamento em temas, a diversidade de produção, a participação ativa das estudantes e dos estudantes que podem, inclusive, ser protagonistas na construção do projeto, desenvolvendo autonomia e criatividade. O ato de investigar, por meio de boas propostas de pesquisa, também pode estar presente nos projetos. É importante que a curiosidade mova as crianças para a vivência do que se está propondo, fazendo dialogar a teoria com a prática. Deve-se também ampliar o repertório das crianças com obras produzidas em diversas culturas e artistas da própria localidade. É necessário, ainda, oferecer o contato com diferentes materiais e técnicas e reconhecer a diversidade cultural e a motivação para produções tão diversas. Pautando-se em





uma Educação com elementos da contemporaneidade, as tecnologias digitais de informação e comunicação devem ser utilizadas propiciando às crianças o contato com câmeras fotográficas e filmadoras (do celular, inclusive), computadores etc.

A criação de um calendário anual com os principais acontecimentos artísticos-culturais do município é uma estratégia interessante para manter toda a comunidade escolar atualizada. Professoras e professores podem propor pesquisa, sequências didáticas e projetos pautados na agenda local, mobilizando as crianças para a valorização do patrimônio artístico-cultural, material e imaterial, da própria cidade, proporcionando uma formação mais sensível, criativa, atrelada às próprias origens e responsável pela memória e história locais.

### 3.7.3

#### PROCESSO AVALIATIVO

Etapa importante do processo educativo, o momento de avaliar e reavaliar as aprendizagens e as metodologias empregadas deve orientar o desenvolvimento das estudantes e dos estudantes. Em muitas redes, a avaliação da aprendizagem é realizada de forma classificatória e com intuito de verificação do conhecimento. A nota, nesses casos, é mais importante do que o processo e não há mudanças no planejamento e na metodologia de ensino para as alunas e os alunos considerados de baixo desempenho.

Dessa forma, a avaliação deixa de ser formativa, uma vez que, nem sempre, a estudante avaliada, ou o estudante avaliado, recebe explicações sobre seus erros e acertos nem se consideram seus avanços em cada etapa. Na área de Arte, muitas vezes a avaliação acaba sendo apenas do produto final, sendo que o processo é muito mais rico do que a obra apresentada. Uma pesquisa sobre avaliação em Arte, desenvolvida pelas pesquisadoras Letícia Bohn e Carla Silva (2013), revelou que

*“[...] tanto professores quanto estudantes apontaram que: quanto mais próxima a*

*cópia, melhor a nota. Quanto mais os estudantes sabem sobre a biografia dos artistas (em exercícios ou provas), melhores notas terão. Ou seja, a avaliação é quantitativa e prioriza a reprodução e a memorização”.*

A avaliação assim concebida está pautada em processos escassos de criatividade, de criação e de autonomia. Ela incentiva a mecanização das produções artísticas e esvazia posicionamentos críticos e expressividades próprias das crianças.

Na produção contemporânea de Arte, entretanto, são muitas as obras abertas, em processo, que convidam o espectador a uma posição mais ativa, saindo da apreciação e se tornando coautor da obra. Sendo assim, pensar na avaliação em Arte, na contemporaneidade, é perceber que cada etapa do processo precisa ser considerada, observando os processos técnicos e os de criação. Além disso, a Arte está pautada em experimentações, descobertas, criações e processos subjetivos que requerem espaços para falas e escritas sobre a concepção da produção artística.

A avaliação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro precisa, portanto, estar presente nos momentos de apreciação da obra, de contextualização, de posicionamento crítico e de criação, considerando a produção individual e coletiva. É visto que

*“[...] em um modelo transformador, a prática avaliativa na escola preocupa-se mais com os indicadores de mudanças (como a autonomia e a formação sensível e crítica do educando) necessários à participação democrática de todos na sociedade. Difere profundamente do modelo liberal conservador, que é mais classificatório, autoritário, controlador (enquadrando e disciplinando os alunos ao equilíbrio social estabelecido)” (FUSARI; FERRAZ. 2009).*

Em vista disso, as dinâmicas e os instrumentos avaliativos devem ser diversos. Fazer anotações constantemente, por exemplo, é uma das estratégias. Além disso, os critérios avaliativos devem ser apresentados antes de cada atividade. Lembrando que a etapa dos anos iniciais do Fundamental é frequentada por crianças vindas da Educação Infantil, período em que não há a avaliação por notas, é preciso pensar em méto-

dos avaliativos que auxiliem a criança a compreender o que é e para que serve a avaliação. Na outra ponta, a das crianças que serão encaminhadas aos anos finais do Fundamental, em que o sistema de notas é muito presente, é necessário planejar sistemas avaliativos que equilibrem as duas pontas do processo. Isso não significa que as crianças de 1º ano não devam ser avaliadas nem que as do 5º ano farão provas constantemente. É importante que as atividades sejam avaliadas e que, como nas demais disciplinas, os resultados estejam registrados na caderneta da estudante, ou do estudante, para que ela, ou ele, acompanhe o próprio desenvolvimento.

