

Educação Infantil & Ensino Fundamental

Livro I





**PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS - MA**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Proposta curricular da educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís-MA / Secretaria Municipal de Educação de São Luís- MA. -- São Luís, MA : Semed, 2023.

ISBN 978-85-98837-03-1

1. Educação infantil - Currículos - São Luís (MA)
2. Educação - São Luís (MA) 3. Ensino fundamental - Currículos I. Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA.

23-147564

CDD-370.98121

Índices para catálogo sistemático:

1. São Luís : Maranhão : Estado : Educação 370.98121

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253-0

PREFEITURA DE SÃO LUÍS

Eduardo Salim Braide

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Anna Caroline Marques Pinheiro Salgado

SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO

Gusmaia Mousinho Pestana

SECRETARIA ADJUNTA DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DE PESSOAS

Maurício Evandro Martins Hiluy

ASSESSORIA JURÍDICA

Flávia Raquel Fernandes Ramos Ribeiro

ASSESSORIA TÉCNICA PEDAGÓGICA

Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO

Rafael Rodrigues de Lima

CENTRO AVANÇADO DE APOIO À EDUCAÇÃO – CAAED

Jorge André Bastos Oliveira

SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Wilsylane Silva de Azevedo Marques

SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Lima Silva Barros

SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Alexsandrey Melo do Nascimento

SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Fabiana Corrêa Moraes

SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE APOIO AO EDUCANDO

José Vitor Araújo Corrêa

COORDENAÇÃO DA ÁREA DE ESTATÍSTICA

Thyago de Oliveira Moraes

COORDENAÇÃO DE CURRÍCULO

Malila da Graça Roxo Abreu

EQUIPE DE ELABORAÇÃO/REFORMULAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

NÚCLEO DO CURRÍCULO

Coordenação Malila da Graça Roxo Abreu

Ana Lourdes Soares Pinheiro
Diulinda Pavão Costa
Eliana Cardoso Lapis
Elke Rusana Pires Santos Ribeiro
Fabiane Cristina Costa Coelho Sousa
Fernanda Maria da Serra Costa
Ilma Fátima de Jesus
Josemar Nogueira Silva
Leila Kayomi Suzuki
Maria Rosinete Furtado Cantanhede
Mônica Maria Avelar de Carvalho Nunes
Susiane da Paz Silva Muniz – SAEE
Suzana Lopes de Matos
Suzani Damascena Nascimento
Vanessa Pereira Amorim
Waléria de Jesus Barbosa Soares
Yuri Barros Lobo da Silva
Zenaide Oliveira dos Santos
Colaboração: Nadja Fonsêca da Silva Campos

GRUPOS DE TRABALHO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hilda Helena Bastos Garcez Ribeiro (Coordenação)
Denise Dias Ribeiro (in memorian)
Célia Cristina de Paiva Coimbra Salomão
Ana Rita de Oliveira Pires - Especialista em Educação
Mara Delana Said Moura Sales - Especialista em Educação

GT1- Textos introdutórios

Ana Rita de Oliveira Pires - Especialista em Educação – Formação (Coordenação)
Ana Mary Teixeira Silva Martins - Especialista em Educação – SAEI
Camila Gonçalves Ribeiro - Especialista em Educação – SAEI
Eliany Santos Alves Moura – Professora – UEB Primavera
Fernanda Castro Corrêa – Especialista em Educação – UEB Prof. Estevam Ângelo de Sousa
Franknalva de Oliveira Sá - Especialista em Educação e Professora – Anexo Chapeuzinho Vermelho
Ilana Silva Sousa - Especialista em Educação – Anexo Ipase de Baixo
Mara Delana Said Moura Sales - Especialista em Educação – Formação
Maria da Conceição de Sousa de Castro – Especialista em Educação – UEB Mário Pereira
Maria Hermínia Cantanhede Cardoso - Especialista em Educação – UEB Jairo Rodrigues
Olinda Ferreira Araújo - Especialista em Educação – SAEI
Sônia de Lourdes Silva Dias - Especialista em Educação – UEB Primavera
Suzana Cristina Santos Paixão – Professora – UEB Tiradentes

GT2 – CRECHE

Célia Cristina de Paiva Coimbra Salomão – Suporte Pedagógico – SAEI (Coordenação)
Andrea Marcia de Araújo Porto – Professora – UEB Primavera - Tibiri
Carlla Rejjanne Gama Oliveira – Professora – Anexo Cravos e Rosas
Denise Dias Ribeiro - Suporte Pedagógico – SAEI (in memoriam)
Fabiana Perla Viana Chaves – Professora – UEB Mário Pereira
Inara Sydia dos Santos Dourado – Professora – Anexo Ipase de Baixo
Iolete de Fátima Oliveira Martins – Professora – UEB Maria José Serrão
Izabel Fernandes Koomans – Coordenadora Pedagógica – UEB Saraiva Filho
Márcia Regina Almeida Nascimento – Professora – Anexo São Benedito
Magali Dias da Conceição Machado – Professora – UEB Tom e Jerry
Maria das Dores Aires Gonçalves – Professora – UEB Creche Maria de Jesus Carvalho
Maria José Sarah Maia – Coordenadora Pedagógica – UEB Dr. Carlos Macieira
Patrícia Barra Araújo – Professora – UEB Dr. Carlos Macieira
Roseane Rodrigues Moraes – Professora – UEB Tiradentes
Sandra Maria Silva Ferreira – Professora – UEB Tiradentes
Sandra Regina Alves Ramos de Castro – Coordenadora Pedagógica – UEB Maria de Jesus Carvalho
Selma Ribeiro Mendonça – Gestora – UEB Dayse Linhares de Sousa

GT 3 – PRÉ-ESCOLA

Hilda Helena Bastos Garcez Ribeiro – SAEI (Coordenação)
Andrea Marcia de Araújo Porto – Professora – UEB Primavera – Tibiri
Ariane Selma Bezerra Neves Sousa - Coordenadora Pedagógica – Anexo Cravos e Rosas
Cecília Nogueira Lauterjung – Coordenadora Pedagógica – UEB Carlos Salomão Chaib
Clenildes Ferreira Sousa – Professora – UEB Enedir Santos Paixão
Gracilene Lima de Sousa – Professora – UEB Primavera/ UEB José Augusto Mochel
Itacira Mouzinho Lima Monteles – Coordenadora Pedagógica – UEB Olinda Desterro
Jaquicilene da Silva Santos – Professora – UEB Tiradentes
Lindinalva Martins – Professora – UEB Enedir Santos Paixão
Liliane Caminha de Melo – Professora – UEB Santa Maria
Luciana Alves Lima – Professora – UEB Maria José Serrão
Luciane Silva de Souza Cunha – Professora – UEB Mariana Pavão
Luzia Goretti Santos Mota de Azevedo - Técnica de Acompanhamento – SAEI
Maria da Conceição de Sousa de Castro – Gestora – UEB Mario Pereira
Maria Inês Castro Nascimento – Professora – UEB Primavera – Tibiri
Maria Lúcia Castro Andrade – Técnica de Acompanhamento – SAEI
Nara Solange Costa Amaral - Coordenadora Pedagógica – UEB Luzenir Mata Roma
Priscila Dias Silva – Professora – UEB Tiradentes
Viviane Florêncio Gonçalves da Silva – Professora – UEB Vera Macieira
Waléria Lindoso Dantas Assis – Professora – UEB Olinda Desterro

GT 1º ANO

Suzani Damascena Nascimento – Núcleo do Currículo/SAE – Professora – UEB Menino Jesus de Praga
(Coordenação)
Dayanne Priscilla Dias Pessoa – Professora – UEB João de Souza Guimarães
Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira – Professora – UEB João de Sousa Guimarães
Francisca Chaves Marques dos Santos – Professora – Núcleo de Educação Ambiental Karliany Figueirêdo da
Silva – Professora – UEB Dra Maria Alice Coutinho
Josiane Garcez Dutra – Professora – UEB João Mohana
Marília Barbosa de Abreu – Professora – UEB Ronald da Silva Carvalho
Marta Christina Barros Bello – Professora – UEB Prof. Rubem Teixeira Goulart
Raquel Indiara Oliveira Castro – Professora – Núcleo de Alfabetização/SAEF
Rôsilene de Jesus Santos Ferreira – Professora – Núcleo de Alfabetização/SAEF
Rúbia Nara de Nascimento Oliveira – Professora – Núcleo de Alfabetização /SAEF

GT 2º ANO

Maria Rosinete Furtado Cantanhede – Núcleo do Currículo/SAE (Coordenação)
Elisângela Pinheiro da Silva – Professora – UEB João de Sousa Guimarães
Karla Cristina Pereira Santos – Equipe de Acompanhamento/SAEF
Luziane Rodrigues Araújo Sales – Núcleo Correção de Fluxo Escolar
Regiana Froz Campos – Núcleo Correção de Fluxo Escolar/SAEF
Silvana Reges Galvão Martins - Núcleo de Alfabetização/SAEF
Solange Sousa Araújo de Oliveira – SAEF
Suziane Regina Cunha de Moura – Grupo de Acompanhamento/SAEF
Tânia Cristina Fernandes – Professora – UEB Neto Guterres

GT 3º ANO

Josemar Nogueira Silva – Núcleo do Currículo/SAE (Coordenação)
Débora Corrêa Souza Fortaleza – Núcleo de Avaliação Educacional/SAE
Edilene Cardoso Dias Conceição – Núcleo de Alfabetização /SAEF
Luciana Silva Rezzo – Professora – UEB Menino Jesus de Praga
Magda Marcia Mafra Serejo – Núcleo de Alfabetização /SAEF
Oceanira de Oliveira – Professora – UEB Ministro Mario Andreazza
Ruth-Ane do Nascimento Oliveira – Núcleo de Alfabetização /SAEF
Valéria Guimarães de Araújo – Núcleo de Alfabetização /SAEF

GT 4º ANO

Vanessa Pereira Amorim - Núcleo do Currículo/SAE (Coordenação)
Andrea Batista Silva – Correção de Fluxo Escolar/SAEF
Karliany Figueirêdo da Silva – Professora – UEB Menino Jesus de Praga
Luzinete Gomes da Silva – Correção de Fluxo Escolar/SAEF
Márcia Andrea Soares Leão – Professora – UEB Haydée Chaves
Maria Celeste S. Costa Gonçalves – Professora – UEB Olinda Desterro
Soraya Mendonça Silva - Formadora – Centro de Formação do Educador – CEFE
Surama Caldas– Professora – UEB Dra Maria Alice Coutinho
Susiane da Paz Silva Muniz – SAEE
Valéria da Rocha Lopes Rodrigues – Formadora – SAE – Grupo de Formação de Coordenadores Pedagógicos
Márcio José Gonçalves de Jesus – Colaborador/Seduc

GT 5º ANO

Josemar Nogueira Silva – Núcleo do Currículo/SAE (Coordenação)
Fernanda Maria da Serra Costa – Núcleo do Currículo/SAE – Professora – UEB Alberto Pinheiro (Coordenação)
Elke Rusana Pires Santos Ribeiro – Núcleo do Currículo/SAE(Coordenação)
Kátia Cilene Amorim Gomes – Formadora – Formação de Coordenadores Pedagógicos/Professora – UEB
Rosário Nina
Rita de Cássia Cunha Maciel – Professora – UEB João de Sousa Guimarães
Samela Soraia Baldez da Silva – Professora – UEB Prof Ronald da Silva Carvalho
Waléria de Jesus Barbosa Soares - Núcleo do Currículo/SAE

GT LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda Maria da Serra Costa - Núcleo do Currículo/SAE –Professora – UEB Alberto Pinheiro (Coordenação)
Cecília Rafaela Hortegal Andrade – UEB Alberto Pinheiro
Diulinda Pavão Costa – Núcleo do Currículo/SAE
Luiza Pires Furtado - Professora – UEB Luís Viana e UEB Ministro Mário Andreazza
Maria Antonia Rosa Sá – Centro de Formação do Educador
Modestina Cardoso Carvalho – Centro de Formação do Educador
Silvia Luiza Pires Furtado – UEB Luís Viana e UEB Ministro Mario Andreazza
Verenne Marjorie Lima Braga – SAAE/Semed
Wallquíria de Guadalupe Ribeiro Cordeiro – UEB Alberto Pinheiro

GT EDUCAÇÃO FÍSICA

Eliana Cardoso Lapis – Núcleo do Currículo/SAE (Coordenação)
Jaqueline Costa Lopes - Professora – UEB João de Sousa Guimarães (Anexo: Alegria do Saber)
Josélia Araújo Bezerra - UEB João de Sousa Guimarães (Anexo: Alegria do Saber)
Maria do Socorro Portela de Carvalho - Professora - UEB Mons. Frederico Chaves
Rosângela de Fátima Silva Diniz - Professora – UEB Primavera
Selma Regina Santos Sá - Professora – UEB Mário Andreazza
Themirames Maia Bastos Coelho Fernandes - Professora - UEB Jornalista Neiva Moreira
Zaira Sousa Rodrigues - Professora – UEB Professor Nascimento de Moraes
Breno Gomes Cardoso - Professor - UEB Luís Viana (colaborador)
José Alípio dos Santos Filho – CEM Josué Montello (colaborador)

GT MATEMÁTICA

Waléria de Jesus Barbosa Soares – Núcleo do Currículo/SAE (Coordenação)
Carlos André Bogéa Pereira - Professor - Centro de Formação do Educador - CEFE
Danielle Sousa de Jesus - Professora - UI Maia do Carmo Abreu da Silva
Elke Rusana Pires Santos Ribeiro - Professora - Núcleo do Currículo
Elvys Wagner Ferreira da Silva – Professor -Núcleo do Currículo
Lúcia Fernanda Sousa e Sousa Marques- Professora - Centro de Formação do Educador – CEFE
Marcos dos Santos Souza - Professor - Centro de Formação do Educador – CEFE
Mauro Guterres Barbosa – Professor da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
Mílene Maria Marques Cabral - Professora - Centro de Formação do Educador - CEFE/UEB Luís Viana
Rayanne de Jesus Santos Mello - Professora da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

GT ARTE

Leila Kayomi Suzuki - Professora – Núcleo do Currículo/SAE (Coordenação)

Adriana Tobias Silva - Professora – UEB Dr. Neto Guterres
Ana Lourdes Soares Pinheiro - Núcleo do Currículo/SAE
Claudia Cristiane Matos Sousa – Professora – UEB Domingos José de Medeiros Delgado Maia
Maria Zélia Matias Santos - Professora – Núcleo de Educação e Cultura/NEC

GT LÍNGUA INGLESA

Ilma Fátima de Jesus - Especialista em Educação - Núcleo do Currículo/SAE (Coordenação)
Fernanda Maria da Serra Costa - Professora - UEB Alberto Pinheiro

GT CIÊNCIAS

Zenaide Oliveira dos Santos – Professora – Núcleo do Currículo/SAE (Coordenação)
Amélia Mary Seguins Marin – Técnica – SAEJA
Cristiane Silva Gonçalves – Professora – UEB Santa Clara
Karliany Figueiredo da Silva – Professora – UEB Menino Jesus de Praga
Keyton Kylson Fonseca Coelho – Professor – Núcleo de Educação Ambiental – NEA
Leila Figueiredo de Almeida Silva Campos – Professora – UEB Haydée Chaves
Themis Viviane Oliveira Matos - Professora – Núcleo de Educação Ambiental – NEA
Suzana Lopes de Matos – Especialista da Educação – Núcleo do Currículo/SAE

GT HISTÓRIA

Robson Rüter Mendonça Santos - Professor – Programa Mais Educação (Coordenação)
Ramsés Magno da Costa Sousa -Professor – UEB São Raimundo
Solange Araujo Siqueira - Professora – UEB Marta Roma
Tatiana Rocha Cruz - Especialista da Educação – Grupo de Formadores de Coordenadores Pedagógicos
Ricardo de Jesus Pachêco Silva - UEB Cidade Olímpica
Maria de Fátima da Silva Galvão Noletto -UEB Maria Alice Coutinho (Anexo Leonardo da Vinci).

GT GEOGRAFIA

Yuri Barros Lobo da Silva - Professor - Núcleo do Currículo/SAE (Coordenação)
Lucy Mary Seguins Sótão - Professora - Núcleo de Educação Ambiental – NEA
Rita Íris Pereira Silva - Professora - UEB Prof. Sá Vale
Rosângela Coelho Costa - Professora - UEB Dom José de Medeiros Delgado

GT ENSINO RELIGIOSO

Francisca Antônia Ferreira Farias – Professora – UEB José Cupertino (Coordenação)
Ana Rosa Leal Linhares – Professora – UEB Mata Roma
Francinete Moura dos Santos – UEB Professora Camélia Costa Ribeiro
Gilberth Ozimo Belem Neves – Professor – UEB Bandeira Tribuzzi/UEB Jornalista Neiva Moreira
Gledson Silva Costa – Professor – UEB Newton Neves
Ozimo Belem Neves – Professor – UEB Bandeira Tribuzzi
Inácia Vitoria Pereira Soares Nunes – UEB Leonel Brizola
Marilene Pereira Alves – Professora – UEB Prof. Luís Rego
Wagna Viana Veras – Professora – UEB Mons. Frederico Chave

GT FILOSOFIA

- Telma Maria Ramos Soares – UEB Menino Jesus de Praga (Coordenação)
Ana Jacira Borges Oliveira – Professor – UEB Olinda Desterro e Antônio Vieira
Aniceto Sousa da Silva Neto – Professor – UEB São José
Ediel dos Anjos Araújo - Professor – UEB Uruati/UEB São José Itapera
Flavio Luiz de Castro Freitas – Membro do Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia – Professor da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Francisco Valdério Pereira da Silva Junior – Membro do Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia- Professor
da Universidade Estadual do Maranhão
Hernani Veloso Carvalho- Professor – UEB Thomas de Aquino e UEB Josué Montelo
Nivaldo Silva Lopes - Professor – UEB Evandro Bessa/ UEB Proteção de Jesus
Simey Fernanda Furtado Teixeira – Professora – UEB Maria Alice Coutinho
Uilton Mota Castro – Professor – UEB Prof. Ronald Carvalho
Isabel Cristina Costa Freire – Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia – Professora do CEST, IESMA e
Escola Reino Infantil
Jorge Antônio Soares Leão – Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia – Professor do Instituto Federal do
Maranhão – IFMA
Lavínia Neves Moreno Silva – Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia – Professora da Rede Estadual do
Maranhão
Maria dos Milagres da Cruz Lopes – Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia – Professora do Instituto de
Estudos Superiores do Maranhão
Marly Cutrim de Menezes- Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia – Professora da Universidade Federal do
Maranhão – UFMA
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho – Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia – Professora da Universidade
Federal do Maranhão – UFMA
- Revisão Preliminar**
Ilma Fátima de Jesus
- Revisão**
Tânia Maria Mendonça Frasso
Vera Lúcia Cruz da Fonseca

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPUH-MA	Associação Nacional de Professores de História-Seção Maranhão
APRUMA	Associação de Professores da UFMA
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ARESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
COM-VIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
COMUMA	Conselho Municipal de Meio Ambiente
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAP	Empresa Maranhense de Administração Portuária
ENEF	Estratégia Nacional de Educação Financeira
EPT	Educação para todos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPM	Inspetoria de Monumentos Nacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
OBMEP	Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONGs	Organizações não-governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PEEA	Política Estadual de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEE	Superintendência da Área de Educação Especial
SAEI	Superintendência da Área de Educação Infantil
SAEJA	Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMMAM	Secretaria Municipal de Meio Ambiente
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
SISEEA	Sistema Estadual de Educação Ambiental
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
UEBs	Unidades de Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ANÁLISE DA REALIDADE EDUCACIONAL	15
3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR	16
4 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	21
5 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	23
6 TEMAS INTEGRADORES CONTEMPORÂNEOS	25
7 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DA APRENDIZAGEM	37
8 MODALIDADES DA EDUCAÇÃO OFERTADAS PELA REDE MUNICIPAL	41
9 EDUCAÇÃO INFANTIL	46
10 ENSINO FUNDAMENTAL	98
10.1 Área de Conhecimento: Linguagens	101
10.1.1 Componente Curricular Língua Portuguesa	102
10.1.2 Componente Curricular Arte	246
10.1.3 Componente Curricular Educação Física	358
10.1.4 Componente Curricular Língua Inglesa	393
10.2 Área de Conhecimento: Matemática – Componente Curricular: Matemática	448
10.3 Área de Conhecimento: Ciências da Natureza – Componente Curricular: Ciências	510
10.4 Área de Conhecimento: Ciências Humanas	548
10.4.1 Componente Curricular Geografia	549
10.4.2 Componente Curricular História	607
10.5 Área de Conhecimento: Ensino Religioso – Componente Curricular: Ensino Religioso	644
10.6 Componente Curricular Filosofia	674

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo inerente à vida humana e intrínseco ao desenvolvimento das sociedades. Isto porque, formal ou informalmente, a educação contribui para a sobrevivência dos indivíduos. Toda atividade cotidiana depende da construção e reconstrução do conhecimento. A escola, lócus formal da educação, pode ser concebida como um lugar onde os conhecimentos sistematizados são transmitidos e reelaborados para que, desse modo, os estudantes possam compreender, apropriar-se e modificar a realidade que os cerca. Por isso, acredita-se na escola como lugar de aprendizagens e compartilhamento do que se aprende, o que requer a reflexão sobre a escola e a educação que queremos, sobre o ser humano que desejamos formar e sobre a sociedade que queremos construir.