Portfólios, com vídeos e fotografias do processo e das obras, são instrumentos interessantes para a avaliação, pois auxiliam a professora, ou o professor, a visualizar e compreender o percurso da estudante, ou do estudante, por apresentar as obras produzidas nas diversas unidades letivas.

É preciso garantir espaços para que as crianças possam falar de suas produções e promover

a leitura das obras dos colegas. Também “é possível promover situações de autoavaliação para desenvolver nos estudantes atitudes reflexivas e críticas” (FUSARI; FERRAZ. 2009).

É interessante promover formas lúdicas de avaliar a criança, pois os instrumentos de avaliação não devem estar vinculados a momentos de desconforto e pavor. Deve-se atentar-se, na análise das produções, se a criança conseguiu compreender os elementos constitutivos da gramática das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

É possível promover avaliações utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação, por exemplo, montando exposições virtuais. Propor pequenas pesquisas e avaliar a apresentação dos resultados é outra estratégia indicada.

O importante, enfim, é ter como meta uma avaliação formativa, processual e dialógica, capaz de transformar tanto a prática de quem ensina quanto o desenvolvimento de quem aprende.





ARTES VISUAIS DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	MATERIALIDADES	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	SISTEMAS DE LINGUAGEM
APRENDIZAGENS ESPERADAS			INDICADORES		
Conhecer e identificar as diversas formas de Artes Visuais e a sua produção em diversos períodos históricos.			<ul style="list-style-type: none"><li>• Consegue identificar as diferenças entre a produção de arte de determinados períodos artísticos?</li><li>• Percebe o contexto histórico em que o artista está inserido e seu impacto na produção artística?</li><li>• Visitou museus e outros espaços expositivos e conheceu diversas produções artísticas e seus contextos históricos?</li></ul>		
Identificar os diversos gêneros artísticos e as tecnologias implicadas no processo.			<ul style="list-style-type: none"><li>• Consegue perceber a diferença entre uma escultura e uma gravura, uma gravura e uma pintura, uma pintura e uma fotografia?</li><li>• Sabe identificar as técnicas e materiais utilizados pelos artistas?</li></ul>		
Identificar as diversas formas de artes visuais produzidas no município, conhecer a cidade e sua diversidade cultural e perceber as diferentes formas de artes visuais presentes no próprio cotidiano.			<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhece os principais artistas visuais do município (Valeria Vidal, Alan Kardec, Cajaíba, Glauber Rocha, entre outros)?</li><li>• Sabe identificar as principais técnicas utilizadas pelos artistas da região?</li><li>• Consegue identificar as diferentes formas de arte presentes em seu cotidiano (nos cartazes, muros, televisão etc.)?</li><li>• Percebeu a arte produzida no município como parte de sua identidade?</li></ul>		

ARTES VISUAIS DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	MATERIALIDADES	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	SISTEMAS DE LINGUAGEM
APRENDIZAGENS ESPERADAS			INDICADORES		
Conhecer os principais elementos constitutivos da linguagem visual (ponto, linha, plano, textura, formas, luz, volume).			<ul style="list-style-type: none"><li>• Consegue identificar as cores primárias e secundárias?</li><li>• Consegue perceber os elementos na natureza e nas produções humanas, bem como nas produções artísticas?</li><li>• Experimenta brincar com planos bidimensionais e tridimensionais?</li><li>• Percebe os diferentes tipos de suporte?</li></ul>		
Explorar os diversos elementos constitutivos da linguagem visual tanto de forma analógica quanto digital.			<ul style="list-style-type: none"><li>• Percebe os diferentes planos bidimensionais, tridimensionais no plano físico e no plano digital?</li><li>• Compreende as diferentes formas de produção no meio analógico e digital?</li></ul>		

ARTES VISUAIS DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	MATERIALIDADES	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	SISTEMAS DE LINGUAGEM
APRENDIZAGENS ESPERADAS			INDICADORES		
Compreender a influência das matrizes culturais (indígena, africana e europeia) que constituem o povo brasileiro.			<ul style="list-style-type: none"><li>• Foi apresentado a artistas de diversas matrizes culturais e percebeu a diferença na produção artística?</li></ul>		
Conhecer as influências das principais matrizes culturais na produção de arte de Vitória da Conquista.			<ul style="list-style-type: none"><li>• Percebe a influência indígena e africana na produção cultural dos artistas de Vitória da Conquista?</li><li>• Percebe as influências nacionais e internacionais na produção de arte conquistense?</li><li>• Compreende a influência das manifestações culturais na produção de arte?</li><li>• Apreendeu a produção de arte de Vitória da Conquista como parte da própria cultura?</li></ul>		
Conhecer a arte produzida na contemporaneidade e as influências sociopolíticas e ambientais.			<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprecia produções de arte contemporânea e compreende seu lugar na sociedade?</li><li>• Percebe os diferentes materiais utilizados na produção de arte contemporânea?</li><li>• Brinca com as muitas interações presentes nas obras de arte contemporânea?</li></ul>		

ARTES VISUAIS DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	MATERIALIDADES	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	SISTEMAS DE LINGUAGEM
APRENDIZAGENS ESPERADAS			INDICADORES		
Experimentar as diversas formas de produção de Artes Visuais.			<ul style="list-style-type: none"><li>• Realiza pinturas, gravuras, esculturas, colagens, dobraduras, fotografias, vídeos etc. e compreende a diferença entre as técnicas e materiais?</li><li>• Conversa com as colegas e os colegas sobre o próprio processo de produção artística?</li><li>• Usa a criatividade e a imaginação para produzir?</li><li>• Utiliza diversos suportes para a produção artística (papel, isopor, tecido, muro, pele etc.)?</li><li>• Utiliza diversos materiais para a produção artística (tintas, argila, lápis de cera, lápis de cor, pigmentos minerais, folhas, nanquim, pastel etc.)?</li></ul>		

## ARTES VISUAIS DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	MATERIALIDADES	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	SISTEMAS DE LINGUAGEM
APRENDIZAGENS ESPERADAS			INDICADORES		
Brincar com produções artísticas utilizando objetos recicláveis.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produz objetos artísticos com sucata?</li> <li>• Percebe na produção e apreciação de obras de arte a importância de cuidar do meio ambiente e usar materiais sustentáveis?</li> <li>• Trabalha com pigmentos naturais e compreende a extração de cores e texturas com base nesses elementos?</li> </ul>		

## ARTES VISUAIS DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	MATERIALIDADES	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	SISTEMAS DE LINGUAGEM
APRENDIZAGENS ESPERADAS			INDICADORES		
Experimentar múltiplas formas de produção de modo coletivo, individual e colaborativo.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta a produção de arte de forma colaborativa, respeitando a individualidade de cada um e dando sua contribuição para uma produção única?</li> <li>• Produz de forma criativa e lúdica, individual e coletivamente?</li> <li>• Participa de montagens de painéis e exposições coletivas estabelecendo diálogo entre as obras produzidas pelos estudantes?</li> <li>• Identifica o estilo e as técnicas de que mais gosta e com os quais tem mais dificuldade ou facilidade no fazer?</li> <li>• Sabe explicar o motivo de gostar ou não?</li> </ul>		
Estabelecer diálogos sobre a sua produção.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa de rodas de conversa sobre o processo de criação?</li> <li>• Desfruta de novas percepções sobre a produção artística própria e das colegas e dos colegas?</li> <li>• Evolui no próprio traçado, coordenação motora e escolha de temas?</li> <li>• Reflete sobre o próprio processo de criação?</li> <li>• Produz portfólios e compreende a própria produção artística e a das colegas e dos colegas?</li> </ul>		
Pesquisar sobre a criação artística em Vitória da Conquista, na Bahia, no Brasil e no mundo e produzir releituras e criações com base nessa pesquisa.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produz releituras para apropriação das técnicas e estilos artísticos de artistas?</li> <li>• Pesquisa o processo de criação dos artistas da região e de outros locais?</li> </ul>		

## ARTES VISUAIS DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	MATERIALIDADES	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	SISTEMAS DE LINGUAGEM
APRENDIZAGENS ESPERADAS			INDICADORES		
Conhecer categorias que fazem parte do sistema de produção, distribuição, exposição e pesquisa, no campo das Artes Visuais.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece diversos artesãos e artistas locais, regionais, nacionais e internacionais?</li> <li>• Visitou um museu e conheceu a função desse espaço e seu sistema de exposição das obras?</li> <li>• Conheceu os locais de trabalho de artesãos da cidade?</li> <li>• Compreende os sistemas de comercialização de obras de arte?</li> <li>• Percebe os sistemas de autoria de obras e a importância da não reprodução indevida de trabalhos artísticos?</li> </ul>		