A fim de garantir a educação escolar como um direito, os sistemas de ensino organizam suas propostas curriculares para nortear as atividades escolares, apresentando um plano para concretizá-las. Nesta perspectiva, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís apresenta a Proposta Curricular, documento que orienta o sistema público municipal de ensino, com objetivos, conceitos, princípios e legislação que fundamentam a organização das etapas e modalidades da Educação Básica atendidas pela rede, especificamente, Educação Infantil e Ensino Fundamental e as modalidades de ensino Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

A construção da Proposta Curricular iniciou-se¹, sistematicamente, no Ensino Fundamental, no ano de 2001, com a programação da Jornada Pedagógica que inseria a importância de discutir o projeto curricular em seus fundamentos teóricos e metodológicos para a escolarização obrigatória, bem como o processo de ensinar e aprender, incluindo concepção, princípios, organização do projeto e avaliação da aprendizagem, assim como os componentes curriculares do Ensino Fundamental.

Entre o período de 2001 a 2008, foram realizadas várias ações com o objetivo de elaborar a Proposta Curricular. Dentre as ações, destacam-se a constituição de uma comissão para discutir a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a organização do Ciclo de Alfabetização; a realização de reuniões técnicas, Fóruns e encontros formativos com os professores; a apresentação preliminar dos cadernos por componentes; a consultoria realizada pela Abaporu, para estudo bibliográfico com o objetivo de reorganização curricular por ciclos e finalizando em 2008, com a aprovação da Proposta Curricular pelo Conselho Municipal de Educação (CME), por meio da Resolução nº 17/08, em Ciclos de Aprendizagem.

Em 2014, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís passou pelo processo de Aplicação do Questionário de Meta-avaliação nas escolas. O questionário teve como objetivo coletar informações acerca da organização do Ensino Fundamental em ciclos, tendo em vista avaliar os impactos produzidos por esta proposta junto ao trabalho desenvolvido nas escolas a fim de subsidiar a reorganização do ensino na rede municipal.

Após a mensuração dos resultados da avaliação, que demonstraram insatisfação com a organização curricular em ciclos, considerando-se a necessidade de reformulação da Proposta Curricular de 2008, foi iniciado o processo de reelaboração das orientações, tendo como finalidade apresentar diretrizes curriculares às escolas da rede como subsídio ao trabalho pedagógico.

Assim, foi realizada a atualização do Marco Conceitual, documento teórico que norteia as práticas educativas nas escolas da rede, cuja aprovação pelo Conselho Municipal de Educação de São Luís deu-se no ano de 2018, com as seguintes alterações: a manutenção somente do Ciclo de alfabetização, seguido pelos demais anos organizados em regime seriado/ano, e a mensuração dos resultados de avaliação que passariam a ser registrada em notas.

Após esse processo de atualização do Marco Conceitual no ano de 2017, a Secretaria Adjunta de Ensino, por meio do Núcleo do Currículo, deu início à reformulação de toda a Proposta Curricular, envolvendo as Etapas e Modalidades de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial), acompanhando o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina a todos os sistemas de ensino.

¹ Inicialmente formulada pelas professoras da UFMA Prof^ª Ma. Lilian Maria Lêda Saldanha e Prof^ª. Ma. Lucinete Marques Lima.

Ao longo do processo de estudo e apropriação do documento nacional, a equipe integrante do Núcleo do Currículo buscou pensar, a partir da sua Proposta Curricular, as possíveis reformulações necessárias, considerando que a BNCC apresentou diversas regras a serem observadas nesse processo de reformulação, dentre as quais os quadros organizadores com seus objetos de conhecimento, unidades temáticas e habilidades para cada componente curricular.

Assim, em 2018, a Semed viabilizou uma dinâmica organizacional que promovesse uma interlocução consistente entre as diversidades de sujeitos da comunidade escolar, estes representados por professores, coordenadores pedagógicos das UEBs e equipes técnicas da unidade administrativa da Semed. Em junho do referido ano, iniciou-se o processo de formação dos grupos de trabalho (GTs) para atualização da Proposta Curricular, que foram instituídos pelas Portarias nº 300/2018 e nº 401/2019, respectivamente. Assim, foram organizados 25 (vinte e cinco) grupos envolvendo diretamente 223 (duzentos e vinte três) profissionais. Os integrantes dos grupos de trabalho foram reunidos de acordo com o componente curricular de sua formação acadêmica e o ano/série em que atuavam nas respectivas etapa e modalidade. Ao todo, foram organizados 3 (três) grupos de trabalho da Educação Infantil, 15 (quinze) grupos do Ensino fundamental e 7 (sete) grupos da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à metodologia de trabalho, os GTs da Educação Infantil e o dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental havia um cronograma que previa encontros semanais, com pautas apresentadas por seus coordenadores e debatidas pelos integrantes de cada GT, cujas alterações e sugestões foram registradas e incorporadas à redação do texto da Proposta Curricular.

No final do mês de outubro e início de novembro de 2019, foi realizado seminário *O Debate Nacional sobre Currículo na Educação Infantil e Ensino Fundamental* em parceria com o Instituto Formação, Histebr, Apruma e Semed. Neste seminário, a palestra principal foi preferida pela professora Julia Malanchen da UNIOESTE do Paraná e, logo em seguida, a professora Malila da Graça Roxo Abreu, coordenadora do Núcleo de Currículo/SEMED apresentou a trajetória de construção da Proposta Curricular

Ainda no mês de novembro de 2019, foi realizado o evento *Semana do Currículo nas Escolas*, conduzido pelas equipes gestoras das UEBs, com o apoio da equipe do Núcleo do Currículo, tendo como objetivos: discutir a versão preliminar da Proposta Curricular, permitindo, assim, a apropriação do documento.

Em seguida à *Semana do Currículo*, o documento foi disponibilizado para consulta pública online, permanecendo na plataforma até o mês de janeiro de 2020, para possibilitar aos integrantes da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís e toda sociedade realizar contribuições, sugestões e críticas no que concerne ao documento da Proposta Curricular.

Como forma de garantir a contínua construção de um currículo em movimento que dialoga com diversas entidades e instituições da sociedade, a proposta foi discutida ativamente com o Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia. A ANPUH-MA (Associação Nacional de Professores de História-Seção Maranhão) e o Instituto Federal do Maranhão- Campus São Luís Centro Histórico através do curso de licenciatura em Artes Visuais também apresentaram suas contribuições.

Após a análise das contribuições da consulta pública e das contribuições das entidades e instituições citadas anteriormente, sistematizou-se o documento final

Assim, essa proposta - fruto do diálogo entre escola, sociedade e Secretaria Municipal de Educação de São Luís, tendo como foco expor a intencionalidade pedagógica do projeto educativo do Sistema Público Municipal de Ensino – foi recentemente aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, **através do Parecer nº 37/2022 e da Resolução nº 37/2022 publicada em setembro de 2022** encontra-se organizada em três volumes: volume I Educação Infantil e Ensino Fundamental; volume II Educação de Jovens e Adultos; volume III Educação Especial.

O volume desta publicação apresenta as orientações para Educação Infantil e Ensino Fundamental. A partir da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, esta secretaria orienta que as UEBs (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e que os professores organizem seus planejamentos pautados nos documentos encaminhados, visando à melhoria da aprendizagem de todos os estudantes da rede.

2 ANÁLISE DA REALIDADE EDUCACIONAL

A capital do estado do Maranhão era denominada inicialmente de Upaon-Açu (Ilha Grande) pelos indígenas Tupinambás que aqui habitavam. Com a chegada dos franceses, em 1612, foi construída uma fortificação com a finalidade de proteger a ilha de possíveis ataques estrangeiros. Tal forte foi nomeado de São Luís para homenagear Luís XIII (MEIRELLES, 2012, p. 29).

Apesar de a colonização europeia ter sido iniciada com os franceses, o município de São Luís possui um marcante patrimônio arquitetônico de origem portuguesa, o que fez desta cidade a mais lusitana das capitais brasileiras, constituindo o maior aglomerado urbano de azulejos dos séculos XVIII e XIX, em toda a América Latina (DUARTE, 2007).

Tal arquitetura proporcionou à cidade de São Luís a concessão pela UNESCO, em 1997, do título de Patrimônio Cultural da Humanidade, considerando seus artefatos materiais como bens representativos que contribuem substancialmente para a identificação de um passado que representa um dos maiores conjuntos de arquitetura de origem europeia, construído por africanos escravizados no Maranhão.

Quanto a cultura imaterial, destaca-se a influência dos diferentes grupos étnicos, especificamente, dos povos indígenas e africanos que deixaram marcas civilizatórias no modo de ser e agir expressos na linguagem, nas artes, na estética, na religiosidade, conservadas por gerações que revelam rica pluralidade cultural que está presente na maneira de ser e viver da população local.

Atualmente, São Luís compreende uma área territorial de 834,785 km² e uma estimativa populacional de 1.064.197 habitantes em 2014 (IBGE, 2015). Situada na região costeira do estado, faz parte do arquipélago do golfo maranhense que abriga as baías de São Marcos, a oeste, e a de São José, a leste, separada do continente pelo Estreito dos Mosquitos cujo acesso por terra se faz pela rodovia BR 135, pela Estrada de Ferro Carajás – Ponta da Madeira e pela Estrada de Ferro São Luís – Teresina.

Em 2020, estavam matriculados nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e nas modalidades de ensino EJA e Educação Especial atendidos pela rede municipal de ensino de São Luís, 82.335 estudantes (Ver Tabela 1).

Tabela 1 – MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EJA, INCLUINDO OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ATENDIDOS PELA REDE

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		EJA	TOTAL
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		
2010	3.073	12.985	40.537	28.820	8.972	94.387
2011	3.436	11.995	39.588	27.653	8.816	91.488
2012	3.538	11.546	38.657	26.524	7.963	88.228
2013	3.419	11.274	37.095	25.358	6.672	83.818
2014	3.508	10.128	35.896	29.440	5.715	79.787
2015	3.472	9.069	37.124	25.635	6.930	82.252
2016	3.719	9.145	37.086	24.827	5.836	80.613
2017	3.731	9.294	38.725	25.611	5.313	82.674
2018	3.841	9.397	39.672	25.823	5.022	83.755
2019	3.472	9.251	40.194	26.576	4.870	84.412
2020	3.843	9.199	38.640	27.142	3.511	82.335

Fonte: BRASIL/INEP - Censo Escolar 2020

Observamos que em 10 anos - 2010 a 2020 - houve uma redução das matrículas na rede em 12,76%, passando de 94.387 a 82.335. Ainda que desde 2014 até 2020 este número venha crescendo, isso não diminui a preocupação da rede quanto ao cenário da expansão do atendimento escolar.

Todavia, para superar tal desafio, é preciso a concentração de esforços na realização de políticas públicas eficazes, que viabilizem não somente a permanência do estudante, mas também a qualidade do ensino oferecido, instrumentalizando-o para o sucesso escolar e o exercício da cidadania. Nesse sentido, em 2018/2019, foram reformadas e climatizadas 22 escolas da Educação Infantil e 44 escolas do Ensino Fundamental; reformadas e não climatizadas, na Educação Infantil 22 e Ensino fundamental 26, totalizando 114 intervenções nas unidades de ensino.

Quanto à qualidade dos indicadores educacionais do Ensino Fundamental nos últimos 10 anos – 2010 a 2020 -, ilustrados pelas taxas de aprovação, abandono, repetência e distorção idade-ano/série, observamos uma evolução destes índices nesta etapa (Ver Tabela 2).

Tabela 2 – INDICADORES DE RENDIMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SEMED

ANO	QUANT. ESCOLAS	MATRÍCULA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO	DISTORÇÃO IDADE-ANO
2010	167	96.106	90,60%	7,30%	2,10%	18,60%
2011	167	93.233	90,10%	8,10%	1,80%	17,40%
2012	170	89.922	89,20%	7,80%	3%	17,40%
2013	172	85.419	88,50%	9,20%	2,30%	17,80%
2014	172	81.170	90,50%	7,10%	2,40%	18,50%
2015	192	82.252	89,10%	8,40%	2,50%	19,40%
2016	194	82.510	87,80%	9,50%	2,70%	19,80%
2017	192	82.674	89,70%	8,40%	1,90%	20,50%
2018	192	83.756	87,30%	10,60%	2,10%	22,20%
2019	191	84.412	91,00%	7,01%	1,90%	22,09%
2020	195	82.335	96,09%	0,09%	2,02%	22,70%

Fonte: BRASIL/INEP-Censo Escolar 2020

Nesse período, apesar da elevação no número de Unidades Escolares na rede, que subiu 16,76%, passando de 167 para 195 escolas, não houve uma correspondência nas matrículas efetivadas, com implicações no nível de expansão do ensino, como garantia dos direitos de acesso a todos estudantes em idade escolar.

Pelos dados Tabela 2 e do ponto de vista qualitativo, onde a permanência é o objetivo primordial do processo de escolarização básica, percebe-se que a rede chegou a um índice de aprovação de 90,60%, em 2010, e em 2020 alcançou 96,09%. Há de ressaltarmos que esse aumento de 6,05% é bastante impulsionado pelo fato de o ano de 2020 não ter havido reprovação no ensino remoto.

Ainda sobre 2020, observamos que persiste uma alta taxa de distorção idade-ano de 22,70%. Entretanto, uma análise apurada dos dados da rede evidencia que esse indicador é produto do atendimento de estudantes oriundos de outras instituições de ensino. Destacamos que a problemática distorção idade-ano continua a ser um desafio para a rede.

3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Educação, no seu sentido mais amplo, significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos, de geração em geração, sendo consolidados por meio de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, indica que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Como a educação envolve processos que vão além da escola, afirma que a educação está presente no dia a dia de todos e que ela se

manifesta de variadas formas, apontando, ainda, que não há uma forma única, nem um único modelo de educação Brandão (2003 p. 10)

Sob essa ótica, a Educação Escolar compreende todo o processo intencional, planejado e contínuo de formação que faz parte do currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino, sejam eles públicos ou privados.

Assim, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís pretende uma educação escolar capaz de contribuir para a transformação da sociedade, formando pessoas críticas e criativas que possam compreender as mudanças sociais para agir sobre o mundo que os cerca afim de transformar suas próprias realidades sociais. E, nesse processo educativo, cabe a cada estabelecimento de ensino, através do seu Projeto Político-Pedagógico, o compromisso de assegurar a apropriação dos conhecimentos científico, popular, tecnológico com o objetivo de desenvolver a formação integral das crianças, jovens, adultos e idosos.

A escola, nessa perspectiva, detém a tarefa de socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento. Com efeito, deve romper com as concepções que defendem apenas o ensino dos conhecimentos que respondem às demandas imediatas da cotidianidade (DUARTE, 2015, p. 23). Nesse contexto, enquanto instituição responsável pela educação escolar, deve servir aos interesses populares, contribuindo para eliminar as desigualdades e exclusão social. Para tanto, a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. [...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2011, p. 66 e 84)

Com efeito, sendo a construção do conhecimento processo cumulativo, resultado de uma construção histórica, a formação do indivíduo não pode se dar apenas privilegiando experiências imediatas, numa perspectiva meramente técnica da formação dos sujeitos, antes, precisa considerar os processos históricos, as relações sociais que se estabelecem, a cultura, como elementos indispensáveis ao ensino. Demerval Saviani (2003, p.13) afirma que[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para Saviani, o ensino deve desenvolver no estudante a responsabilidade sobre sua própria capacidade autônoma de pensar e de se posicionar perante os desafios da vida. E, para superar esse desafio, o professor necessita conhecimentos científicos e didáticos, fortalecendo sua visão de mundo e garantindo uma mediação teórico-prática que permita ao estudante uma visão da totalidade.

A Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, portanto, entende que a escola deve promover às novas gerações o acesso ao saber sistematizado, ao saber metódico, ao saber científico. Ela é responsável pela organização dos processos, descoberta das formas apropriadas para tal finalidade, cumprindo seu papel de formar na perspectiva da emancipação humana.

Educação Inclusiva

Falar em Educação Inclusiva significa repensar o papel da escola na formação dos indivíduos, revertendo o processo de exclusão, ao criar nas escolas condições, estruturas e espaços para uma diversidade de estudantes, numa perspectiva humanista e integral que focaliza o sujeito como capaz de “superar a lógica do individualismo para implantar a lógica da convivência” (PADILHA, 2010).

Assim, a Educação Inclusiva e Integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Em harmonia com as indicações dos fóruns internacionais, da LDBEN e do Plano Nacional de Educação, amplia-se o conceito de educação, com foco na necessidade de construção de estruturas que possam dar sustentação aos sistemas educacionais, articulando atividades, propostas e serviços necessários para garantir que a criança e o jovem possam desenvolver-se, integralmente, em um espaço inclusivo e um tempo mais intenso de convivência escolar.

A discussão atual sobre Educação Inclusiva é bem ampla, fruto de transformações conceituais que evoluíram ao longo do tempo, sobretudo, a partir de 1988, com a Convenção dos Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil em 1990. Foi nesta década que aconteceu em Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de

Educação para Todos e, em seguida, a Conferência Mundial de Educação Especial: que resultou na Declaração de Salamanca.

Uma educação inclusiva é a que pretende uma educação para todos, ou seja, é a educação que visa reverter o processo de exclusão, ao criar condições, estruturas e espaços para uma diversidade de estudantes. Assim, a escola será inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas as posturas, as atitudes e as mentalidades dos professores e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com o heterogêneo e conviver naturalmente com as diferenças, conforme assevera Mantoan (2001).