## DANÇA DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	PROCESSO DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES
Identificar, valorizar e apreciar os diferentes tipos de dança produzidos no âmbito municipal, estadual, nacional e internacional considerando seus diferentes contextos e tempos históricos.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece e valoriza as diversas manifestações artísticas da região, suas histórias e as principais influências culturais?</li> <li>• Experimenta as diversas manifestações culturais, seus jogos, brincadeiras e brinquedos?</li> <li>• Analisa os diferentes tipos de dança existentes e compreende as características que as aproximam e que as diferenciam?</li> <li>• Pesquisou os diferentes tipos de dança?</li> </ul>
Apreciar e compreender a dança produzida na contemporaneidade.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue identificar as características da dança contemporânea e moderna?</li> <li>• Identifica danças contemporâneas próprias da região?</li> <li>• Percebe a diferença das danças contemporâneas e das danças típicas e clássicas?</li> </ul>
Compreender a dança como uma manifestação cultural.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende a dança como elemento integrador de uma cultura?</li> <li>• Percebe a dança e suas relações com outras linguagens artísticas na composição das manifestações culturais?</li> <li>• Identifica a dança nas principais matrizes culturais (indígena, africana e europeia) que constituem o povo brasileiro?</li> <li>• Brinca com as danças típicas brasileiras, baianas e conquistenses?</li> </ul>

**DANÇA DO 1º ao 5º ANO**

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	PROCESSO DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES
Explorar as partes do corpo e suas relações com o espaço e o movimento.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica as partes do corpo (braço, perna, dedos, cintura, pescoço, cabeça, joelho) e como elas se relacionam com o movimento corporal?</li> <li>• Adquiriu noções básicas de estrutura e movimento do corpo?</li> <li>• Percebe os diversos elementos que caracterizam o corpo (peso, altura, volume)?</li> </ul>
Conhecer e experimentar diversas formas de orientação no espaço e diferentes ritmos.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta diversos movimentos e desenvolveu a noção de espacialidade, equilíbrio, lateralidade, coordenação motora, respiração, locomoção?</li> <li>• Experimenta deslocamentos e noções de direção (direita, esquerda, em frente, atrás, ao lado etc.)?</li> </ul>

**DANÇA DO 1º ao 5º ANO**

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	PROCESSO DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES
Improvisar com movimentos diversos e perceber as diversas formas de comunicação com o corpo.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta diversos movimentos e reflete sobre eles?</li> <li>• Percebe as diferentes formas de sentimentos e sentidos produzidos pelo corpo?</li> <li>• Experimenta diversas possibilidades de movimentos do corpo (alongamento, saltos, relaxamentos, elevação, flexão, impulso etc.)?</li> </ul>
Criar movimentos e danças de forma individual, coletiva e colaborativa.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta criações individuais e coletivas?</li> <li>• Participa de ou cria apresentações de dança?</li> <li>• Conversa sobre o processo de criação com as colegas e os colegas?</li> <li>• Compreende a noção de espaço, tempo e movimento como um conjunto que faz a dança acontecer?</li> <li>• Discute sobre os tipos de dança considerando estereótipos e preconceitos?</li> </ul>
Utilizar recursos tecnológicos para construir narrativas.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria vídeos e outros tipos de imagem e analisa o movimento por meio deles?</li> <li>• Utiliza novas tecnologias de informação e comunicação para criar?</li> </ul>

**MÚSICA DO 1º ao 5º ANO**

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATERIALIDADES	NOTAÇÃO E REGISTRO MUSICAL	PROCESSOS DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Apreciar, identificar e conhecer os diversos gêneros musicais existentes em Vitória da Conquista, na Bahia, no Brasil e no mundo.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia as músicas produzidas na própria região?</li> <li>• Pesquisa os artistas da cidade (Evandro Correia, Narjara Paiva, Elomar Figueira, André Cleone, Edigar Mão Branca, entre outros)?</li> <li>• Conhece as diversas produções baianas e brasileiras?</li> <li>• Diferencia os diferentes gêneros musicais (axé, pagode, erudita, jazz, samba, tango, fado etc.)?</li> <li>• Conhece a história dos compositores e cantores, bem como as influências históricas em suas composições?</li> <li>• Assiste diversos vídeos de música e ouve diferentes canções?</li> <li>• Desenvolve saberes musicais fundamentados para a própria inserção e participação crítica e ativa na sociedade?</li> </ul>		
Compreender a função da música em vários contextos socioculturais.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percebe a função da música em diversos contextos: no cinema, para relaxar, como fundo musical, como protesto, para aprender conteúdos, para aprender as partes do corpo ou questões de higiene?</li> <li>• Compreende as diversas formas de veiculação das músicas: carros de som, rádio, televisão, CD, vídeo, trio elétrico, celular etc.?</li> <li>• Percebe que a música influencia os sentimentos (música calma relaxa, música agitada pode trazer felicidade, assim por diante)?</li> </ul>		
Perceber a música como parte de manifestações culturais.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica os tipos de música presentes nas manifestações culturais (nas congadas, nas quadrilhas, no Carnaval etc.)?</li> </ul>		