A Educação Inclusiva pressupõe, antes de mais nada, a inclusão social, ou seja, o processo de tornar participantes do ambiente social (a sociedade humana vista como um todo, incluindo todos os aspectos e dimensões da vida - o econômico, o cultural, o político, o religioso e todos os demais, além do ambiental) todos aqueles que se encontram, por razões de qualquer ordem, excluídos. A inclusão escolar é para todos/as aqueles/as que se encontram à margem do sistema educacional, independentemente de idade, gênero, etnia, condição econômica ou social; condição física ou cognitiva etc. De outro modo, se considerarmos que a clientela-alvo da educação inclusiva são pessoas pobres, negras, crianças, adolescentes e idosos, mulheres, homossexuais e pessoas com deficiências físicas e mentais, ou seja, a população desfavorecida economicamente ou alvo de estigmas sociais de toda ordem, que se encontram, geralmente, na periferia dos grandes centros urbanos e nas zonas rurais, a escola pública, que acolhe a todos/as, é reconhecida como a escola dos/as excluídos/as. Desta forma, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís deve estar preparada para esse empreendimento com investimento na estrutura física, na formação dos seus profissionais e da comunidade escolar para a inclusão escolar.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a LDBEN, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconizam que os sistemas de ensino devem assegurar aos/às estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurando a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; bem como a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Isto porque a escola, historicamente, tem reproduzido a exclusão social pela forma fragmentada e desvinculada da realidade como trata os conteúdos; pela organização rígida do seu currículo, tempos e espaços; pela relação autoritária e hierarquizada que permeia o seu cotidiano, pela avaliação classificatória e pela naturalização da repetência. Para a inclusão social se faz necessário uma escola que desenvolva suas ações sobre a égide do trabalho coletivo, tomando para si a tarefa de mobilizar todos os sujeitos de forma interdisciplinar, que faça a leitura do contexto onde está inserida, problematize esta realidade e oportunize aos estudantes e professores a aprenderem a construir conhecimentos emancipadores, desenvolvendo, deste modo, uma consciência política e visão coletiva que contribuirá para inclusão social.

Nesta perspectiva, o currículo deve ser adequado à realidade de seus estudantes, considerando-se que para viabilizar a identificação com o processo educativo, a diversidade étnica e cultural, por exemplo, abre caminho para uma educação inclusiva do ponto de vista da cultura.

A educação integral é um tema recorrente que, apesar de suscitar múltiplos conceitos, caminha para um entendimento de que ela é uma possibilidade de garantir educação pública de qualidade para todos. As primeiras experiências com Educação Integral no Brasil apareceram com a Escola Parque, de Anísio Teixeira, em 1950 e com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, de Darcy Ribeiro, em 1980. Atualmente, não relacionamos mais a educação integral apenas à ampliação de tempo e espaços escolares, pois é muito mais do que isto, ou seja, essa ampliação deve vir acompanhada de situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes, desenvolvimento esse que acontece durante a vida toda e promovido por todas as experiências educativas que se possa oferecer.

Em termos de legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 34, foi a que primeiro tratou do assunto ao determinar a progressiva ampliação do período de permanência na escola. (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). E, subsequentemente, o novo Plano Nacional de Educação estabeleceu, na Meta 6, que deve ser ofertada até 2024: educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica, com uma jornada escolar de, pelo menos, 7h/dia.

Acompanhando esse entendimento a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, através do seu Plano Municipal de Educação, aprovado em 2017, trouxe, na Meta 7, o compromisso de oferecer educação em tempo integral na Rede Pública Municipal até o 5º ano da vigência deste PME em, no mínimo, 50% das creches, 50% das pré-escolas e em 50% das escolas de Ensino Fundamental, garantindo acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (PME, 2017)

Cabe destacar que, em relação a outros países do mundo, o Brasil ainda tem uma carga horária escolar muito pequena (4h/dia), fazendo com que a escola fique restritiva de direitos. E num país em que pais e mães são força de trabalho e que as famílias ampliadas existem apenas em alguns contextos, educação escolar não pode ser apenas instrucional, mas que contemple as várias dimensões da vida humana. Não se pode imaginar, por exemplo, que crianças que vivem em contextos violentos, em situação de vulnerabilidade social, não tenham na escola um espaço acolhedor e agradável em que possam sentir-se bem e desenvolver suas potencialidades.

Do ponto de vista das concepções sobre a ampliação da jornada escolar, a variedade também é uma marca. Aparecem, desde o respeito à diversidade étnico-cultural do município [...] articulando na formação integral dos estudantes a aprendizagem escolar com formação social, ética, estética e corporal [...], até uma perspectiva centrada no reforço escolar, com vistas à melhoria dos indicadores nacionais de qualidade da educação [...]. Muitos municípios reiteram que a ampliação da permanência na escola deve disponibilizar atividades curriculares que enriqueçam a vivência e possibilitem a inserção de novos conteúdos e linguagens [...]. Insistem também na dimensão da proteção à infância e adolescência [...] e sinalizam a integração maior entre políticas públicas e experiências já desenvolvidas no âmbito da sociedade civil [...] (BRASIL, 2011, p. 170).

Não resta dúvida de que, ao ampliar o tempo, é preciso pensar efetivamente quais são as oportunidades de educação que devemos promover, visto que a sala de aula, como tradicionalmente se conformou enquanto espaço de aquisição de conhecimento, não é tão suficiente para promover a aprendizagem no contexto da sociedade contemporânea.

Na atualidade, o programa “Novo Mais Educação”, oriundo do “Programa Mais Educação” implementado pelo Governo Federal em 2007 e que se encontra em vigência, tem sido um dos marcos da educação integral no país. Nesse programa, monitores oferecem, no contraturno escolar, atividades artísticas, recreativas e esportivas que, muitas vezes, estão fora do currículo base das escolas. Enquanto ação indutora da política de educação integral, o “Mais Educação” é fundamental para pontuar com as escolas uma maior aproximação com a comunidade que se encontra geograficamente no seu entorno.

Coelho (2009) traz importante contribuição a essa discussão, pontuando que só será importante estender a quantidade de horas, se houver igualmente a extensão do trabalho de qualidade realizado com a participação de professores, estudantes e demais participantes da comunidade. É por isso que não há como

pensar em Educação Integral na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís sem reorganizar o currículo escolar.

Por isso, pensar num currículo para as escolas de tempo integral, é pensar na relevância da educação, levando em consideração as novas funções sociais da escola, a concepção de ser humano que queremos formar e como os saberes e experiências vão ajudar na reconstrução social.

Essa forma de organizar os tempos e espaços escolares visa ampliar o repertório cultural dos estudantes em uma perspectiva interrelacional, possibilitando que o conhecimento seja construído de maneira indissociável. Isto porque não deve haver compartimentalização do conhecimento. Assim, a escola que por tanto tempo compartimentalizou o conhecimento, precisa, numa tentativa integral e interdisciplinar, comungar conhecimentos e vida, possibilitando, aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, a construção de novas formas de compreender e atuar na realidade que os cerca.

Segundo Padilha (2009), a proposta de educação integral discutida na atualidade deve ressignificar o conceito de educação. Para ele, precisamos superar a lógica do individualismo para implantar a lógica da convivência. Para tanto, as escolas precisarão superar o currículo fragmentado por disciplinas e contemplar os diversos saberes, unindo a educação informal e formal, valorizando as relações entre os indivíduos e sua cultura, contemplando, também, o que ocorre na escola e em seu entorno e na sociedade em que vivemos.

Essa compreensão de educação integral, sinalizada na proposta, deve convergir com as políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, educação inclusiva, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, como também, com a construção e materialização de um Projeto Político-Pedagógico que contemple a educação integral.

Com esse entendimento, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, implanta, gradativamente, a Educação Integral como política pública, comprometida com a qualidade de ensino oferecida a crianças e adolescentes da rede norteada pelos princípios de integralidade, diversidade, inclusão. E, para tanto, vem organizando o atendimento escolar em todas as etapas de ensino, já possuindo escolas de tempo parcial, em jornada ampliada e de tempo integral.

As escolas de tempo parcial são aquelas cuja jornada diária é de 4 (quatro) horas, com uma concepção curricular integral que inclui as bases culturais aos componentes curriculares, garantindo a formação plena do estudante cidadão. As escolas em jornada ampliada são aquelas que aderem aos programas e projetos de iniciativa governamental, não governamental e instituições parceiras do setor privado. Esta concepção amplia a jornada diária dos estudantes participantes para 7 (sete) horas/dia, ofertando, no contra turno, em espaços escolares e extraescolares, oficinas das áreas pedagógicas sobre esporte, lazer, cultura, arte, educação ambiental, educação inclusiva e outras definidas conforme a natureza da parceria e da intenção da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís. Enquanto que as escolas de tempo integral são aquelas com proposta de ensino integral que propõem manter todos os estudantes em jornada ampliada de 8 (oito) horas diárias, intercaladas por um período de 2 (duas) horas destinadas para almoço, higiene pessoal e descanso orientado, na própria escola, com um currículo que procura integrar saberes.

Para operacionalização da educação integral, a rede possui o plano de educação em tempo integral que contém as diretrizes para implantação dessa política, contemplando: a matriz curricular, uma proposta de rotina escolar, a estrutura física e os recursos materiais e humanos necessários.

Obviamente, ainda há muito que avançar, pois a construção de uma escola de educação integral não depende só dela mesma ou de uma só política educacional: é preciso a colaboração de todos e de uma perspectiva intersetorial na educação, onde os territórios assumam esse papel, os serviços assumam seus papéis e as escolas reconfigurem-se neles, criando uma agenda diferente no seu cotidiano.

Equidade

Em educação, sabemos que as oportunidades ainda não são as mesmas aos estudantes brasileiros. Elas variam de cidade para cidade, e mesmo em uma mesma rede de ensino, são diferentes de escola para escola, o que acaba gerando exclusão.

Por isso, se almejamos incluir, devemos ir além do conceito de igualdade, pensando assim na equidade na educação. Segundo Bolívar (2005), equidade requer políticas públicas, pois pode ajudar a pensar não em distribuição igualitária de recursos entre todos os estudantes, mas numa distribuição que favoreça quem mais precisa.

Sob o viés da equidade, a educação precisa ser repensada pelos seguintes princípios: igualdade de oportunidades, igualdade de ensino, igualdade de conhecimento e êxito escolar e igualdade de resultados (BOLÍVAR, 2005). Reconhecer que os estudantes são diferentes e conseqüentemente tem oportunidades diferentes e aprendem de formas diferentes é um grande passo para a equidade.

Nesse sentido, a Rede Pública Municipal de São Luís pensa na equidade, quando oportuniza o desenvolvimento de programas, projetos e outras ações com um fim na formação integral do estudante, diminuindo as desigualdades, em prol da inclusão.

4 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Analisa-se, na sociedade contemporânea, que o currículo escolar não pode ser visto e nem compreendido como uma concentração de disciplinas isoladas, fragmentadas, com o saber estudado sem reflexão e análise pelo docente em sala de aula. O currículo escolar é histórico e vai além de conteúdos e disciplinas, deve ser elaborado de forma a oportunizar condições de conhecimentos para os estudantes, na busca de abranger e atender as diversas realidades sociais existentes, de forma ampla, real, significativa, inclusiva, democrática. Nesse sentido, se constitui, não por conceitos teóricos ou oriundos de abstração, mas como um lugar em que docentes e estudantes têm oportunidades para ressignificar os saberes, uma realidade que deve ser criticamente examinada; está proposta rompe com a concepção até então dominante da educação.

Segundo Michael Apple (2006), o currículo não é como algo dado, mas como uma realidade que deve ser criticamente examinada. Desta forma, supera a concepção de educação dominante que se distancia dos saberes elaborados por certas camadas sociais, segundo suas ideologias, disputas, preocupações e comprometimentos culturais, políticos e sociais. Estas preocupações levam o autor a recorrer ao conceito de hegemonia, que permite ver o campo social com questionamentos, onde os dominantes recorrem a um esforço permanente de convencimento para manter sua dominação.

Saviani (2008) menciona que o currículo é o conjunto das atividades nucleares, essenciais, desenvolvidas pela escola. O processo de seleção e organização do conhecimento a serem incorporados ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta.

Desse modo, a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais, permitindo a superação de um conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado. Com base nesse objetivo, o autor estabelece três princípios no processo de seleção dos conteúdos, como a relevância social do conhecimento, adequação às possibilidades sociocognitivas dos estudantes e objetividade e enfoque do conhecimento.

É por isso que a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís entende o currículo não apenas como um conjunto de saberes pré-estabelecidos e que se encontram materializados em disciplinas, determinando aquilo que será vivido pelos estudantes no seu processo formativo, mas como resultado de uma construção social, que sofre a ação da realidade histórica, contextualiza-se com momentos particulares da organização social e vinculando-se à complexa arena de embates estruturais da sociedade e da educação.

É no interior desse entendimento teórico que melhor se explicita o sentido em que, aqui, se toma para o currículo, pois sendo uma construção social abriga também as concepções de vida e as relações sociais traduzidas em uma seleção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida, presentes na cultura de uma determinada sociedade, considerados importantes para serem transmitidos às gerações sucessoras.

Considerando que o currículo imprime uma identidade à escola e a todos os que dela participam, reconhece-se que o conhecimento trabalhado no ambiente escolar pertence a uma cultura e é impulsionado pelo movimento dialético de (re) criação de um “conhecimento escolar” para a sociedade.

Assim, o currículo é, por consequência, entendido como um dispositivo de grande efeito no processo de formação integral de crianças, jovens, adultos e idosos, fortalecendo a construção da sua identidade. Nesse entendimento, Moreira e Candau (2006, p. 22) concebem o currículo como [...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Nessa ótica, os conhecimentos científicos e culturais trabalhados no ambiente escolar devem ser impulsionados por um movimento dialético de (re) criação do conhecimento, mediante a ação dos que compartilham o trabalho pedagógico, num processo sociocultural que leve os estudantes à compreensão sobre a importância de valorizar os conhecimentos produzidos pela humanidade.

A seleção dos conteúdos culturais que deverão compor uma proposta curricular não ocorre apenas por critérios técnico-científicos, mas sua escolha subordina-se à influência de forças sociais, sendo perpassada por relações de poder.

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens consideradas necessárias ou indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização dos estudantes em uma determinada etapa da escolarização. Incluem conhecimentos, valores, atitudes, hábitos, habilidades de pensamento e outros

Para Young (1971, 2000), o currículo deve ser entendido com um propósito em si mesmo, que é o desenvolvimento intelectual dos estudantes. As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os estudantes possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os estudantes em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

Entende-se, então, que os conhecimentos científicos e culturais produzidos apoiam-se em orientações metodológicas, enfatizando “mais raciocínio e menos memorização”, conhecimento experimentado e não simplesmente recebido. Traduzidos e trabalhados na escola, na forma de conteúdos, tais conhecimentos perpassam todas as aprendizagens consideradas necessárias ou indispensáveis à garantia de direitos, desenvolvimento e socialização dos estudantes em uma determinada etapa da escolarização.

De acordo com Sacristán (2000, p.36), é “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.” Por isso, o currículo não é neutro, ele influencia a vida da escola e é influenciado pelas políticas macro organizativas, devendo contemplar as diversas funções da escola e as demandas impostas a ela, bem como suas especificidades e perspectivas.

Nessa direção, Apple (2006, p. 59) afirma que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Para Sacristán (2000), não tem sentido renovações dos conteúdos sem mudanças de procedimentos metodológicos para o ensino e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura. Isto significa compreender que o currículo escolar traduz marcas impressas de uma cultura que nem sempre são visíveis, mas que estão latentes nas relações sociais de uma época. Essa cultura reflete aceitação ou negação de determinados mecanismos de reprodução social.

Essas são as principais preocupações que a escola pública deve ter, considerando que, historicamente, tem reproduzido exclusão social, principalmente pela forma como trata os conteúdos escolares, ou seja, fragmentados, desvinculados da realidade dos estudantes e descontextualizados das mudanças na sociedade.

A orientação da proposta curricular é, assim, traduzida nos procedimentos de busca e interpretação de informações, de pesquisa e comunicação de ideias, de técnicas e estratégias para resolver problemas. Não há,

com isso, um esvaziamento de conteúdos, mas sua chamada sob o critério de utilidade para a formação das habilidades elencadas como básicas ou como importantes na consolidação das competências dos/das estudantes.

Nessa intencionalidade, para desenvolver a organização curricular proposta, é indispensável o planejamento coletivo na escola, bem como o planejamento individual de cada professor educador, buscando articulação do seu componente com os diversos, em uma perspectiva interdisciplinar.

Processo de Ensinar e Aprender

Para desenvolver um diálogo entre ensino e aprendizagem, esta proposta se apoia nos princípios filosóficos da teoria histórico-cultural do psicólogo russo Lev Vygotsky, que tem como objetivo central explicar como se desenvolvem os aspectos tipicamente humanos do comportamento ao longo da história humanidade e de vida do indivíduo.

Vygotsky, orientado pelos postulados marxistas, afirma que a origem das atividades psicológicas superiores ocorre nas relações sociais do indivíduo com o meio externo pela ação do trabalho, que permite aos indivíduos criar, pensar sobre objetos ausentes, imaginar acontecimentos nunca antes vivenciados e planejar ações a serem executadas posteriormente.

De acordo com Vygotsky(2001), as potencialidades do ser humano devem ser levadas em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem, em razão do contato com uma pessoa mais experiente e com o quadro histórico-cultural; por meio da mediação, as potencialidades do sujeito são transformadas em situações que lhe ativam esquemas processuais cognitivos ou comportamentais, de tal maneira que este convívio é capaz de produzir, neste ser, outras novas potencialidades, num processo dialético de apropriação e interiorização de saberes socialmente construídos.

A aprendizagem, nesta perspectiva, impulsiona o desenvolvimento e a escola e seus agentes têm um papel essencial na construção desse ser, dirigindo o ensino não para etapas intelectuais biologicamente herdadas e já alcançadas, mas, sim, para níveis ainda não alcançados pelos estudantes e que funcionam como incentivador de novas conquistas, por meio do desenvolvimento potencial do estudante.

Destaca, outrossim, a relevância do outro social na compreensão acerca do desenvolvimento e aprendizado pela construção conceitual de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e do papel do professor neste processo pedagógico que objetiva o alcance de avanços que não ocorreriam espontaneamente.

A partir desse entendimento, a função social do professor é fundamental como mediador da aprendizagem e criador de situações didático- pedagógicas propícias ao gerar aprendizagem e conseqüentemente desenvolvimento humano.

Deste modo, a teoria desenvolvida por Vygotsky, ao enfatizar o percurso do desenvolvimento histórico-social do psiquismo humano e ao afirmar que aprendizagem gera desenvolvimento, contribui para que se considere a educação escolar como mediadora importante na formação humana.

5 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC orienta os estados e municípios brasileiros na construção de seus currículos, indicando também que as decisões pedagógicas sejam orientadas para o desenvolvimento do que os estudantes devem “saber” e sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para resolver situações complexas do dia a dia e do mundo profissional, assegurando as aprendizagens essenciais que possam garantir sua autonomia intelectual e seu pleno desenvolvimento, ancorada nessa premissa, este documento estabelece 10 (dez) Competências Gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes durante a educação básica, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ressalte-se que, na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Segundo a BNCC, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar

aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Deve-se observar que as competências estão caracterizadas em três (3) dimensões que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas/componentes: competências cognitivas, competências comunicativas e competências socioemocionais. Especificamente, as cognitivas, representadas pelas três primeiras (1-3), indicam conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo e repertório cultural; as comunicativas, agrupadas nas quatro seguintes (4-7), indicam comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida e argumentação, além das três últimas (8-10) entendidas como socioemocionais, organizadas como autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania, cuja intencionalidade pode ser compreendida no quadro abaixo:

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS GERAIS	
COGNITIVAS	CONHECIMENTO	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
	PENSAMENTO CIENTÍFICO	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
	REPERTÓRIO CULTURAL	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
COMUNICATIVAS	COMUNICAÇÃO	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
	CULTURA DIGITAL	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

	TRABALHO E PROJETO DE VIDA	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
	ARGUMENTAÇÃO	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
SOCIOEMOCIONAIS	AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
	EMPATIA E COOPERAÇÃO	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
	RESPONSABILIDADE E CIDADANIA	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Dessa forma, as orientações para o trabalho pedagógico, na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, sugerem a necessidade de que as escolas considerem as competências gerais para o planejamento e a realização de suas tarefas educativas.