## MÚSICA DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATERIALIDADES	NOTAÇÃO E REGISTRO MUSICAL	PROCESSOS DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Apreender e experimentar os diversos elementos constitutivos da linguagem musical.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquiriu noções de ritmo, altura, notas musicais, melodia, harmonia, duração, intensidade etc.</li> <li>• Experimenta utilizar as notas musicais?</li> </ul>		
Explorar os sons por meio de jogos, brincadeiras e canções.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca com brincadeiras tradicionais e percebe a sonoridade e outros elementos da linguagem musical nas canções?</li> <li>• Inventa canções utilizando diversas sonoridades?</li> </ul>		

## MÚSICA DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATERIALIDADES	NOTAÇÃO E REGISTRO MUSICAL	PROCESSOS DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Experimentar diversos instrumentos musicais e outras fontes sonoras e compreender as diferenças no som produzido por eles.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora diversos instrumentos musicais e outras fontes sonoras?</li> <li>• Percebe as diferenças entre os sons produzidos (agudo, grave, alto, baixo etc.)?</li> </ul>		
Experimentar a produção de sons utilizando e percutindo partes do corpo.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produz sons com as diversas partes do corpo (boca, nariz, barriga, mãos, pés etc.)?</li> <li>• Cria uma peça musical utilizando apenas os sons produzidos por diversas partes do corpo?</li> <li>• Cria, em grupo, compondo harmonias entre os sons produzidos?</li> </ul>		
Perceber os sons do cotidiano.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percebe os diversos sons presentes no cotidiano?</li> <li>• Diferencia os sons da natureza dos sons urbanos, os sons da noite e os sons do dia?</li> </ul>		

## MÚSICA DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATERIALIDADES	NOTAÇÃO E REGISTRO MUSICAL	PROCESSOS DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Experimentar diversas formas de registros musicais.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grava vídeos e áudios de forma individual ou coletiva?</li> <li>• Conhece a pauta musical?</li> <li>• Por meio de gravações, compreende as gradações de som, sua intensidade, altura, duração e timbre?</li> </ul>		

## MÚSICA DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	MATERIALIDADES	NOTAÇÃO E REGISTRO MUSICAL	PROCESSOS DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES		
Criar composições musicais individuais, coletivas e colaborativas.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta construir sons com as colegas e os colegas ou individualmente?</li> <li>• Produz com criatividade uma peça sonora para apresentação pública?</li> <li>• Explora as múltiplas possibilidades de produção sonora?</li> </ul>		
Criar instrumentos musicais utilizando objetos recicláveis ou não e perceber as diferenças sonoras.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produz objetos musicais com material reciclável ou outros materiais?</li> <li>• Percebe os diferentes sons conforme o material (madeira, metal, papel etc.) de cada objeto?</li> <li>• Compõe produções musicais individuais e em grupo com os diferentes sons?</li> </ul>		

## TEATRO DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	PROCESSOS DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES
Distinguir e apreciar as diversas formas de manifestações teatrais considerando seus múltiplos contextos, culturas e historicidade.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece a história do teatro?</li> <li>• Identifica os diferentes gêneros teatrais (comédia, tragédia, drama, musical etc.)?</li> <li>• Aprecia diversas apresentações teatrais?</li> <li>• Representa personagens nas peças do teatro infantil e sabe o contexto sociocultural da obra?</li> <li>• Ouve leituras dramáticas dos livros de literatura infantil?</li> <li>• Analisa filmes e identifica a representação dos personagens?</li> <li>• Brinca com dedoches, fantoches, fantasias, máscaras etc.?</li> <li>• Identifica as principais manifestações teatrais de Vitória da Conquista?</li> <li>• Assiste apresentações teatrais em vídeo e no teatro ou em outros espaços culturais?</li> </ul>
Identificar e experimentar as diversas manifestações teatrais presentes na vida cotidiana.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa e experimenta situações do cotidiano?</li> <li>• Experimenta diversos sentimentos em exercícios e jogos teatrais?</li> <li>• Cria personagens inspirados na vida cotidiana, nos desenhos animados, nos filmes etc.?</li> </ul>

## TEATRO DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	PROCESSOS DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES
Identificar os principais elementos constitutivos da linguagem do teatro.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora os jogos e movimentos teatrais?</li> <li>• Identifica tipos de personagem teatral?</li> <li>• Percebe a luz, a cor, a encenação e o cenário na composição da obra teatral?</li> </ul>
Problematizar situações cotidianas por meio das encenações.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflete sobre os temas propostos para uma obra teatral e seus impactos nos âmbitos social, político, cultural e ambiental?</li> </ul>