Neste contexto, a inclusão e a atenção à diversidade se concretizam em medidas que levam em consideração não só as competências e os conhecimentos dos estudantes, mas seus interesses e suas motivações independente da natureza da deficiência, quer seja ela física, intelectual, sensorial ou altas habilidades/superdotação.

6 TEMAS INTEGRADORES CONTEMPORÂNEOS

No contexto atual, torna-se relevante a discussão sobre propostas que privilegiam a articulação entre a educação escolar e a vida, cujos conhecimentos devem se transversalizar na prática educativa, com um viés integrado e integrador. À luz do documento da BNCC, a integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas é definida contemplando as dimensões cognitivas, comunicativas e socioemocionais, além dos princípios políticos, éticos e estéticos na formação dos estudantes.

Nessa perspectiva, a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís prioriza uma educação que prepara os estudantes para viverem numa sociedade moderna e em constante

transformação. Para isso, discute a complexidade da sociedade contemporânea, por meio de temáticas a serem trabalhadas, preferencialmente, de forma transversal integradora, tais como: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

Essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. Segundo, ainda, a Proposta Curricular da rede, ao serem inseridos nos componentes curriculares, esses temas ajudam a dar um tratamento mais humanístico aos conteúdos, tendo em vista que integram diferentes dimensões do conhecimento e, desse modo, não podem ser trabalhados de forma singular, mas, sim, transversalmente.

A transversalidade procura trabalhar o todo, ou seja, a complexidade do tema a partir da perspectiva das diferentes áreas, pois apenas um único componente curricular não daria conta da compreensão temática mais ampla, isto porque seria preciso um conjunto sistematizado de competências e habilidades para compreender determinado objeto de estudo.

Trabalhamos com esses temas por percebermos que eles estão à nossa volta, favorecendo a aprendizagem significativa, pois possibilitam a ligação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, desenvolvendo um trabalho expressivo sobre valores, hábitos e emoções. Em outras palavras, os temas integradores fomentam o conhecimento pessoal, a compreensão do ambiente social e cultural, o conhecimento do mundo, e a relação dos estudantes com o próximo.

Cabe destacar que a proposta da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís ao trabalhar com temas integradores não é na perspectiva de descrever um assunto, mas fazer com que os estudantes vivam esse assunto na prática, por meio de projetos, transversalização de temáticas ou outras atividades didático-metodológicas. Em síntese, é dar um tratamento às questões que vêm sendo veiculadas pelas mídias e tecnologias e que muito influenciam na vida das pessoas.

Direitos Humanos

Discutir Direitos Humanos, no currículo escolar, implica rever concepções, definições e posicionamentos sobre o lugar, a condição social, os direitos e os deveres das pessoas na sociedade.

Propomos uma educação para os direitos humanos baseada na ética do respeito e do compromisso para o bem de todos em que “assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (FREIRE, 2000, p. 31), na perspectiva de que todos intervenham e participem de forma responsável na vida social.

Nos termos das Diretrizes Nacionais, a Educação em Direitos Humanos “é uma educação integral que visa ao respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições”. Isto implica que, para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação dos sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam.

No âmbito escolar, cabe aos gestores escolares, coordenadores e professores planejarem atividades cotidianamente para que os estudantes vivenciem o exercício dos Direitos Humanos. Isso significa que os diferentes atores da escola, independentemente do seu sexo; origem nacional ou étnico-racial; de suas condições econômicas; sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária; pessoas com deficiência; altas habilidades/superdotação; transtornos globais do desenvolvimento têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

Nesse sentido, a cidadania é o exercício dos deveres e direitos humanos na vida social, mas para que haja seu pleno desenvolvimento e consolidação é imprescindível a igualdade de oportunidades para todos. Hoje, no entanto, o significado da cidadania assume contornos mais amplos que extrapolam o sentido de apenas atender às necessidades políticas e sociais e assumem como objetivo a busca por condições que garantam uma vida digna aos cidadãos, contemplando, também, acesso aos recursos econômicos e culturais relevantes.

Neste contexto, a escola se constitui num espaço para o exercício da cidadania que é legitimada por meio da mediação das relações no processo ensino-aprendizagem instituído entre professor e estudante,

elaborando conhecimentos que contribuam para a formação de “cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (BRASIL: PCN, 1997, p. 27).

Portanto, perceber a cidadania em um contexto mais amplo e crítico reposiciona o nosso papel de cidadão ativo no sentido de tê-la como direção maior no processo formativo valorizando fatos, conceitos, princípios, procedimentos e atitudes necessários à formação de um cidadão que possa atuar com autonomia e competência na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Educação para as Relações Étnico-Raciais

A Lei nº 10.639/2003 inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, o Art. 26-A orientando que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, indicando em seus parágrafos que o conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, afirmando que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, apesar de dar destaque aos componentes curriculares de Arte, Língua Portuguesa/Literatura e História e o Art. 79-B inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” para lembrar a resistência à escravidão no Brasil no dia em que se homenageia Zumbi dos Palmares.

A referida lei insere no processo de ensino conteúdos que visam modificar as relações étnico-raciais no ambiente escolar, em seu aspecto explícito e implícito, presentes no cotidiano das escolas, envolvendo estudantes, professores, gestores escolar, coordenadores pedagógicos, demais profissionais e comunidade escolar e local.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana indicam que é importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

A educação para as relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre povos, troca de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime, o que exige da escola, professoras e professores a desconstrução da mentalidade racista e discriminadora secular que se orientou pelo etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando os processos pedagógicos, que não podem ser reduzidos a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizado vivida pelos negros e indígenas, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

As pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de proporcionar uma educação das relações étnico-raciais positiva visam fortalecer a consciência negra entre os negros e despertar entre os brancos o respeito ao negro no ambiente escolar. Assim, ressalta-se a importância de ampliar o conhecimento para que negros possam se orgulhar da sua origem africana e os brancos consigam identificar as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser e viver. Da mesma forma, é preciso resgatar a contribuição dos povos indígenas, conforme preceitua a Lei nº 11.645/2008 que inclui a história e cultura afro-brasileira e indígena, com conteúdos referentes aos dois grupos étnicos, resgatando as suas contribuições no país, o que representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal.

As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, homologadas pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, indicam que a efetiva implementação da referida lei demanda a participação dos próprios indígenas como protagonistas no ensino de suas histórias e culturas, devendo os sistemas de ensino fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos de autores indígenas.

Nesse sentido, as modificações da LDBEN atendem as reivindicações do movimento negro e do movimento indígena por ações para retratação, reconhecimento e valorização que ensejaram a promoção e

incentivo às políticas de reparações, conforme disposto na Constituição Federal, Art. 205, no que se refere ao dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um.

Na prática, a legislação estabelece medidas que repudiam o preconceito e a discriminação racial manifestados pelo racismo, reconhecendo que todo cidadão/cidadã possui uma singularidade irreduzível e que a formação escolar deve atentar para o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes.

As políticas voltadas para a retratação são enfatizadas a partir da Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001, em que o Estado brasileiro reconhece a existência do racismo no país e intensifica ações contra as práticas racistas, passando a adotar no século XXI ações afirmativas, haja vista que o reconhecimento promove a identificação, na história, de práticas advindas da discriminação e preconceito raciais, construídas e naturalizadas como verdadeiras, por meio de ações sociais, políticas e econômicas.

Desta forma, o sistema municipal de ensino e as escolas de Educação Básica, nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidades de ensino, devem considerar o registro da história não contada dos negros e indígenas no Brasil, tais como em comunidades remanescentes de quilombos urbanos e rurais, territórios negros e indígenas; apoio aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, com foco na História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena e a Educação das Relações Étnico-Raciais; mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, assim como a inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

A inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial deve ser observada, bem como a organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, a partir de pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Educação, Gênero e Diversidade

Em termos gerais, gênero diz respeito a uma relação pela qual os sexos, feminino e masculino, são considerados tanto opostos quanto complementares, sendo que sexo, diz respeito aos aspectos físicos e biológicos que diferenciam os indivíduos (CRUZ, 2012).

Na concepção de Louro (1997), gênero é uma construção social, que se constitui por meio de mecanismos relacionais e, quando falamos de gênero, estamos nos referindo não somente às categorias homem/mulher, mas também a tudo aquilo que identitariamente se liga e tem relevância para a constituição do que é ser homem e do que é ser mulher. O termo gênero é relacional, pois ser mulher implica uma série de outras relações que não se dissocia, dentro do processo formativo de nossa subjetividade.

No cerne da questão, discutir gênero implica compreender que cada sociedade vai, ao longo do tempo, modificando sua forma de organização social e os indivíduos vão sendo influenciados pelas diferentes culturas que, em muito, contribuem para construir e desconstruir paradigmas (SCOTT, 1990). Assim, é preciso desfazer a concepção de que gênero está relacionado à questão biológica: a definição de papéis com base no sexo, nas características físicas de cada um, na percepção do masculino e do feminino e na divisão sexual do trabalho.

Muraro (2001, p. 7), ao buscar as raízes do termo gênero, destaca que “no início dos anos 80 as intelectuais mulheres criam a categoria gênero— pois nos anos 70 não havia instrumento metodológico para dar conta da entrada dessas mulheres no domínio público. E o resultado foi quase que imediato”.

Nesse contexto, cabe destacar que a luta dos movimentos feministas, discutindo as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade, podem ser compreendidas como uma construção social, histórica e cultural, que busca romper com a concepção, difundida durante muito tempo, de que essas diferenças são determinadas pela questão biológica.

No Brasil, a partir da década de 1980, começam a emergir os primeiros movimentos feministas em diversas partes do país, movidos, especialmente, pela insatisfação das mulheres em relação às condições de trabalho. Segundo Costa (2003), na cidade de São Luís, o Grupo de Mulheres da Ilha, fundado em 1980, por

estudantes e professoras, principalmente ligadas à Universidade Federal do Maranhão, foi o primeiro movimento feminista do Estado do Maranhão.

Discutir questões relativas ao papel de homens e mulheres na sociedade, sob todos os aspectos, contribui para que a escola desnaturalize as diferenças culturais à medida que estimula os estudantes a compreenderem que a identidade de grupos, os estereótipos e preconceitos estão presentes em inúmeras circunstâncias do cotidiano escolar e resultam de construções socioculturais e históricas que precisam ser desconstruídas. E, se a escola se omite dessa função social, estará contribuindo para que os estudantes acumulem características desprivilegiadas que acabam por potencializar as desigualdades e discriminações.

Desse modo, a escola precisa promover ações que superem padrões definidos quanto ao lugar e a condição social de homens e mulheres na sociedade, haja vista que desde criança as meninas são ensinadas a como se comportar, a se vestir, a desenvolver a sensibilidade e a ocupar sempre um lugar secundário nos cargos de poder e de participação decisória, enquanto que os meninos são educados a serem racionais, fortes e líderes. Tal educação culminou na desigualdade de gênero, tendo como maior prejudicada – a mulher, por ideologicamente ser considerada frágil e inferior ao homem.

Partindo dessas premissas, a escola precisa promover a formação integral dos estudantes a partir de uma postura crítica, baseada em princípios éticos e morais. Isto porque, no âmbito escolar, encontram-se indivíduos com especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e tantas outras diferenças que foram definidas a partir do convívio social e de suas histórias de vida, cujo enfrentamento depende de ações planejadas e de um diálogo constante entre escola, família e sociedade, afinal; homens e mulheres são diferentes, mas não desiguais.

Assim sendo, é o currículo que direciona e orienta a formação das subjetividades que participam do processo educativo, que se dá em todos os espaços e dependências da escola. No currículo escolar, podemos observar que a caracterização, muitas vezes estereotipada do que é ser homem e o que é ser mulher está sempre presente, ainda que não a mencionemos explicitamente, ainda que a silenciemos.

Os estigmas e discriminações, baseados nessas diferenças, articulam-se de forma complexa, sendo que o seu enfrentamento depende de ações planejadas e de um diálogo constante entre escola, família e sociedade.

Portanto, a escola precisa abrir espaço permanente de reflexão para discutir e trabalhar as questões de gênero e sexualidade, invisíveis no cotidiano escolar. Em outras palavras, é preciso analisar como estão sendo construídas as identidades dos estudantes, como estão sendo abordadas as questões das diferenças, das sexualidades, das homossexualidades, afinal, atitudes discriminatórias são resultado da falta de conhecimento e diálogo entre escola e família, vez que, os conflitos, as incertezas, as repressões são vivenciadas e reproduzidas, cotidianamente, no interior dessas duas instituições. E, nesse trajeto, são inculcadas as ideias de normalidade, de perfeição, da moral, do que pode e do que não pode, do “certo” e do “errado”.

Mas há que se pensar na garantia de um ensino que respeite as diferenças e a diversidade como parte do processo de formação humana. Assim, há a necessidade de se eliminar do material didático e da prática educativa os estereótipos, sejam eles sexistas ou racistas.

Educação Ambiental

A Educação Ambiental é um direito garantido pela Constituição Federal que assegura que [...] todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações, prevendo esta dimensão educativa como um componente essencial para a qualidade de vida ambiental, cabendo ao Estado o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Art. 225).

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENEN), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação

Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania.

A aprovação da Lei nº 9.795/99 e do seu decreto regulamentador nº 4.281/02 vieram reforçar ainda mais esta dimensão educacional, ao estabelecer a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA que, em seu artigo 1º, indica que a educação ambiental consiste nos “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. A PNEA apresenta uma visão da educação ambiental que valoriza a dimensão socioambiental e um sentido de formação política de cidadania, isto é, de exercício de direitos, deveres e responsabilidades, com a participação democrática de todos.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação - CNE estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, determinando a inserção da dimensão ambiental, em todas as modalidades e etapas de ensino, que deve ser desenvolvida em atividades curriculares, disciplinas ou projetos interdisciplinares que sejam capazes de acrescentar não apenas os conteúdos desta temática e a relação dela com as diversas áreas do conhecimento, mas uma formação crítica que fortaleça a postura ética, política e o papel social dos docentes para a construção do projeto da cidadania, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

No Maranhão, a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) e o Sistema Estadual de Educação Ambiental (SISEEA) foram estabelecidos pela Lei Estadual nº 9.279/2010 e regulamentados pelo Decreto nº 28.549/2012, que preceitua, em seu Art. 3º, incisos IV e XI, respectivamente, como princípios “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” e o “acompanhamento avaliativo da incorporação da dimensão ambiental nos sistemas de ensino e de gestão, de modo a subsidiar o aprimoramento dos projetos pedagógicos e a elaboração de diretrizes específicas para cada um de seus âmbitos”.

Em São Luís, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, articulada com a Secretaria de Municipal de Meio Ambiente - SEMMAM, por intermédio do Conselho Municipal de Meio Ambiente - COMUMA, vem discutindo, enquanto ação estruturante a proposta de elaboração da Política Municipal de Educação Ambiental. A discussão no COMUMA ocorre no âmbito da Câmara Técnica de Educação Ambiental.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Educação Ambiental - NEA, desenvolve ações de formação, orientando a inserção do tema no currículo escolar, em todas as etapas e modalidades de ensino, buscando o aperfeiçoamento das informações, ações e recursos humanos, considerando o saber cuidar, aproximando a escola e comunidade.

No que se refere ao trabalho com educação ambiental no currículo, o principal objetivo é dinamizar a aprendizagem escolar, sendo abordado a partir de três componentes temáticos comuns a todas as disciplinas: aula com tema transversal, projeto didático e Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola - COM-VIDA.

Estes componentes temáticos asseguram uma atenção permanente à formação de conceitos, valores, atitudes e habilidades pautadas no uso consciente dos recursos naturais, na redução do consumo, no cuidado com o outro e no respeito à diversidade, propiciando a consciência crítica sobre a problemática socioambiental responsável e permanente em relação ao meio ambiente e à qualidade de vida, devendo ser valorizada na prática educacional.

Dessa forma, a prática pedagógica deve ter como principal eixo norteador Escolas Sustentáveis, com a inserção da educação ambiental na gestão escolar, com ações permanentes e contínuas: no Projeto Político Pedagógico - PPP, no currículo com o planejamento do trabalho das disciplinas, prevendo aula com tema transversal e projeto didático, no espaço físico, promovendo adequações ou intervenções sustentáveis - denominadas ecotécnicas e na relação com a comunidade por meio das ações desenvolvidas pela Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola - COM-VIDA.

A criação e implementação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola - COM-VIDA asseguram a consolidação de um espaço educador sustentável balizado na participação de estudantes, professores, funcionários, gestores e comunidade, representando um espaço permanente de vivências e práticas que propiciem desenvolver novas atitudes e valores voltados para a sustentabilidade socioambiental.

A COM-VIDA também propicia a discussão, o questionamento, o planejamento, a avaliação, o acompanhamento e o diálogo permanente sobre as ações, alcançando os objetivos sociais e educacionais da Educação Ambiental.

Saúde e Educação Alimentar e Nutricional

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, em seu artigo 6º estabelece que a educação é um direito de todas e todos e, ainda, que condições para acesso e permanência escolar devem ser garantidas pelo Estado.

O debate sobre saúde, sexualidade e vida familiar e social deve se estabelecer no currículo escolar para evitar processos de exclusão escolar. É necessário que o reconhecimento da dignidade humana de grupos historicamente excluídos e de seu direito fundamental à educação, respeitando as diferenças percebidas entre as pessoas, para que diferenças não se desdobrem em desigualdades, hierarquias ou marginalizações.

Na organização do currículo, a inserção dessa temática indica que a escola necessita tratar das questões sobre saúde, sexualidade e vida familiar na sala de aula para garantia de um ensino que respeite as diferenças e a diversidade como parte do processo de formação humana.

No trabalho pedagógico, é de suma importância a apresentação de diferentes grupos de pesquisas mundiais que buscam a erradicação de doenças, bem como campanhas de conscientização sobre higiene, alimentação balanceada e prática de atividades físicas, fazendo ainda observar as consequências do uso de drogas nas diferentes culturas.

Assim, a escola deve trabalhar com o tema saúde como desenvolvimento de atitudes e hábitos que respeitam o funcionamento do corpo, aspectos de higiene, tratamento e prevenção doenças e discutir temas como a qualidade do ar e da água, uso de equipamentos e armas nucleares, degradação social, desnutrição, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, bebidas e miséria. Também é tema para debate, a proliferação de epidemias, pestes, fome, inanição relativas às condições socioeconômicas de diferentes culturas.

Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso

O processo de envelhecimento comporta a fase da velhice sem esgotar-se nela mesma. Assim, o envelhecimento consiste na etapa do ciclo da vida com características definidas por modificações nos níveis – físico, psicológico, cronológico e social, ressoando nos comportamentos e experiências do idoso.