## TEATRO DO 1º ao 5º ANO

CONTEXTOS E PRÁTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	PROCESSOS DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES
Criar personagens e cenas.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta o faz de conta com ressignificação de objetos e outras possibilidades criativas?</li> <li>• Realiza leituras dramáticas de textos não teatrais ou de músicas?</li> <li>• Compreende a diversidade cultural por meio da experimentação de personagens e situações variadas?</li> <li>• Discute estereótipo e a diversidade cultural presente nos diversos tipos de personagem interpretados?</li> <li>• Dialoga com as colegas e os colegas sobre o processo de criação do personagem?</li> </ul>
Analisar e experimentar obras das matrizes africana, indígena e europeia e estabelecer relações entre elas.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta criativamente obras de diversas matrizes culturais?</li> <li>• Aprende sobre as matrizes culturais brasileiras com base na encenação?</li> </ul>
Experimentar diversas vozes e movimentos de palco.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende a se posicionar no espaço?</li> <li>• Experimenta diversos tipos de voz?</li> </ul>
Experimentar a criação individual, em grupo e colaborativa.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria monólogos ou peças teatrais em grupo?</li> <li>• Apresenta em público essas produções?</li> <li>• Improvisa de forma criativa com as colegas e os colegas?</li> <li>• Utiliza vídeos e fotografias para registrar os processos?</li> <li>• Utiliza música, dança e imagens para compor as apresentações?</li> </ul>

## ARTES INTEGRADAS DO 1º ao 5º ANO

ARTE E TECNOLOGIA	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	PATRIMÔNIO CULTURAL	PROCESSO DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES	
Experimentar projetos compostos pela relação entre as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica, compreende e experimenta a produção de artes híbridas (performance, instalações, cinema etc.)?</li> <li>• Identifica a relação entre os sons, as imagens e os movimentos cênicos?</li> <li>• Participa de intervenções artísticas no ambiente escolar?</li> <li>• Compreende os projetos propostos em sala de aula e participa deles?</li> <li>• Participa de intercâmbios artísticos e culturais, presencial ou virtualmente, entre escolas de diversas localidades, inclusive de fora de Vitória da Conquista?</li> </ul>	

## ARTES INTEGRADAS DO 1º ao 5º ANO

ARTE E TECNOLOGIA	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	PATRIMÔNIO CULTURAL	PROCESSO DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES	
Conhecer o patrimônio cultural material e imaterial de diferentes matrizes culturais (principalmente indígena, africana e europeia) e de diferentes épocas e contextos sociais, políticos e culturais.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita museus virtuais e os museus da cidade?</li> <li>• Experimenta as diversas manifestações culturais de matriz indígena, africana e europeia?</li> <li>• Pesquisa as diferentes matrizes estéticas e culturais brasileiras?</li> <li>• Leva o conteúdo aprendido para a própria comunidade, com exposições e outras formas de divulgação da produção e pesquisa?</li> <li>• Produz maquetes baseadas em mapas e fotografias da cidade e imóveis para compreender a arquitetura e o espaço no âmbito local, regional, nacional e/ou internacional?</li> </ul>	

## ARTES INTEGRADAS DO 1º ao 5º ANO

ARTE E TECNOLOGIA	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	PATRIMÔNIO CULTURAL	PROCESSO DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES	
Experimentar e produzir brinquedos, brincadeiras, canções folclóricas e danças típicas de diversas matrizes culturais.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca com jogos tradicionais típicos do município?</li> <li>• Confecciona brinquedos?</li> <li>• Pesquisa as manifestações culturais da região?</li> <li>• Conhece múltiplas culturas por meio do contato com jogos, brincadeiras e outras manifestações artísticas e culturais?</li> <li>• Pesquisa jogos, brincadeiras e brinquedos tradicionais da região, do país e do mundo?</li> </ul>	

## ARTES INTEGRADAS DO 1º ao 5º ANO

ARTE E TECNOLOGIA	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	PATRIMÔNIO CULTURAL	PROCESSO DE CRIAÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS		INDICADORES	
Experimentar as tecnologias digitais (celular, tablets, computadores, câmeras fotográficas, filmadoras etc.) para a criação de obras de arte com multilinguagens.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza computadores, tablets, celulares etc. para a produção de obras artísticas utilizando elementos de diversas linguagens?</li> <li>• Conhece obras da arte contemporânea?</li> <li>• Compartilha a produção artística na internet?</li> <li>• Produz arte em plataforma colaborativa?</li> </ul>	





# REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARANHA, M.S.F. **Formando educadores para a escola inclusiva**. 2002. bit.ly/formando-inclusiva, acesso em 19/12/2019.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos: a fundamentação filosófica, a história, a formalização**. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

ARROYO, M.G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais, igualdades e diferenças**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1. Anpae, 2011. bit.ly/politicas-igualdades-diferencas, acesso em 19/12/2019.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

BAHIA. Currículo Bahia. **Currículo referencial da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o Estado da Bahia**. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para a Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação da Bahia. Salvador, 2018.