Trata-se de um processo que apresenta alterações que variam de pessoa para pessoa, ou seja, ocorre com uma certa rapidez para uns ou de forma gradual para outros, dependendo do estilo de vida que cada um apresenta e da existência de doenças crônicas. Essas variações estão intrínsecas na interação entre fatores genéticos, ambientais, sociais, econômicos. Desta forma, entende-se que o processo de envelhecimento precisa de uma reflexão nos diversos aspectos, pois suas modificações naturais são confundidas com enfermidades e dependências reforçando o estereótipo de que ser velho induz doenças e incapacidades.

Esse processo está presente na vida de todos nós seres vivos, porém, nos dias atuais o progresso tecnológico e científico está favorecendo no que tange à expectativa de vida das pessoas para que seja cada vez maior.

Contudo, a conscientização e a prática de exercício físico pelos excelentes resultados, propiciando que o corpo reaja bem às transformações e às dificuldades adquiridas com o tempo, têm aumentado.

A prática regular de exercícios físicos traz grandes benefícios, melhora fisicamente, possibilita bem-estar para os idosos. Dentre eles, destacamos a melhoria da saúde, como uma melhor convivência com a dor, além de contribuir para o aumento da densidade óssea, auxílio no controle do diabetes, da artrite, doenças cardíacas, diminuição da depressão, benefícios que os idosos podem não tomar conhecimento, mas indubitavelmente irá influenciar diretamente na sua qualidade de vida.

A população idosa está crescendo no mundo cada vez mais, e o Brasil não fica atrás. Matsudo (2001) explica esse crescimento através do desenvolvimento de estudos para a prevenção de doenças que geralmente aparecem no envelhecimento, como as doenças infectocontagiosas, doenças do coração, pressão alta, psicológicas, alimentação e a falta da prática de exercícios físicos, faz com que o idoso tenha uma melhor qualidade de vida.

No aspecto, escolar a conscientização perpassa pela valorização, prática das atividades físicas e discussões em forma de Seminários, Palestras, Workshops, Oficinas, dentre outras metodologias que fomentem a troca de conhecimento acerca da temática sobre o idoso para que os estudantes tenham autonomia e entendimento sobre a importância de valorizarmos e respeitarmos o idoso, uma vez que todos passaremos por essa fase.

Dessa forma, entender ou conhecer o processo de envelhecimento é o melhor caminho para perceber que envelhecer de forma saudável dependerá do equilíbrio entre as potencialidades e as limitações de cada indivíduo para o enfrentamento das perdas ocorridas durante todo o processo de envelhecimento. Neste âmbito, torna-se fundamental os estudantes perceberem o real valor que precisam ofertar aos idosos nesse período de suas vidas e como eles convivem no cotidiano neste processo.

Na busca de entendimento do real valor do idoso, a Lei nº 10.741/03 institui o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Do mesmo modo, esta lei define que o idoso deve gozar de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, além de lhe ser assegurado todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Assim, cabe à escola oportunizar espaços para discussões e reflexões focados no processo de envelhecimento e valorização do idoso, cujas ações devem buscar a participação da comunidade escolar e local, a fim de possibilitar a garantia do cumprimento do que prescreve a legislação em referência.

Educação Patrimonial

Até o século XVIII, a noção de patrimônio estava ligada à questão dos bens familiares, à herança paterna. Com a consolidação dos Estados Nacionais, na Europa do século XIX, houve uma preocupação em estabelecer a identidade nacional, passando o termo a designar outros elementos, enquanto bens culturais. A partir do século XX, uma nova visão de patrimônio foi sendo consolidada ao serem inseridos, também, o espaço urbano, o meio ambiente, os costumes e tradições.

No Brasil, a partir da década de 1930, as questões ligadas ao patrimônio começam a se intensificar, sobretudo, quanto à relação patrimônio-identidade nacional. É nessa década que são criados vários órgãos para cuidar do patrimônio nacional como, por exemplo, a Inspeção de Monumentos Nacionais (IPM), em 1934, na cidade de Ouro Preto/MG. Mais de 30 anos depois, é criado o atual Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), um órgão federal que cuida do patrimônio nacional, dedicando-se à fiscalização, tombamento, proteção, identificação, restauração, preservação e revitalização dos monumentos, sítios e bens móveis do país.

O patrimônio não diz respeito apenas àquilo que podemos tocar, restringindo-se a peças expostas em museus, monumentos, edificações históricas ou ao acervo arquitetônico. O patrimônio vai além disto, pois envolve as superstições, as lendas, os dialetos, as religiões, os mitos, os costumes, os saberes e conhecimentos que, certamente, são resultados da mistura de várias culturas e contam a história de um povo pertencente a uma nação, região ou comunidade e sua relação com o meio em que vive.

O Patrimônio Cultural do Maranhão é constituído pelo acervo arquitetônico e pelas manifestações culturais. A riqueza histórico-cultural de São Luís, por exemplo, apresenta traços de todos os períodos da história. Assim, ainda é possível encontramos prédios e monumentos datados desde o século XVI até o XIX, construídos por franceses, portugueses e holandeses com a mão-de-obra de africanos escravizados. No ano de 2011, o bumba-meu-boi foi elevado à categoria de patrimônio cultural imaterial. O tambor de crioula, manifestação cultural afro-brasileira, recebe o título de patrimônio cultural imaterial do Maranhão em 2012. Visitar São Luís é relembrar o passado, conhecer a história do Brasil e conhecer um pouco da cultura de outros povos. São Luís é uma cidade que foi elevada à categoria de cidade Patrimônio Cultural da Humanidade, título concedido em 1997, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Discutir o patrimônio no âmbito da escola, implica promover um ensino voltado para uma educação patrimonial desenvolvida através de processo dinâmico e permanente, tendo em vista que o patrimônio cultural deve ser compreendido como bem coletivo. E isto demanda que as pessoas tenham experiências e contato direto com as evidências e manifestações culturais em todos os seus aspectos (HORTA, 1999).

Em outras palavras, precisamos de políticas públicas acompanhadas de ações educativas que proporcionem aos estudantes conhecerem com mais profundidade sua herança cultural e, conseqüentemente, aprenderem a amar sua cidade e valorizar o patrimônio histórico-cultural de seu país, da sua cidade e dos outros povos.

Desse modo, cabe à escola sensibilizar os estudantes para a consciência do cuidado com os bens patrimoniais. E essa sensibilização é muito eficaz quando se concretiza ao longo da vida do indivíduo. Assim, trabalhar o patrimônio cultural nas escolas, é uma possibilidade para que os estudantes fortaleçam a relação com suas heranças culturais, percebendo-se como sujeitos do conhecimento e responsáveis pela valorização e preservação do patrimônio cultural local. Em outras palavras, a escola precisa levar os estudantes a conhecer e reconhecer os referenciais simbólicos do patrimônio do lugar em que vivem, para poderem compreender e valorizar outras culturas, estabelecendo uma relação de pertencimento a esse lugar.

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no estudante o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. Horta (1999, p. 6) acrescenta que a educação patrimonial pode ser concebida como “um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”.

Esse tema da Educação Patrimonial tem que fortalecer a identidade e a liberdade do estudante, fazendo-o perceber sua capacidade de construir, desconstruir e reconstruir a sua história, tendo em vista que é um sujeito histórico-social. E essas dimensões já tinham sido sinalizadas pela Lei nº 9.394/96 (LDBEN) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 1998. Assim, ao tratar da pluralidade cultural enquanto tema transversal

[...] é fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1998, p. 143).

Além das leis e diretrizes de âmbito nacional, temos, também, a lei nº 6.919, do município de São Luís, de 15 de setembro de 2021, que dispõe sobre a inclusão do estudo da Cultura Ludovicense, abordando os assuntos locais do bumba boi, reggae, tradições indígenas, tradições afros e tradições portuguesas, para serem abordados como temas transversais no currículo da educação infantil e ensino fundamental das escolas municipais de São Luís, enfatizando que este estudo não constitui nova área, devendo ser integrado às áreas convencionais como ampliação de conhecimento, cabendo aos professores mobilizar o conteúdo em torno destes temas.

Desse modo, tendo em vista que a Educação Patrimonial não se trata de uma nova disciplina, mas de uma temática inserida de forma inter e transdisciplinar, então, alguns conceitos básicos devem ser apropriados pelos professores e professoras, a fim de serem trabalhados com os estudantes, adaptando-os de acordo com o ciclo/ano, tais como: conceitos de cultura, diversidade cultural, bens culturais, patrimônio e Patrimônio Cultural, arqueologia e pré-história, tombamento, conservação, restauração e preservação do patrimônio, bens materiais e imateriais, pluralidade Cultural, festas populares e manifestações, dentre outros.

Educação Financeira e Fiscal

Educação Financeira é o processo pelo qual os consumidores e investidores financeiros melhoram a sua compreensão sobre os conceitos e produtos financeiros, desenvolvendo suas habilidades e a confiança para tomar decisões conscientes sobre riscos e oportunidades financeiras, na direção de melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro. No Brasil, a educação financeira ocupou espaço no cenário econômico educacional a partir do Decreto nº 7.397, de 22 dezembro de 2010, que instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira

(ENEF), sendo que este tema ganhou destaque desde a crise econômica de 2008. Desde então, ações voltadas para a discussão dessa temática vêm sendo compartilhadas pelo poder público e a sociedade civil.

De acordo o Art. 2º do seu decreto, tem como diretrizes:

- I – Atuação permanente em âmbito nacional;
- II – Gratuidade das ações de educação financeira;
- III – Prevalência do interesse público;
- IV – Atuação por meio de informação, formação e orientação;
- V – Centralização da gestão e descentralização da execução das atividades;
- VI – Formação de parcerias com órgãos e entidades públicas e instituições privadas;
- VII – Avaliação e revisão periódicas permanentes.

A Educação Financeira é um tema sugerido na segunda versão do documento da BNCC, o qual se caracteriza como um conjunto de conhecimentos com vistas a ajudar a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes. Desse modo, a Educação Financeira na escola tem o objetivo de incentivar os estudantes a desenvolverem a prática de consumo consciente e responsável através de estímulos ao comportamento financeiro autônomo e saudável.

A Educação Financeira permite que os estudantes sejam mais bem informados e compreendam os riscos financeiros, podendo realizar escolhas que assegurem seus orçamentos, planejamentos, e possibilidades de construção de um presente e futuro mais estável e tranquilo ao lidar com dinheiro. São estas as competências e habilidades que envolvem o controle e acompanhamento do orçamento pessoal e/ou familiar com suas respectivas ações de aquisições, gastos, poupança, dentre outros, que promovem aos estudantes condições de usarem com eficiência e responsabilidade o seu dinheiro, a fim de assegurar que seus objetivos sejam atingidos com maior rapidez.

Vale ressaltar que alguns comportamentos, como pesquisas e comparações de preços, produtos e serviços, formas de pagamento, conhecimento sobre desperdícios, acúmulo de dívidas, noções de direitos do consumidor, são posturas que contribuem para o uso controlado e consciente do dinheiro.

Nessa linha, cabe à escola desmistificar necessidades supérfluas, advindas da mídia publicitária, causadoras de dependências e consumismos pela aquisição de produtos, recursos e equipamentos ultramodernos e patenteados. Esse propósito deve estar preconizado em debates, seminários, atividades pesquisadoras e projetos planejados com participação coletiva de toda a comunidade educativa.

Cabe, ainda, observar que o consumo consciente e seus benefícios financeiros traz estabilidade, inclusive no que tange a utilização de espaços públicos e recursos disponíveis e acessíveis para a viabilização e uso desse espaço, tornando possível a realização das práticas corporais com menor custo.

Acredita-se que o tema educação financeira possa contribuir com a construção das competências necessárias para que os estudantes enfrentem os desafios sociais e econômicos da sociedade e, também, aprendam a consumir, investir e poupar ética e honestamente no exercício da cidadania.

Por outro lado, a Educação Fiscal é entendida como um processo educativo que visa à construção de uma consciência voltada ao exercício da cidadania, objetivando e propiciando a participação do cidadão no funcionamento e aperfeiçoamento dos instrumentos de controle social e fiscal do Estado.

Mídias e Tecnologias para Educação

As tecnologias em sala de aula são um importante recurso no processo de ensino e aprendizagem. Por meio delas é possível realizar ações, desenvolver ideias e construir conhecimentos que, em uma aula tradicional, talvez não fossem desenvolvidos, sendo preciso que educadores e educadoras entendam o uso das tecnologias na educação como uma ferramenta pedagógica e não como um novo método de ensino, utilizando o computador, o celular ou a televisão, na sua ação docente, para ampliar e diversificar a sua ação pedagógica na direção da construção do conhecimento pelos seus estudantes.

Estamos vivendo uma época de constantes mudanças, de informações rápidas em que o conhecimento chega até as pessoas de forma muito mais acelerada do que há alguns tempos atrás. A educação

passa pelas mesmas mudanças da sociedade, baseadas em diversas reestruturações, novas propostas pedagógicas, tudo para fazer com que a educação acompanhe o ritmo da evolução e atenda melhor os estudantes.

O papel do educador surge neste aspecto como facilitador, mediador entre as informações e os estudantes, sendo um auxílio para que eles cheguem até o conhecimento científico, ultrapassando o senso comum. Como afirma Veiga (2001, p. 2),

É preciso evoluir para se progredir, e a aplicação da informática desenvolve os assuntos com metodologia alternativa, o que muitas vezes auxilia o processo de aprendizagem. O papel então dos professores não é apenas o de transmitir informações, é o de facilitador, mediador da construção do conhecimento. Então, o computador passa a ser o ‘aliado’ do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar.

Desse modo, compete ao professor e à professora utilizar o computador ou o celular como oportunidade de interagir com a máquina por meio de sites, softwares e jogos educacionais ou de viajar pelo mundo através da internet, mediando conhecimentos sem sair da sala de aula. Assim, o uso das tecnologias em sala de aula é um importante recurso no processo de ensino e aprendizagem. Por meio delas é possível realizar ações, desenvolver ideias e construir conhecimentos que, em uma aula tradicional, talvez não fossem desenvolvidos.

É evidente que a introdução e desenvolvimento das novas tecnologias e sua aplicação ao ensino em nada diminuem o papel do professor. Este deixou de ser o único detentor do saber e passou a ser um gestor das aprendizagens e um parceiro de um saber coletivo. Para habilitar o professor a assumir este novo papel, é indispensável que a sua formação seja contínua e lhe confira um domínio significativo destes novos instrumentos pedagógicos.

Assim, o uso das mídias e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), a partir de uma abordagem transversal no que se refere à prática pedagógica dos diversos componentes curriculares, tem um papel fundamental e oportuniza ao estudante fazer uso do universo digital de forma ética, compreendendo criticamente os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade. Desse modo, temos a valorização das novas tecnologias como condição essencial para o desenvolvimento da linguagem multimodal, aquela que integra som, imagem, texto e animação, em prol das boas práticas de ensino, capaz de promover o multiletramento, a fim de

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informações e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida social e coletiva (ROJO, 2012, p. 21)

Dessa maneira, a implementação das ações educativas possibilita democraticamente acesso à cultural digital, como afirma Rojo (2012, p. 21) são necessárias “novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, caneta, giz e lousa) e imprensa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”, pois a formação do sujeito cognoscente perpassa em apropriar-se da linguagem contemporânea.

Educação para o Trânsito

A educação para o trânsito nas escolas é fundamental, considerando que, no Brasil, acidentes no trânsito representam a principal causa de morte entre crianças de 0 a 14 anos, sendo importante que os sistemas de ensino adotem medidas educacionais para mudar essa situação.

Dessa forma, a inclusão do tema educação para o trânsito na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís é imprescindível para que o conteúdo seja trabalhado permanentemente na escola para uma mudança de mentalidade e atitude para garantia da segurança das crianças e estudantes, objetivando a preservação da vida.

O objetivo do tema educação para o trânsito é formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade no trânsito, sendo importante que seja tratado na sala de aula para ensinar aos estudantes as responsabilidades ao trafegar nas ruas quando se tornarem adultos. A educação para o trânsito propicia orientar os estudantes sobre o respeito às leis de trânsito para evitar acidentes e preservação da vida.

A temática do trânsito vem se impondo, cada vez mais, em nossa sociedade, em virtude do acelerado processo de urbanização e do aumento da frota de veículos. As questões relacionadas a ela marcam o nosso dia-a-dia e revelam a necessidade de uma educação que leve a uma conscientização e responsabilidade por parte da população, contribuindo para a preservação da vida e redução dos problemas do trânsito, bem como favorecendo um movimento de melhoria de mobilidade urbana, dos espaços públicos e do convívio social.

A Educação para o trânsito, além de estar presente nesta Proposta Curricular como um tema integrador ou contemporâneo, é indicada também em diversos outros documentos, tais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no Documento Curricular do Território Maranhense (2018), no Código de Trânsito Brasileiro – CBT (1997), na Política Nacional de Trânsito (2004) e nas Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental (2009).

Destaca-se que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação para o Trânsito é sinalizada como um dos “temas locais”, ou seja, um tema de interesse específico de uma determinada realidade, especialmente a dos grandes centros urbanos, com igual valor aos demais “temas transversais” que devem ser trabalhados na escola. De acordo com o documento, a Educação para o trânsito abrange questões de natureza extremamente diversa, como por exemplo, o direito ao transporte associado à qualidade de vida e à qualidade do meio ambiente, o desrespeito às regras de trânsito e a segurança de motoristas e pedestres, uma vez que o trânsito brasileiro é um dos que, no mundo, apresenta a maior mortalidade.

A Educação para trânsito segue as normas do Código de Trânsito Brasileiro que, em seu artigo 76, indica que tal Educação deve ser promovida desde a pré-escola até o ensino médio, por meio de ações planejadas e coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O entendimento é o de que, apenas por meio de uma união entre os diversos setores que compõem a sociedade, poderá ser criada uma cultura de paz, levando, assim, a uma redução no número de mortos e feridos nas vias brasileiras.

As Diretrizes Nacionais para a Educação do Trânsito destacam a importância da escola para o desenvolvimento dos valores éticos e de cidadania voltados para o bem comum, no sentido de favorecer reflexões de comportamentos mais seguros no trânsito, promovendo por consequência o respeito e a valorização da vida. Ainda de acordo com o documento, a educação voltada para essa temática no ensino fundamental, deve assegurar as seguintes possibilidades a seus estudantes:

- I. Conhecer a cidade onde vive, tendo oportunidade de observá-la e de vivenciá-la;
- II. Conhecer seus direitos e cumprir seus deveres ao ocupar diferentes posições no trânsito: pedestre, passageiro, ciclista;
- III. Pensar e agir em favor do bem comum no espaço público;
- IV. Manifestar opiniões, ideias, sentimentos e emoções a partir de experiências pessoais no trânsito;
- V. Analisar fatos relacionados ao trânsito, considerando preceitos da legislação vigente e segundo seu próprio juízo de valor;
- VI. Identificar as diferentes formas de deslocamento humano, desconstruindo a cultura da supervalorização do automóvel;
- VII. Compreender o trânsito como variável que intervém em questões ambientais e na qualidade de vida de todas as pessoas, em todos os lugares;
- VIII. Reconhecer a importância da prevenção e do autocuidado no trânsito para a preservação da vida;
- IX. Adotar, no dia-a-dia, atitudes de respeito às normas de trânsito e às pessoas, buscando sua plena integração ao espaço público;
- X. Conhecer diferentes linguagens (textual, visual, matemática, artística, etc.) relacionadas ao trânsito;

- XI. Criar soluções de compromisso para intervir na realidade. (BRASIL, 2009, p. 15).

De acordo com o documento supracitado, estabeleceu-se um conjunto de conteúdo divididos em seis blocos gerais para a abordagem do tema “trânsito”, ao longo do ensino fundamental. Nos anos iniciais (1º ao 5º ano), foram definidos os seguintes conjuntos: “os lugares”, “a cidade” e o “direito de ir e vir”, enquanto que nos anos finais (6º ao 9º ano) as temáticas estabelecidas foram: “as linguagens do trânsito”, “segurança no trânsito” e “convivência social no trânsito”.

Segundo Couto (2016), a educação para o trânsito pode ser abordada por todos os componentes curriculares, pois é um tema inerente à realidade de todos. Ela deve proporcionar aos estudantes conhecimentos práticos e atitudes de respeito e solidariedade no trânsito, relacionando-se, inclusive, ao tema transversal da Ética, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por fim, é importante notarmos que o nosso contexto escolar está inserido nesta temática. Tanto nós educadores, quanto nossos estudantes, enfrentamos diariamente os problemas de mobilidade urbana. Ela aparece, por exemplo, no simples trajeto diário de nossas casas até a escola. Assim, é fundamental que nossas práticas pedagógicas contemplem ações para uma educação para o trânsito, promovendo uma sociedade mais reflexiva, consciente, ética e, sobretudo, mais humanizada, objetivando a segurança e a preservação da vida.

7 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DA APRENDIZAGEM

A avaliação no interior do processo de escolarização é um dos temas educacionais mais discutidos no contexto educativo de nosso país, pois expressa que os resultados não correspondem as expectativas dos estudantes, pais, mães e responsáveis, professores, professoras e da sociedade como um todo, confirmando a prevalência de um sistema excludente, seletivo e classificatório.

Os resultados das sistemáticas avaliativas demonstram que a função social da escola, enquanto difusora dos saberes social e culturalmente constituídos, carece de uma ressignificação para possibilitar a garantia do cumprimento dos direitos de aprendizagens dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação também necessita ser ressignificada para ser compreendida “para além” dos instrumentos classificatórios, passando a ser mediadora entre o que existe e o que deveria existir, isso porque o ato de avaliar, na perspectiva classificatória, volta-se para o aspecto disciplinador e punitivo e, portanto, não possibilita fazer a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos/as educandos/as (HOFFMANN, 1993, b).

Na avaliação da aprendizagem, mais importante que identificar o sucesso ou fracasso dos estudantes, é entender os fatores que estão influenciando o desempenho observado. Segundo Luckesi (2011, p. 265), “a avaliação da aprendizagem na escola configura-se como um ato de investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e, se necessário, numa intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação”.

A Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, sensível a essa necessidade, vem objetivando alcançar, de modo mais democrático, uma melhor qualidade de ensino nas escolas e o consequente atendimento à expectativa social correspondente. Nesse processo, torna-se indispensável repensar a prática avaliativa, pois

A avaliação deve se articular com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino, pois esta não possui uma finalidade em si, ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido, exigindo mais autonomia e consciência do professor no estabelecimento de relação entre a metodologia adotada para o desenvolvimento das aulas e uma avaliação coerente com o desenvolvimento das habilidades desejadas, com os conhecimentos e com as ações realizadas no processo. (LUCKESI, 2011, p. 45).

Assim, o processo avaliativo passa a ser compreendido como importante instrumento de gestão, que contribui para superar a lógica de simples mensuração e classificação, necessitando ser construído, coletivamente, num processo dialógico. Nesse contexto, podemos identificar:

a) a avaliação interna ou avaliação da aprendizagem tem como objetivo avaliar o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo informações importantes para tomadas de decisões necessárias, visando garantir, de forma eficiente e construtiva, o efetivo aprendizado dos estudantes;

b) as avaliações externas, em larga escala, são realizadas por agentes externos à escola. Elas têm como objetivo avaliar os sistemas de ensino, visando à garantia do direito a educação de qualidade com equidade. Essas avaliações sistêmicas fornecem subsídios para a formulação e reformulação de políticas públicas educacionais.

A avaliação se consolida como instrumento de gestão e orientação de práticas que contribuem para atender as demandas sociais de responsabilidade da Educação. Como ressalta Vasconcelos (2008, p. 221), sobre avaliação e mudança social: “A mudança efetiva da avaliação pede a articulação do trabalho pedagógico com outras frentes de luta, indo além dos muros da escola; há todo um combate geral a ser travado, simultaneamente, no sentido da transformação social.”

Esta rede recoloca a avaliação em questão para que os profissionais da educação possam repensar e (re) orientar sua prática avaliativa na escola, conscientes de suas dimensões.

Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Pressupostos Legais

Existem diversas concepções de avaliação, porém é unânime a ideia de que é uma prática indispensável ao processo de aprendizagem. Ela está relacionada à produção de informações sobre determinada realidade e é algo que está bastante presente no cotidiano escolar, conforme descreve Luckesi (2003, p. 94)

A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do estudante, ou seja, ela permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o estudante para que supere suas dificuldades e carências, na medida em que importa é aprender.

Este marco teórico pretende esclarecer as concepções de educação adotadas por esta rede, na perspectiva de construção do processo de aprendizagem, compreendendo que a avaliação não deve existir por si mesma, nem ser resumida a mera aplicação de instrumentos avaliativos, pois está a serviço de um projeto e um conceito teórico, sendo determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000, p. 122):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

No processo avaliativo, é necessário que seja esclarecida a intencionalidade da ação, os objetivos das condutas, as atitudes e habilidades de todos os envolvidos, reservando ao professor, na condição de avaliador do processo, um papel de extrema importância, pois caso não façamos, adequadamente, estes esclarecimentos podemos continuar mudando nomenclaturas, mas continuaremos a efetivar práticas excludentes e classificatórias, conforme Luckesi (2003, p. 11): “ passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de ‘Avaliação da aprendizagem escolar’, mas, na verdade, continuamos a praticar ‘exames’ ”.

A avaliação da aprendizagem deve assumir um *caráter diagnóstico*, identificando o que o estudante sabe em determinado momento, com vista à tomada de decisão na construção do seu desenvolvimento. Para tanto, podem utilizar diversos instrumentos avaliativos para atender a todos os estudantes, inclusive às especificidades daqueles que têm alguma deficiência, mas sempre considerando a perspectiva de que o mais importante é a compreensão do ato de avaliar.

O caráter formativo da avaliação, especificamente pedagógico, permite ao professor o planejamento, o ajuste e o redirecionamento das práticas pedagógicas no intuito de aprimorar as aprendizagens dos estudantes. Desse modo, a tomada de decisão é em favor da aprendizagem, a análise das informações focaliza-se na reflexão, na investigação acerca dos erros e das dificuldades apresentados pelos estudantes, como o objetivo de fundamentar ações favoráveis à superação dos problemas encontrados, colaborando com a aprendizagem dos estudantes. Nesta perspectiva, a avaliação ratifica e/ou retifica o ensino, mudando estratégias no tratamento dos conteúdos, individualizando os processos e definindo procedimentos significativos.

Existe, ainda, o caráter somativo que fornece informações necessárias aos registros do desempenho dos estudantes ao longo da vida escolar, expressando o resultado da aprendizagem em momentos específicos, que podem ser compreendidos como final de um ciclo, período, etapa ou ano letivo. A avaliação somativa visa aferir os resultados já colhidos pelo professor através dos outros tipos de avaliações já realizados.

As avaliações diagnóstica, formativa e somativa devem ser consideradas por todo o sistema de ensino, pois não existe uma mais correta que a outra, elas se complementam, tendo apenas objetivos diferenciados. Nesse caso, o processo avaliativo deve ser mediador, destinando-se a acompanhar, entender e favorecer a contínua progressão do estudante em todas as etapas. Assim, “a dinâmica da avaliação é complexa, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções” (HOFFMANN, 2009, p. 78).

A Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, ao definir sua concepção de avaliação em consonância com a legislação vigente, proporciona aos professores e aos estudantes bases sólidas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que atenda às reais necessidades educacionais.

Em conformidade ao que prescrevem os documentos legais, a Lei nº 9.394/96 (LDBEN) destaca no Art. 24 orientações básicas, cujos dispositivos enfatizam o zelo pela aprendizagem dos estudantes, a obrigatoriedade de estudos de recuperação paralela e, especificamente, critérios para verificação do rendimento escolar como avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar, avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado, aproveitamento de estudos concluídos com êxito e obrigatoriedade de apoio pedagógico destinado a recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar.

Ainda em referência aos dispositivos que mencionam o zelo pela aprendizagem dos estudantes, o Art 12 e 13, respectivamente, orientam quanto a obrigatoriedade para os estabelecimentos de ensino e para os professores na mediação do trabalho escolar,

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, reitera, também, no artigo 32, inciso IV, § 2º, quando trata especificamente do Ensino Fundamental que, “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. A forma de progressão continuada jamais deve ser entendida como “promoção automática”, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação.

Depreende-se, então, a progressão continuada não simplesmente como um sistema que não prevê a retenção do estudante ao final do ciclo ou ano letivo, mas principalmente a ideia de que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento esperado recebam acompanhamento contínuo dos professores paralelamente às aulas previstas no calendário escolar, como recomenda a LDBEN no artigo supracitado. Pois a avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, é um recurso pedagógico fundamental para garantia do direito dos estudantes às aprendizagens bem-sucedidas. Segundo Demo (2004, p. 86), essa é a função da avaliação, cuidar da aprendizagem dos educandos.

Desse modo, os procedimentos e orientações para efetivação da concepção de avaliação adotada pela Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, ora apresentada, estão detalhados na Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís (aprovada pela resolução 26/2017 CME), documento norteador da prática avaliativa nas escolas.

Construindo Procedimentos de Avaliação

A avaliação deve considerar todas as atividades de caráter educativo e pedagógico desenvolvidas pelo estudante. Deste modo, a avaliação deve ir além de notas ou conceitos; ela deve ser de natureza qualitativa, contínua e cumulativa.

Construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos, não é tarefa simples.

A avaliação qualitativa parte do princípio de que o desenvolvimento do estudante se dá de forma global, uma vez que os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais são interdependentes. Assim, a qualidade da avaliação é caracterizada por sua natureza descritiva e interpretativa.

De outro modo, a avaliação contínua e cumulativa compreende o acompanhamento rigoroso do desenvolvimento do estudante, favorecendo elementos para que o professor possa planejar tarefas avaliativas articuladas que demonstrem como ele está se desenvolvendo e aprofundando os conceitos trabalhados em sala de aula.

Deste modo, a avaliação do desempenho dos estudantes pressupõe ter em conta não só os resultados obtidos nos momentos específicos de avaliação, mas também, e principalmente, o conhecimento prévio que eles tinham sobre aquilo que se pretendia ensinar, o percurso de aprendizagem de cada um e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções) para poder redirecioná-las quando os resultados não forem satisfatórios. Dessa perspectiva, o processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de procedimentos do professor:

- Observação sistemática - acompanhamento do percurso de aprendizagem do estudante, utilizando instrumentos de registro;

- Análise das produções – observação criteriosa do conjunto de produções do estudante, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas;

- Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação: verificação de como o estudante se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado. Nesse caso, é importante garantir, em primeiro lugar, que essas atividades sejam semelhantes às situações de aprendizagem propostas em sala de aula (isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas); em segundo lugar, é importante deixar explícito o que se pretende avaliar (e por que razão), para que o estudante procure ‘dar o melhor de si’ nesses momentos. E, se o objetivo é verificar os conhecimentos que ele já construiu, devem ser atividades propostas para que realize sozinho e sem ajuda, a menos que se pretenda analisar justamente como o estudante procede em parceria com os demais colegas ou com a ajuda do professor.

- A observação sistemática é essencial para avaliar atitudes e procedimentos e a análise das produções do estudante é necessária para verificar a evolução do seu conhecimento, sem o que não há como o professor atribuir conceitos ou notas de forma razoável.

- A chamada ‘prova’ (uma atividade específica para avaliar) é, portanto, um dos instrumentos possíveis de avaliação, mas não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. A prova, se bem planejada, é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do estudante sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são conteúdos de grande importância no início da escolaridade.

Por fim, é importante destacar que:

- Para avaliar adequadamente a aprendizagem, é preciso ter como referência três parâmetros, tomados, simultaneamente, como critério geral: o estudante em relação a ele mesmo, em relação ao que se espera dele e em relação aos demais colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

- Avaliar o educador em relação a ele mesmo significa considerar o que ele/ela sabia antes do professor ensinar o que foi ensinado e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo.

- Avaliar o estudante em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas e utilizá-las como referência para orientar as propostas de ensino e de avaliação.

- E avaliar o estudante em relação aos demais que tiveram as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho dos estudantes só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque eles aprenderam ou não o que se pretendia ensinar.

O olhar para essas novas alternativas precisa estar atento aos discursos e às práticas para evitar que a perspectiva técnica continue colocando na sombra a perspectiva ética. Podemos refletir que é preciso repensar o processo de avaliação e agir no sentido de criar, trabalhar e consolidar práticas pedagógicas democráticas inclusivas.

8 MODALIDADES DA EDUCAÇÃO OFERTADAS PELA REDE MUNICIPAL

Educação de Jovens e Adultos: Concepção, objetivos e desafios atuais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que busca garantir acesso e permanência à escola aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ao conhecimento sistematizado na idade própria ou não puderam dar continuidade ao processo de aprendizagem, de modo a participarem política e produtivamente na sua inserção social. Assim, a EJA apresenta-se como possibilidade para garantir direitos ao cidadão, para além da compensação escolar, assumindo a reparação e equidade de todos, tornando-os aptos a lidar com as exigências de sociedade e do mundo do trabalho.

Na sua legalidade, a Constituição de 1988, em seu Art. 208, inciso I, foi quem primeiro garantiu o acesso ao ensino fundamental gratuito, também àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo constitucional deixou evidente o compromisso e o dever do Estado em dar condições para a implementação da EJA nos sistemas de ensino em suas escolas.

Por conseguinte, foi criada uma ampla legislação educacional que entre outras coisas, admitiu a necessidade de institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens, adultos, enquanto política pública social e não apenas como política de governo, de modo a atender as diversidades dos aprendizes.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA afirmam que se precisa assumir a função reparadora de uma realidade injusta que não oportunizou o direito à escolarização das pessoas jovens, adultas e idosas, a partir do aspecto equalizador da educação que possibilita a difícil inserção qualitativa no mundo do trabalho e na vida social para jovens e adultos, assim como sua participação na comunidade.

A EJA tem uma estreita relação com o mundo do trabalho não só em função das atuais mudanças do mundo do trabalho, mas sobremaneira porque a maioria dos estudantes que estão nessa modalidade de ensino exercem algum tipo de trabalho (formal ou informal) e precisam conciliar a escola com a jornada de trabalho-

Observa-se que a EJA busca auxiliar na superação desses problemas através de ações educativas pautadas em orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que foram ensejadas em recomendações internacionais por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia - 1990) e a VI Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA, Pará, Brasil - 2009).

Esses eventos contribuíram para mudanças significativas e estruturais nas orientações e objetivos da EJA, levando em consideração as demandas socioeconômicas e culturais do país, que impulsionam uma reconfiguração da educação em que a ênfase está não apenas no ensino da leitura e da escrita, mais sobretudo na formação do jovem ou do adulto sob o ponto de vista da emancipação humana, que inclua meios pedagógicos de acesso a tecnologia, ou seja, uma educação para a vida que contribui, significativamente, para a construção de um ser crítico e participativo, propiciando aos estudantes conhecer os seus direitos e conscientizar-se da importância de exercerem a cidadania perante a sociedade em que vivem.

No âmbito da SEMED, várias ações específicas têm sido implementadas com vistas a melhoria da educação em todas as suas etapas e modalidades de ensino, tais como: formação continuada dos professores, acompanhamento sistemático nas escolas e atualização da proposta curricular.

Em uma perspectiva de desenvolver a sua política educacional, coadunando-se com o sentido da EJA de APRENDER POR TODA VIDA em múltiplos espaços sociais e responder às exigências do mundo contemporâneo para além da escola, a SEMED procura comprometer-se em assegurar que, de fato, o trabalho didático-pedagógico tome como base os sujeitos e os saberes produzidos na cultura e na relação entre grupos e classes sociais. Para isso, estabelece e fortalece parcerias com instituições públicas, privadas e organizações não governamentais (ONG's) que reiterem os seus objetivos e compromisso com esta modalidade de ensino

Educação Especial

A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade

escolar. Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtorno do Espectro Autista-TEA e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Mediante a política de educação inclusiva que garante “Educação Para Todos” e a Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no artigo 28º, fica determinado que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Outro documento importante e que serve de referência para a educação especial é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, como forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as especificidades do/da estudante público-alvo da Educação Especial, com atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum.

Cabe destacar que esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e demais grupos sociais ao longo de todo processo de escolarização, articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Assim, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes público – alvo da Educação Especial constituindo oferta obrigatória que deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.

No Plano Nacional de Educação, a educação especial, nesse documento, é contemplada na Meta 4, que enfatiza:

Universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA e altas habilidades/ superdotação, do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Cabe destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista- TEA e altas habilidades/superdotação na escola comum, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais específicas, garantindo: transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, Atendimento Educacional Especializado e continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.

De igual modo, garantir formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; buscar a participação da família e da comunidade; garantir acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(2008), concebe que a Educação Especial tem por objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, promovendo respostas as necessidades

educacionais, garantindo transversalidade da educação especial, na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”. (BRASIL, 2008, p. 10).

No município de São Luís, conforme Censo 2020, as matrículas na Educação Especial apresentam dados significativos em caminhos firmes para atingir a Meta 4 do Plano Municipal de Educação, conforme preconiza a Meta 4 do Plano Nacional de Educação.

MATRÍCULA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS

ESPAÇO	ETAPA / MODALIDADE DE ENSINO		ATENDIMENTO	
			Nº DE ESTUDANTES	TOTAL
CLASSES COMUNS	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	35	2.685
		PRÉ-ESCOLA	150	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	1.439	
		ANOS FINAIS	912	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EJA 1º SEGMENTO	53	
		EJA 2º SEGMENTO	96	
SALAS BILÍNGUES (LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA)	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	9	79
		PRÉ-ESCOLA		
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	64	
		ANOS FINAIS		
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EJA 1º SEGMENTO	6	
		EJA 1º SEGMENTO		
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS	EDUCAÇÃO INFANTIL		115	1.168
	ENSINO FUNDAMENTAL		1.053	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		0	
TOTAL				3.932

Fonte: Coordenação de Informação e Estatística Educacional – Censo Escolar 2020

No ano de 2017, o Censo desta rede apresentava matrícula de 2.926 estudantes público-alvo da educação especial matriculados. Em 2019 houve 413 novas matrículas, o que representa um crescimento de 12,36%. Conforme dados estatísticos da SEMED/ SÃO LUÍS referente ao CENSO 2020, há um total de 3.932 estudantes público-alvo da Educação Especial em atendimento, matriculados nas diferentes etapas e modalidades, representando um crescimento de 17,75% em relação ao CENSO anterior.

Partindo desse pressuposto, embora ainda encontremos entraves na promoção da universalização do direito ao ensino com acessibilidade ao ambiente físico e aos recursos didáticos e pedagógicos, percebe-se um avanço significativo no que diz respeito à garantia do acesso, permanência e escolarização desses estudantes. Estes desafios envolvem a tomada de decisão para o fim a que foi previsto, bem como a quebra de paradigmas entre gestores, coordenadores, professores, estudantes.