BARBOSA, A.M. (org.) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BAUMAN, Z. **A sociedade líquida**. Folha de S. Paulo, v. 19, pp. 4-9, 2003.

BENCZE, L. et al. **Estudantes agindo para abordar danos pessoais, sociais e ambientais relacionados à ciência e à tecnologia**. In: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. (orgs.) **Questões Sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas**. Salvador: EDUFBA, 2018.

BERCITO, S.D.R. **Educação Física e construção nacional (1932 – 1945)**. In: FERREIRA NETO, A. (org.). **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória: UFES, 1996.

BOHN, L.R.D.; SILVA, C.C. **Processos de avaliação em Arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões**. bit.ly/avaliacao-arte, acesso em 19/12/2019.

BRAKLING, K.; GARCIA, M. **O ajuste do texto ao contexto de produção: um conteúdo**

**esquecido**. Revista Educação. Especial Didática. São Paulo: Segmento, 2011, pp. 12-29.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Documento Base Nacional – Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2008. bit.ly/base-nacional-eja, acesso em 19/12/2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os diferentes textos em salas de alfabetização**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ano 1. Unidade 5. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação e Cultura. 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. bit.ly/politica-educacao-inclusiva, acesso em 19/12/2019.

BUENOS AIRES. Documento transversal 3, **Escribir y Aprender a Escribir**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

CALLAI, H.C. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. CEDES [online]. 2005, vol. 25, n. 66, pp. 227-247. bit.ly/aprendendo-ler-mundo, acesso em 19/12/2019.

CAPARROZ, F.E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: UFES, 1997.

CARLOS, Ana Fani. (org.) **A Geografia na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia escolar e a cidade**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise**. Terra Livre, São Paulo, v. 14, pp. 125-144, 1999.

COBERN, W. W. **Constructivism and non-western science education research**. International Journal of Science Education. Routledge, v. 4, n. 3, pp. 287-302, 1996.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. **Questões Sociocientíficas e dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos no ensino de Ciências**. In: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. (org.) **Questões Sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas**. Salvador: EDUFBA, 2018, pp. 77-118.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

COUTINHO, R. **Mário de Andrade e os desenhos infantis**. In: BARBOSA, A.M. (org.) Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CRUZ, G.T. D. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE, 2003.

CUNHA, R. B. **Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy**. Revista Brasileira de Educação. v. 22, n. 68, 2017, pp. 169-186. bit.ly/alfabetizacao-letramento-cientifico, acesso em 19/12/2019.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

FERRAZ, M.H.C.T.; FUSARI, M.F.R. **Arte na Educação escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artmed, 1985.

FRANCISCO, D.J.; FERREIRA, A.R.; ATAÍDE, Mayara Waleska Oliveira de. **A criança e a internet: análise bibliográfica acerca dos riscos e benefícios percebidos por crianças**. Revista EDaPECI, v. 19, n. 2, pp. 165-176. São Cristóvão (PE), 2019. bit.ly/crianca-internet, acesso em 19/12/2019.

FRANCO, R.J.; DIAS, T.R.S. **A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso**. Revista Benjamin Constant, ano 11, v. 30, pp. 3-9. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 2005.

FRANCO, V. **A inclusão começa em casa**. In: DAVID, R. (org.) Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **O homem e sua experiência/alfabetização e conscientização**. In: FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, pp. 13-50.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois**. Revista de Informação do Seminário RISA. Angicos, RN, v. 1, n. 1, pp. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial. bit.ly/angicos-50-anos, acesso em 19/12/2019.

GODOY, P.R.T. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GOELLNER, S.V. **O método francês e a militarização da Educação Física na escola brasileira**. In: FERREIRA NETO, Amarílio. (org.) Pesquisa histórica na Educação Física brasileira. Vitória: UFES, 1996.

GOMES, P.C.C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1996.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. **Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português**. In: NEVES, I. C. B. et al. (org.) Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 8ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007, pp. 15-20.

HODSON, D. **Learning science, learning about science, doing science: different goals demand different learning methods**. International Journal of Science Education, v. 36, n. 15, pp. 2.534-2.553, 2014.

HOLANDA, F.H.O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L.P. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 1, n. 1, 2009.

ITZCOVICH, H. **La Matemática escolar**. Buenos Aires: Aique, 2008.

JORBA, J.; SANMARTÍ N. **La función pedagógica de la evaluación**. Revista Aula de Innovación Educativa, n. 20, 1993, pp. 20-30.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S.D; NASCIMENTO, A.R. (orgs.) Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 2005.

LEMKE, J. **Talking science: language, learning, and values**. Norwood: ABLEX Publishing Corporation, 1990.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA JÚNIOR, A.S.; HETKOWSKI, T.M. (orgs.) **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias inteligentes e Educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: Fundesf, 2005.

LOPES, C. V. M.; DULAC, E. B. F. **Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso?** In: NEVES, I. C. B. et al. (Org.) Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 8ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007. pp. 37-43.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.



\_\_\_\_\_. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed. Ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

MACEDO, L. **Os jogos e sua importância na escola.** In: MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N.C. Quatro cores, senha e dominó. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os jogos e sua importância na escola.** Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas. 1995. [bit.ly/jogos-escola](http://bit.ly/jogos-escola), acesso em 19/12/2019.

MACHADO, C.; LORAS, A. **Gênios da humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente.** São Paulo: DBA, 2017.

MARINHO, J.C.B.; CALCAGNO, S.C.; SILVA, J.A. **Estado da arte sobre avaliação no ensino de Ciências.** Revista Thema, v. 15, n. 2, pp. 653-671, 2018.

MATTOS, M.B. **E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

MELVILLE, W. et al. **Experience and reflection: preservice science teachers' capacity for teaching inquiry.** Journal of Science Teacher Education, v. 19, n. 5, pp. 477-494, 2008.

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. E. **Ensinar ciências por investigação: o que estamos de acordo?** Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências, v. 9, n. 1, pp. 89-111, 2007.

NASCIMENTO, L. A. L.; RÔÇAS, G. **Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de Ciências.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, pp. 742-767, 2015.

NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, S.A. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 16.

ORTIZ, J. P. In: MÚRCIA, J.A.M. (e col.) **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

PARRA, C. **Cálculo Mental na Escola Primária.** In: Parra, C. e Saiz, I. Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PEDASTE, M. et al. **Phases of inquiry-based learning: definitions and the inquiry cycle.** Educational Research Review, v. 14, pp. 47-61, 2015.

PEREIRA, A.A.; MONTEIRO, A.M. (org.).

**Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, A.; LANDER, E. **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

ROJO, R.H.R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2002.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** [bit.ly/ciencia-pos-moderna](http://bit.ly/ciencia-pos-moderna), acesso em 19/12/2019.

SANTOS, M. **O papel ativo da Geografia – um manifesto.** In: Revista Território, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, pp. 103-109. 2000.

SÃO PAULO (SP). **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Coleção Polêmicas do nosso tempo, n. 5. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2006.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

STAREPRAVO, A. R. **Jogando com a matemática: números e operações.** Curitiba: Aymarã, 2009.

TAFFAREL, C.N.Z et al. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. **Educação em Ciências e Matemática com orientação CTS promotora do pensamento crítico.** Revista CTS, v. 11, n. 33, pp. 143-159, 2016.

\_\_\_\_\_. **Literacia e pensamento crítico: um referencial para a Educação em Ciências e em Matemática.** Revista Brasileira de Educação. v. 18 n. 52, 2013.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **Folclore, antropologia e história social.** In: THOMPSON, E.P. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: Ed. Unicamp, 2012.

TONET, I. **A Educação numa encruzilhada.** In: MENEZES, A.D.; FIGUEIREDO, F. (orgs.) Trabalho, sociabilidade e Educação. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos : Educação Physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920).** Bragança Paulista : EDUSF, 2002.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade.** Curitiba: Editora UFPR, 2009.

VIEIRA, A. C. N. C. **A política curricular da Educação Profissional: os discursos da competência e da empregabilidade.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 15, n. 1.





VITÓRIA DA CONQUISTA. **Plano Municipal de Educação**, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 18. Conselho Municipal de Educação**. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2018. (Palavra de professor). Edição Comemorativa. Primeira publicação: 1999.

ZABALA, Antoni. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, pp. 53-87. 1998.

## LEGISLAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC.  
**Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, dez. 2012.

LEI Nº 2.042, DE 26 DE JUNHO DE 2015.  
**Plano de Educação Municipal (PME)**. Vitória da Conquista (BA).

## INTERNET

BRASIL. Fundação Nacional do Índio – Funai.  
Índios no Brasil: quem são. Portal Online.  
**bit.ly/indios-quem-sao**, acesso em 19/12/2019.

VAZ, Livia. Palmares para além do novembro negro. Publicado na Flor de Dendê em 2017.  
**bit.ly/palmares-novembro-negro**, acesso em 19/12/2019.

Sobre a teoria dos campos conceituais, de Gérard Vergnaud,  
**youtu.be/SkPewcaFYw0** e **bit.ly/gerard-vergnaud-nova-escola**, acessos em 19/12/2019.

Sobre jogos na escola,  
**bit.ly/jogos-aprendizagem-matematica**, acesso em 19/12/2019.





PREFEITURA  
**VITÓRIA DA  
CONQUISTA**  
MAIS PERTO DE VOCÊ

[WWW.PMVC.BA.GOV.BR](http://WWW.PMVC.BA.GOV.BR)

PARCEIRO TÉCNICO



**ICEP**  
*Lendo o Mundo  
para Escrever a Vida*