Referências

- ANTUNES, Ângela e PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Livraria e Editora Paulo Freire, 2010 (Educação Cidadã; 6)
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.
- ARIÉS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- ASSMANN, Hugo & M.O. Jung. **Competências e Sensibilidade Solidária**, Petrópolis, Ed Vozes, 2001.
- AUGUSTO, S. de O. **A Experiência de Aprender na Educação Infantil**. In: Novas Diretrizes para a Educação Infantil. Salto para o futuro, ano XXIII, nº 9, jun. 2013.
- AUSUBEL, D.P. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982
- BARROS, Célia S. G. **Pontos de Psicologia Escolar**. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. **Censo Escolar 2015**. Brasília. DF: INEP, 2015
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 02. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, DF.
- _____. **Formando Com-Vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**: construindo Agenda 21 na escola/Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. – 3ª. ed., rev. e ampl. – Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2012
- _____. Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2007
- _____. Decreto nº 7.397, de 22 dezembro de 2010, Estratégia Nacional de Educação Financeira.
- _____. Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação. FUNBEB. Perguntas frequentes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 30 out. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994
- _____. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (MEC, 2008). Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.
- _____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. © Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/programas-metas>.
- _____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.
- _____. Lei nº 9.795/99. **Política Nacional de Educação Ambiental**, de 27 de abril de 1999.
- _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- _____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC/SEF, 1997, p.126p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Fazenda/Secretaria do Tesouro Nacional. Nota Técnica nº 706, de 07 de maio de 2007. Assunto: FUNDEB –Ajustes Financeiros decorrentes do art. 47 da Medida Provisória n.º 339, de 28/12/2006.
- _____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –FUNDEB.
- _____. Lei 4.024, que institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acessado em: 14 jul. 2017.

- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.3. p. 53-61, set/out. 1997
- CEPAL-UNESCO. **Educação e conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: Ipea/Cepal/Inep, 1995.
- COLL, César. **Aprender conteúdos, desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005
- _____. **Psicologia e Currículo**. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ed. Ática, 2003.
- CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2004
- COSTA, Cândida da; LIMA, Terezinha Moreira (orgs.). **Políticas públicas, trabalho e movimentos sociais no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2003.
- CRUZ, Maria Helena Santana. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da educação. **Saberes em perspectiva**, Jequié-BA, v. 2, n. 2, p. 13-32, jan./abr. 2012.
- DEMO, Pedro. Ser Professor é cuidar para que o aluno aprenda. Brasília: Mediação, 2004.
- DUARTE, Newton. **A Importância da Concepção de Mundo para a Educação Escolar**: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.
- DUARTE, Sebastião Moreira. **São Luís: alma e história**. São Luís: Instituto Geia, 2007. p. 18-118.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003
- _____. **Avaliação: uma avaliação em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. BEUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 44p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro e São Paulo. Editora Paz e Terra. Edição 8ª. 1987.
- _____. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.
- _____. **Política e Educação**. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23) 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001
- GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Livraria e Editora Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4).
- _____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo, Ática, 1998.
- GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**, 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993b.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira. *et al.* **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003
- _____. Verificação ou avaliação: o que se pratica na escola? In LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. São Paulo: Ed. Cortez, 2011, p. 45-60
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A interação de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon, 2001.
- _____. **Ser ou Estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997
- MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. São Luís, MA, 2014. Disponível em <http://www.radaroficial.com.br/d/6697828296425472>.
- _____. Lei nº 9.279. **Política Estadual de Educação Ambiental**, de 20 de outubro de 2010.
- MEIRELLES, Mário. **História de São Luís**. São Luís, 2012
- MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate Nacional**. Brasília: MEC, SECAD, 2009.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- MURARO, Rose Marie; PUPIN, Andrea Brandão (orgs). **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2001.
- OEA. Aliança para o Progresso. Ser. H/XII.1. União Pan-americana, Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos, Washington, D.C., Punta del Este, Uruguai, de 5 a 17 de agosto de 1961.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. ANTUNES, Angela. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e Práticas**. São Paulo: EdL, 2010.
- PAIS, Alexandre Nobre; MONTEIRO, João Pedro; HENRIQUES, Paulo. **Azulejo: a originalidade do seu uso em Portugal**. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/azulejos/azulejo.html>> Acesso em: 2014
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).
- PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999
- _____. **Os ciclos de aprendizagem – Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2004
- PILLETI, C. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente: Formação de Professores, identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2012
- Plano Estadual de Educação. Governo Abreu Sodré Volumes I e II. São Paulo, 1970. Relatório da Equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior. EAPES, ACORDO MEC-USAID). Ministério da Educação e Cultura, 1969.
- Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) 2015-2024, Lei nº 6001, de 09 de novembro de 2015, São Luís, 2015
- REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**, R.T. Bertand Brasil, 1995
- SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998
- SANTO, Éder Fernando. O ensino superior no Brasil e os Acordos MEC-USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá, 2005.
- SANTOS, P. S. M. Brinquedoteca: **A criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000
- SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência da Área de Educação Especial. Documento de orientação para o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais da Rede Municipal de Ensino de São Luís. São Luís, 2005.
- SARMENTO 2003, apud CARVALHO, Levindo Diniz. UFMG -GT-07: **Educação de crianças de 0 a 6 anos**. Agência financiadora: CNPq.

- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1987
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da educação)
- SÃO LUÍS, Lei 6.919 de 15 de setembro de 2021 in **Diário Oficial do Município**, nº179 de 23 de setembro de 2021.
- SCOTT, Joan. **Gênero, uma categoria útil para análise histórica**. Revista Educação e Realidade. 16 (2):5-22, jul/dez. Porto Alegre, 1990.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Sócrates, Platão e Aristóteles**. Coleção Filósofos da Educação. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2011
- _____. **Kant**. Coleção Filósofos da Educação. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2011
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ªed. Belo Horizonte. Autentica 2010.
- SOUZA, M. A. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibepe, 2007.
- UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: **Conferência Internacional Sobre A Educação De Adultos**, 1997, Hamburgo. *Anais...* Hamburgo, Alemanha, 1997.
- UNESCO – **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução Portuguesa. Rio Tinto: Edição ASA, 1996.
- VALENTE, José Armando. **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas, SP: Nied, 2002
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora, 9ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.
- VEIGA, B. V. Modelagem computacional do processo de eutrofização de aplicação de um modelo de balanço de nutrientes a reservatórios da região metropolitana de Curitiba. Curitiba, 140 p., 2001. Dissertação (Mestrado) – UFPR.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1987.

9 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Criança e o Direito à Educação Infantil

No Brasil, as primeiras iniciativas de organização de instituições públicas para atender crianças pequenas surgiram com um caráter assistencialista, por conta da necessidade das mulheres que precisavam trabalhar fora de casa, devido à expansão do capitalismo, no início do século XX. Um dos fatores preponderantes para a valorização da Educação Infantil foi a pressão de movimentos sociais, no final dos anos 80, para que o poder público incluísse e desse mais importância a essa demanda em sua agenda de políticas públicas, criando as políticas de Educação Infantil que atendessem suas necessidades, recursos e legislações. É só nessa década que as creches e pré-escolas passaram a ter a função pedagógica e, com a Constituição de 1988, deixaram de estar vinculadas somente à política de assistência social, passando a integrar a política nacional de educação. Essa Constituição “representou um marco na compreensão da Educação Infantil como um direito das crianças e também contribuiu, junto com o arcabouço legal aprovado posteriormente, para a ampliação do atendimento a esse público” (Documento Curricular do Território Maranhense, 2019, p.53).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069, de 13/07/1990) conceitua criança “[...] a pessoa de até doze anos de idade incompletos” e no seu Art. 53º assegura-lhe direitos “[...] à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, legitimando políticas voltadas especificamente para a infância. Em 1994, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, pensando na qualificação do atendimento educacional às crianças, publica a Política Nacional de Educação Infantil, com vistas a garantir os direitos preconizados no ECA. A Lei de Diretrizes e

Bases da Educação - LDB (Lei nº 9394, de 20/12/1996), no Art. 29, declara: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL,1996).

Em 1998, o MEC, reconhecendo a necessidade de a criança ter uma educação diferenciada, publicou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI. Os Referenciais apresentavam uma proposta para organizar o trabalho nas instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos. Os RCNEI reconheciam a criança como sujeito social e histórico, integrando nas práticas educativas as funções de cuidar e educar, estando o educar relacionado às necessidades do brincar da criança, pois as brincadeiras são fontes de desenvolvimento, apropriação e construção do conhecimento.

Estes conceitos são efetivados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, de 17/12/2009, documento de caráter normativo, que indica que a proposta pedagógica para a Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, sendo que o trabalho deve ser promovido através de experiências de aprendizagem, que favoreçam a construção do conhecimento. As Diretrizes nos apontam ainda princípios básicos que devem nortear o trabalho nas instituições de Educação Infantil, que são os princípios éticos, políticos e estéticos. Segundo o art. 6º desse documento legal, os *princípios éticos* são aqueles “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diferentes culturas, identidades e singularidades”; os *princípios políticos* são os “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática”; os *princípios estéticos*, por fim, são os “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009, p.16). Compreendido dessa forma, as instituições de Educação Infantil devem considerar a criança como um sujeito histórico que produz cultura e participa ativamente das interações que se estabelecem no cotidiano a sua volta.

Outras publicações importantes na garantia de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças foram: Critérios para Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1995), Política Nacional de Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Brinquedos e Brincadeiras (2012); soma-se a esses documentos a revisão atualizada dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), com o objetivo de estabelecer “parâmetros para implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil alinhados às legislações vigentes”.

É importante também lembrar que, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei 11.274/06), as crianças com 6 anos de idade devem ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em 2013, a LDB passa a ser alterada pela Lei 12.796/13, que define em seus art. 4º e 6º, que a matrícula e a oferta na Educação Infantil passam a ser obrigatórias, a partir dos 4 anos de idade. No que se refere à forma como a instituição deve organizar o trabalho, o artigo 31 da referida lei destaca que o atendimento à criança deve ser no turno diurno, no mínimo em 4 horas diárias (turno parcial) e de 7 horas (jornada integral), em 200 dias letivos.

Juntamente a essas leis, decretos e diretrizes foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/14, para o decênio 2014-2024, que tem como meta 1 “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos e ampliar a oferta da Educação Infantil de modo a atender, até 2016, a trinta por cento e, até 2020, a cinquenta por cento da população de até três anos”. Desta mesma forma, o Plano Municipal de Educação – PME, para o decênio 2015-2024, (Lei 6.001, de 09 de novembro de 2015), revela “o grande desafio que o município de São Luís tem em ampliar a oferta de Educação Infantil, garantindo a matrícula existente e ampliando as demandas espontâneas (absorção das crianças que estão fora da escola) e reprimidas (absorção das matrículas das entidades conveniadas), com qualidade social, em cumprimento a determinação legal de universalizar a pré-escola”. Com base nesse diagnóstico, foi definida como meta 1 “Universalizar o atendimento de crianças com 4 e 5 anos de idade até 2016 e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches, de forma a atender, no mínimo, 50% da população de 2 e 3 anos de idade até 2020 e 30% da população de 0 a 1 ano e 11 meses até o final da vigência deste PME”.

Também se tem como avanço o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016) que “estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância”. Compreende-se a primeira infância o período que abrange os seis primeiros anos da criança.

Esta lei tem por objetivo garantir “a participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito” além de “promover sua inclusão social como cidadão”.

Nesse contexto, percebe-se que a criança é concebida como sujeito produtor de cultura que, nas interações e nas brincadeiras, vai se apropriando e construindo conhecimento, além de desenvolver-se integralmente. E, para evidenciar esta concepção de criança como protagonista de suas ações, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC(2017,p.35) declara que a criança possui direitos de aprendizagem e desenvolvimento e que esses seis direitos: “Asseguram na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”.

Portanto, os profissionais que trabalham com as crianças pequenas deverão ter um olhar sensível e reflexivo, reconhecendo e assegurando seus direitos de brincar, participar, explorar, conviver, expressar-se por meio de diferentes linguagens, conhecer a si mesmas e aos outros, vivenciando as diversas experiências que lhes serão oportunizadas no cotidiano das Instituições de Educação Infantil.

Concepção de Infância e Criança

A criança é um ser curioso, um cientista que está a todo tempo descobrindo coisas, explorando ao seu redor e produzindo cultura. Entretanto, esta visão nem sempre foi concebida desta forma, mas construída no decorrer da história.

As pesquisas históricas e historiográficas narradas por Ariés (1978) revelam que as crianças eram representadas como adultos em miniaturas; suas expressões e características eram imitações dos adultos, não possuíam aspectos próprios (maneira de se vestir, de se comportar), o que era facilmente percebido nas pinturas da época. Nos séculos XV e XVI, a criança começa a ser vista com uma concepção mais significativa e ser reconhecida pelas famílias como um ser que tem sua importância e singularidade. A descoberta da infância começou sem dúvida no século XVIII e a sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÉS, 1978, p.65).

Neste período, os pais começaram a se preocupar com as crianças e lhes concederam o direito de frequentar a escola. Assim, as crianças saíram de suas famílias e foram para o enclausuramento do internato, privando-as de participarem do mundo adulto. Kuhlmann Jr. (1998, p 30) relata que no Brasil, no século XVI, os Jesuítas valorizaram as crianças, quando no seu trabalho de catequização dos índios, os pequenos indígenas eram separados por idades. Entretanto, esse mesmo autor aborda que mesmo havendo uma valorização da infância não há a participação da criança como sujeito produtor da história. “É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história”. Para Sarmiento (2008, p. 22), o que define a infância são as relações com outras categorias geracionais, como a constituída pelos adultos, por exemplo. Explica o autor que “[...] o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica, numa posição subalterna face à geração adulta”.

De acordo com esse entendimento, a infância só é infância porque foi sendo construída historicamente uma distinção entre as crianças e adultos. Contudo, ao tomar a infância como categoria social não se deve compreendê-la a partir de uma visão homogênea, sem considerar as contradições e desigualdades visíveis nas diferentes infâncias que nos rodeiam. Assim, as diferentes classes sociais, o gênero, a etnia, o contexto de vida são elementos que caracterizam uma determinada infância. Para Sarmiento (2005, p. 367), tanto a institucionalização da infância quanto a construção simbólica estabelecida em torno do universo infantil delimitaram este grupo geracional. Ou seja, “[...] a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças.” Segundo esse autor, com o propósito de propagar o saber, houve a difusão das escolas e, nesse momento, o foco principal recaiu sobre os jovens e as crianças, o que propiciou a institucionalização da infância.

Somando a estes pensamentos modernos sobre a infância tem-se o livro *Emílio, ou da Educação*, de Jean – Jacques Rousseau, datado de 1762. Nesta obra, segundo Charlot (1986, p.116), Rousseau,

contrapondo-se à visão da criança como adulto em miniatura, acredita na autonomia das crianças, concebe a infância como tempo de pureza e inocência, período ainda não corrompido pela sociedade. Rousseau fazia duras críticas acerca de como a criança era tratada: “mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias” (ROUSSEAU, 1995, p.22).

Suas ideias influenciaram a luta pela educação na década de 30 no Brasil, com o Manifesto dos Pioneiros e a luta pela democratização da educação. A ideia de Rousseau considera que a educação deverá atender ao ritmo e interesse de cada sujeito, além de promover o desenvolvimento das faculdades naturais da criança. Assim, dependendo do contexto histórico, as representações que se tem da criança vão se modificando. Hoje, ela é vista como um ser social e construtor da sua história, cabendo ao professor oferecer-lhe espaço, tempo e recursos adequados, para que a mesma possa construir o conhecimento, sendo protagonista e sujeito da sua história. Essa evolução implica diretamente na qualidade do trabalho a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, demandando dos profissionais que trabalham junto às crianças, mais conhecimento, compromisso e interesse para atender às necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais de cada uma delas.

Identidade da Educação Infantil

Ao longo da história, várias visões foram construídas a respeito da criança e da forma como se pensava a sua educação. Passou-se de uma visão de criança como mini adulto para uma baseada nos pressupostos de Rousseau que a via com um sujeito pensante e de características próprias. Atreladas a este último paradigma, destacam-se as grandes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que culminaram na construção de novos olhares para a criança, bem como para a sua educação. Com o advento da urbanização e da industrialização, houve o ingresso das mulheres no campo de trabalho, o que ocasionou o surgimento das creches, com o objetivo de suprir as necessidades dessa classe social menos favorecida. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é um momento de particular singularidade, pois é nesta etapa que serão construídas as bases para que futuras aprendizagens venham a ocorrer. As creches e pré-escolas constituem-se em estabelecimentos educacionais, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, que, de acordo com as DCNEI, não devem antecipar processos do Ensino Fundamental.

Sua função, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição de 1988 (art. 3º ciso I), com responsabilidade no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socio ambientalmente orientada (DCNEI, BRASIL, 2009, p. 85).

A Lei 12.796/13 que altera a LDB vigente, em seu art. 31, define as seguintes regras para a organização da Educação Infantil:

- I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. ” (NR)

Com a entrada da Educação Infantil na Educação Básica, houve a necessidade de se pensar um currículo que pudesse atender e respeitar os direitos das crianças; é tanto que a LDB já apontava, em seu art.26, que os currículos da Educação Infantil deveriam ter uma 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”. Nesse sentido, foi homologada a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define a Educação Infantil como instrumento de transformação humana, emancipação e cidadania, bem como é um espaço com a finalidade tanto de cuidar quanto de educar e apoia-se nos princípios éticos, políticos e estéticos, expressos nas DCNEI. Para Salles e Faria, esse ato de *cuidar e educar* deve permear todas as ações desenvolvidas no sentido de “possibilitar que as crianças vivenciem experiências diversas por meio das quais tragam e ampliem seus saberes[...]” (2012, p. 69).

Essa etapa de ensino se caracteriza como um espaço e tempo em que a criança deverá ter seus direitos garantidos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) materializados nas experiências de aprendizagem. Conforme Oliveira (2012, p.59), “A Educação Infantil deve conhecer e investir no que é do interesse das crianças, como forma de reconhecê-las como cidadãs de direito desde o nascimento”, assim, as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças.

A Educação Infantil Inclusiva

A educação inclusiva é uma concepção contemporânea que tem como objetivo garantir os direitos de todos à educação. Ela perpassa pela igualdade de oportunidades, pela equidade e valorização das diferenças humanas, contemplando a diversidade racial, social, cultural, intelectual, física, sensorial e de gênero. O documento Educar na Diversidade (MEC, 2006, p. 59) propõe uma reflexão acerca do papel da escola como um espaço educativo que acolhe todas as crianças, respeitando suas diversas “características, capacidades e motivações”, promovendo a igualdade de oportunidades e condições, considerando que

A educação inclusiva pressupõe que todas as crianças de determinada comunidade devem aprender juntas, independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais ou habilidades e potenciais diferenciados, abrangendo aquele(a)s com algum tipo de deficiência. Para que uma escola se torne um modelo de educação inclusiva não deve haver exigências quanto a acesso nem mecanismos de seleção ou discriminação de qualquer espécie. Neste sentido, a promoção da inclusão implica na identificação e minimização de barreiras à aprendizagem e participação, e na maximização dos recursos que apoiam ambos os processos. Essas barreiras podem ser identificadas em todos os aspectos e estruturas do sistema e da vida escolar (por exemplo, nas unidades escolares, na comunidade, nas políticas locais) e, podem impedir o acesso ao estabelecimento de ensino, como também conter limitações em termos de participação.

Em consonância com este conceito, o Documento Curricular do Território Maranhense (2018, p.37) expõe “a educação inclusiva implica uma possibilidade legal de educação para todos, uma educação que tem como objetivo reverter a exclusão, criando condições, estruturas e espaços que deem conta de atender o estudante com necessidades especiais”. Isto é reafirmado na abordagem de Borges et al.,

Nota-se deste modo, que a escola que se define como diversa e inclusiva, em especial de pessoas com deficiência, é aquela que abraça as diferenças, procura favorecer condições de aprendizagens a todos, não importando sexo, cor, nível social e econômico, grau de aprendizagens e, sobretudo, deficiências, seja ela qual for. É uma escola que respeita a diversidade como chave para um processo de inclusão plena e concreta. (BORGES et al., 2019.p.4)

A luta por uma educação inclusiva no nosso país vem atravessando décadas. As pessoas com deficiência têm buscado as possibilidades de valorização como seres humanos, sujeitos atuantes na sociedade, ou seja, como cidadãos que possuem direitos e deveres. No decorrer da história do Brasil, muitas foram as leis criadas para assegurar o acesso da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Eis algumas mais importantes:

- 1988 - Constituição Federal que, nos artigos 205 e 206, define a educação como direito de todos, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como princípio, assim como declara que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

- 1990 - Lei nº 8.069, de 13/07/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça no artigo 4, “o atendimento educacional especializado ao portador de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

- 1994 - A Declaração de Salamanca- Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) foi assinada por 94 países que assumem como premissa a não segregação dos estudantes com deficiência.

- 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) no artigo 4, define que “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência” dar-se-á “preferencialmente” na rede regular de ensino.

- 2008 - A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolida uma série de avanços que se estabeleceram através de decretos, resoluções e pareceres desde 2001. Define regras e direitos claros do público-alvo da Educação Especial [pessoas com deficiência intelectual, física, sensorial (visual e auditiva) e múltiplas; com TEA- Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades/superdotação], assim como o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que define diretrizes para o atendimento educacional especializado.

- 2012 - Lei Berenice Piana 12.764/12 - que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

- 2015 - Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15 - destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Todo esse conjunto de leis, decretos, pareceres vem assegurar os direitos da pessoa com deficiência, assim como regulamentar o trabalho nas instituições de ensino. Além desse aparato legal, deve-se observar o que diz o Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. No capítulo III, art. 8, inciso I, considera-se por acessibilidade a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Cabe, portanto, ao poder público garantir um espaço arquitetônico que atenda aos princípios de desenho universal contido no decreto citado acima, ou seja espaços, artefatos e produtos que atendam todas as pessoas com diferentes características, com deficiência e/ou com mobilidade reduzida. Sabe-se que as instituições de Educação Infantil precisam de melhorias ou modificações em suas estruturas físicas para que seja possível a concretização de um trabalho especializado, atendendo a todos em suas múltiplas especificidades, o que a rede tem procurado garantir, na medida do possível.

Neurocientistas afirmam que as primeiras experiências de vida são tão importantes que podem mudar por completo a maneira como as crianças se desenvolvem e que, quanto mais essas forem expostas a estímulos pedagógicos, a partir de experiências individuais e coletivas, mais elas poderão beneficiar-se das trocas significativas para o desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas. (Caderno de Orientações Curriculares para Educação Infantil, 2012).

Nesse aspecto, os mecanismos de desenvolvimento da criança são dependentes dos processos de aprendizagem, estes sim, responsáveis pela emergência de características psicológicas tipicamente humanas, transcendem a programação biológica da espécie. Em essência, não há diferença entre as crianças com e sem deficiência. A educação, nesse sentido, caracteriza-se como um processo social e não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro como mediador (Caderno de Orientações Curriculares para Educação Infantil, 2012). Nesse sentido, a inclusão nas instituições de Educação Infantil dar-se-á por meio das interações e brincadeiras, condição essencial para que aconteça a inclusão. As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, s/p) apontam que:

Na Educação Infantil, desenvolvem-se as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do estudante. Nesta etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Portanto, cabe aos professores buscarem conhecimentos por meio de cursos de formação específica e aperfeiçoamento profissional nesta área para subsidiar suas práticas nas salas de aulas regulares, bem como ajudá-los a promoverem uma inclusão efetiva nas instituições de Educação Infantil. Diante do exposto, o Caderno de Orientações Curriculares para Educação Infantil (2012) apresenta algumas orientações para os professores inserirem em suas práticas pedagógicas:

- Observe a criança durante as aulas, no intervalo, na hora da entrada e da saída e nas demais atividades escolares;
- Preste atenção nas dificuldades e soluções que ela adota para superar as suas limitações;
- Avalie a dificuldade da criança para planejar as atividades que podem ser facilitadas a partir do uso de materiais pedagógicos ou tecnologias acessivas;
- Trabalhe em sala de aula com histórias infantis, use músicas e brincadeiras, encene peças teatrais e incentive a criança a assistir a filmes que discutam o tema da diversidade;
- Faça rodas de conversa com temáticas que possam identificar as singularidades e diferenças dos seres humanos, tais como: questões de gênero, etnias, aspectos físicos, habilidades, maneiras de vestir, etc;
- Promova a educação cooperativa na sala de aula com atividades que proporcionem descoberta e interesse mútuo, facilitando a interação e o cooperativismo entre as crianças.

É importante também que o professor observe os comportamentos de precocidade nas crianças, com relação aos aspectos cognitivos, psicomotores, afetivo-emocionais, de raciocínio lógico e capacidade verbal-linguística, liderança e criatividade, para garantir a identificação das crianças com características de altas habilidades/superdotação, na mais tenra idade. Essas atividades melhoram as atitudes diante de todos os estudantes, inclusive dos públicos-alvo da Educação Especial (crianças com deficiência, crianças com TEA e com altas habilidades/superdotação), simultaneamente, elevam a autoestima de todos. Também é importante realizar constantemente ações que garantam a acessibilidade, por meio das flexibilizações e adaptações curriculares, em todas as experiências proporcionadas à turma (brincadeiras, jogos, dramatizações e variadas atividades) para que todas as crianças sejam inseridas, garantindo à criança com deficiência ou com qualquer dificuldade apresentada, o direito de participar, brincar, explorar, conhecer-se, expressar-se e conviver.

A Educação Infantil na Rede Municipal de São Luís

O atendimento à Educação Infantil na cidade de São Luís (MA) ocorre em sistemas públicos e particulares de ensino. No sistema público, em Unidades de Educação Básica, sob a responsabilidade do município, distribuídas na zona urbana e na rural que compreendem os núcleos Anil, Cidade Operária, Centro, Coroadinho, Turu – Bequimão, Itaquí-Bacanga e Rural. Segundo dados do IBGE, é possível observar uma variação do número de matrículas da Educação Infantil em São Luís, com tendência a um declínio, principalmente entre os anos de 2005 a 2012. O relatório de avaliação da Educação Infantil (SIMAE), realizado pelo CAED, em 2018, nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de São Luís; baseado nas sinopses estatísticas do Censo Escolar do INEP, no período de 2010 a 2017, revelou uma tendência constante de diminuição de matrículas na pré-escola, rede pública e privada. Essa tendência só não é maior, no total de matrículas da Educação Infantil, devido ao crescimento das matrículas de crianças de 0 a 3 anos que correspondem à creche. É oportuno destacar que a tendência nacional é de crescimento das matrículas na Educação Infantil, com significativa expansão nas redes públicas municipais, mas isso não acontece em São Luís, onde o atendimento da rede privada é significativamente maior.

Atualmente, o município de São Luís atende 43.862 crianças na Educação Infantil, nas redes pública e privada, sendo 16.452 na creche e 28.803 na pré-escola. Importante esclarecer que o atendimento em creche (faixa etária de zero a três anos), registrado no Censo Escolar como matrículas da rede pública municipal (na qual a Prefeitura presta o serviço diretamente), refere-se a crianças de 2 anos a 3 anos (última idade de frequência à creche). Considerando que o município de São Luís é organizado como Sistema Municipal de Ensino, a SEMED é órgão executivo do sistema e não apenas da rede pública, sendo responsável pela autorização de funcionamento e supervisão de toda Educação Infantil pública e privada. O Conselho Municipal de Educação de São Luís, órgão colegiado normativo e consultivo do SME/SL, regulamentou a Educação Infantil por meio da Resolução N°54/2018.

Atualmente, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís conta com 96 escolas de Educação Infantil, sendo que 79 são Instituições (sede) e 17 são anexos (espaços criados para atender a demanda excedente que, em sua maioria, funcionam em prédios alugados com infraestrutura inadequada). Das referidas instituições, apenas 04 realizam atendimento em tempo integral, o que representa uma necessidade de ampliação da oferta de vagas em creches e escolas de tempo integral, que ainda atendem um número insuficiente de crianças, diante da demanda da cidade de São Luís. Esses dados demonstram o grande desafio que o Município de São Luís tem em ampliar a oferta de Educação Infantil, garantindo a matrícula existente e ampliando as demandas espontâneas (absorção das crianças que estão fora da escola) e reprimidas (absorção das matrículas das entidades conveniadas), com qualidade social, em cumprimento à determinação legal de universalizar a creche a pré-escola.

Organização do Trabalho Pedagógico

A primeira etapa da Educação Básica tem uma especificidade na ação didática que difere das demais etapas, isso porque na infância, até os 5 anos de idade, o desenvolvimento e a aprendizagem permeiam questões que carecem de um olhar investigativo e mediador, que vai do currículo, passando por espaços, rotinas, tempos, planejamento e práticas metodológicas que visem o desenvolvimento pleno da criança. A escola precisa se estruturar no sentido de favorecer aprendizagens significativas e prazerosas que assegurem às crianças os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Para tanto, organizar o processo do trabalho é fundamental, pois tudo deverá ter uma intencionalidade educativa, ou seja, ser planejado com critérios, levando-se em consideração os limites e possibilidades das crianças.

Neste sentido, o planejamento configura-se como norteador da prática, projetando o que será vivenciado. No ato do planejamento é necessário considerar: quem são as crianças, em que nível de desenvolvimento estão, como aprendem, de que forma o professor poderá mediar os saberes, os recursos e os espaços disponíveis, além do tempo e das reais possibilidades para a execução do planejado. Sob esse ângulo, destacam Bondioli e Mantovani:

O planejamento precisa ter base nos princípios da didática do fazer: a ludicidade (forma peculiar de as crianças descobrirem e construir sentidos, um jeito de favorecer a criança ao exercício criador), a continuidade (que garante o crescimento e a qualidade das experiências e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo) e a significatividade (o caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre um espaço para a produção de significados pessoais; os significados produzidos envolvem a autoria, construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo). (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 54)

Consoante com esse ponto de vista, tudo que for considerado deve estar de acordo com os preceitos e experiências da realidade local, não fazendo sentido ter “receitas prontas”, uma vez que varia de uma instituição para outra e depende das relações que se estabelecem entre os envolvidos no processo de sua elaboração. No entanto, é pertinente registrar que as propostas pedagógicas, os currículos e as práticas cotidianas na Educação Infantil devem estar de acordo com os documentos oficiais da política educacional brasileira, voltados para os currículos, como é o caso das DCNEI (2009) e a BNCC (2017).

Assim, deve-se considerar que o desenvolvimento de um trabalho condizente com as orientações legais, requer um planejamento para além de planilhas de conteúdos, pois o foco é menos no objeto do conhecimento em si e mais na experiência da criança, que, por meio das interações e brincadeiras, amplia saberes e conhecimentos, construindo competências e habilidades que lhe serão úteis para toda a vida. Nesse aspecto, o planejamento deve contemplar uma rotina diária pré-estabelecida, mas que pode ser flexível, de acordo com os interesses e necessidades das crianças. É importante que haja uma programação cuidadosa, que ordene o tempo e valorize as condições disponíveis, sendo também capaz de acolher as ideias das crianças, envolvendo acontecimentos interessantes e experiências adequadas às necessidades do grupo com o qual se trabalha.

É indispensável que o professor esteja atento à escuta das crianças, ou melhor, que através do ouvir, possa organizar informações de seus interesses, conhecimentos, saberes, criatividade e imaginação, por meio das múltiplas linguagens e apontar para novas possibilidades de aprendizagem. Tal concepção foi desenvolvida por Loris Malaguzzi (EDWARDS, 2002; 2015) e evidencia a interconexão, isto é, o conhecimento não pode estar separado da realidade das crianças, pois seu aprendizado significativo depende da bagagem de informações que adquiriu.

Além do processo da escuta, as rotinas descritas no planejamento alinhado à BNCC, trazem a possibilidade de uma prática significativa e, “precisam ser correntes com as experiências sugeridas (concretizadas por meio de sequências, organizadas também por projetos, para compor o cotidiano das crianças na instituição e definidos tendo a criança como foco e as interações e brincadeiras como eixos estruturantes” (CEARÁ, 2018, p. 11). Logo, tanto as rotinas como os projetos didáticos constituem-se importantes práticas de planejamento para a Educação Infantil, por favorecerem uma ação não fragmentada, intencional, que permita ouvir as crianças em seus interesses e favorecer um currículo repleto de sentido para as crianças. Conforme Zabala (2004), sequência didática é:

Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. Com o educando no centro do processo, uma sequência didática é cuidadosamente planejada de maneira que as atividades ordenadas em etapas se configurem experiências que tenham coerência e continuidade entre si, sendo, pois, desafios que se sucedem de maneira contextualizada e significativa. As sequências didáticas devem ser flexíveis, pois, muitas vezes, necessitam ser modificadas (ou estendidas) na busca por estratégias investigativas/ produtivas, pertinentes às curiosidades e interesses das crianças. (ZABALA, 2004, p. 18)

Neste sentido, as sequências favorecem a efetivação de uma aprendizagem significativa com ricas interações, brincadeiras e saberes de interesses das crianças. Por sua vez, os projetos didáticos também são importantes, por favorecerem um ambiente rico de interações, de sentidos, de diversidade linguística e bem contextualizado, que vem atender aos anseios e interesses das crianças, fazendo da escola um ambiente que seja a própria extensão da vida. Sobre isso, Katz (1999), afirma que:

O trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas [...]. (KATZ, 1999, p. 38)

Dessa forma, tanto as sequências didáticas como os projetos, sinalizam para formas mais amplas do fazer pedagógico na Educação Infantil, rompendo com atividades fragmentadas, sem sentido e sob o olhar do currículo na perspectiva do adulto. Em suma, é de fundamental importância que a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil seja mediada por algumas questões como espaços, tempos, materiais, interações com as famílias e educadores, bem como tenha um planejamento que considere a política educacional brasileira no que se refere à organização curricular. A seguir, serão descritas cada uma das questões que permeiam essa organização.

Ambiente Pedagógico

Vários são os fatores que possibilitam à criança, em qualquer fase, desenvolver-se em todas as suas múltiplas dimensões. Considerando que a atividade natural da criança é o *brincar*, o *movimentar-se*, o ambiente configura-se como fundamental nas instituições de Educação Infantil e, quando se pensa em ambiente

pedagógico, deve-se em princípio considerar que as crianças são sujeitos ativos, em constante transformação física e psíquica, dotadas de uma capacidade imensurável de aprendizagem.

Compreendendo a criança como um sujeito ativo que constrói conhecimento, as instituições de Educação Infantil devem ter um olhar sensível para o ambiente pedagógico, reconhecendo que a sua organização envolve questões como o tempo, o espaço, os materiais, as transições e as interações, pois todos estes fatores influenciam significativamente na construção do conhecimento pelas crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que a organização do espaço das instituições de Educação Infantil deve considerar os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição (DCNEI, 2009).

Ambiente pedagógico implica compreender que cada um dos fatores acima destacados, devem estar imbricados em uma rede de condições que venha “nutrir a curiosidade natural da criança” PNQEI - Os PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018). As instituições de Educação Infantil devem preocupar-se com cada um deles e a importância que eles têm no ambiente pedagógico. O tempo, este precisa ser pensado a partir das necessidades da criança; quanto menor é a criança maior a necessidade de se organizar o tempo para que este favoreça a sua autonomia, e, neste sentido, a rotina exerce papel fundamental no processo pedagógico. Atividades que tenham por objetivo construir hábitos devem fazer parte da rotina, pois elas permitem à criança perceber que existe um tempo para cada coisa. No entanto, a rotina deve conter ainda atividades que permitam a livre expressão da criança, pois elas são fundamentais no desenvolvimento da criatividade, da imaginação, bem como experiências emocionais, corporais, cognitivas, sensoriais e relacionais. O tempo no ambiente pedagógico pode ser um aliado ou um empecilho ao desenvolvimento da criança e ao trabalho do professor; o elemento determinante aqui é a qualidade dada a esse tempo e essa qualidade está intrinsecamente relacionada à quantidade de atividades constantes da rotina.

A organização do ambiente pedagógico reflete as crenças e as concepções que norteiam o trabalho nas instituições de Educação Infantil. Sendo assim, para atender às necessidades da criança e à sua diversidade, é importante pensar e organizar os espaços oferecidos. A ideia de espaço perpassa pelo prédio construído e/ou adaptado para atender a organização de um ambiente saudável e seguro. Além disso, é importante sempre ter em vista a previsão de outros espaços naturais e culturais, que estão além dos muros da instituição. Os PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) reconhecem que os direitos das crianças são garantidos quando elas convivem, participam, expressam-se, interagem e brincam em ambientes que respeitam e nutrem a sua curiosidade natural, valorizam as interações e capacitam suas crescentes habilidades para tomar suas próprias decisões. Cada instituição deve estar atenta às considerações orientadoras sobre a organização dos espaços. De acordo com o Parecer 20, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil:

[...] é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, favoreçam o contato com as diversidades de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há a necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas. (BRASIL, CNE/CEB, 2009)

Sabe-se que o espaço, por si só, não qualifica a educação, mas é a partir dele que a criança amplia seu repertório cultural e garante seu desenvolvimento. Por isso, ele deve ser organizado de modo que atenda às necessidades sociais, cognitivas e emocionais das crianças. Quando a instituição possuir espaço restrito, é fundamental organizá-lo de maneira que possibilite a autonomia, a auto-organização e interações entre as crianças e delas com o professor. Este deve ter um olhar atento, crítico a todos os elementos colocados na sala de aula. A forma de como se organizam os materiais e móveis, como as crianças e adultos ocupam esse espaço e interagem nele, revela a concepção pedagógica ali presente.

Diante do exposto, os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (2018, p. 62), sugerem que os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento

quando atraem as crianças para o *brincar e interagir* e quando proporciona simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens.

É pertinente lembrar que os espaços externos são de grande importância para que as crianças possam ter contato com diferentes elementos da natureza para observá-los, experimentá-los e transformá-los. Esses espaços devem oferecer condições para que corram, pulem, subam, desçam, escorreguem, se escondam e desenvolvam jogos coletivos. Nesse sentido, torna-se essencial ter a clareza de que um ambiente implica a maior ou menor integração de vários aspectos ou dimensões, que sempre e necessariamente estarão em interação.

A organização do ambiente precisa ser levada em conta no planejamento devido às interações sociais como agente de aprendizagem nos diferentes ambientes de Educação Infantil. Isto é, as instituições de Educação Infantil têm se organizado para refazerem os cantos de acordo com as necessidades específicas em consonância com suas realidades entre o real e o possível em conformidade com a programação didática ou com as sugestões das crianças para serem incluídas na preparação e organização do ambiente. A utilização dos materiais na realização das atividades são aspectos fundamentais da dimensão física do ambiente de uma instituição.

Faz-se interessante destacar que o ambiente pedagógico não se restringe à questão do espaço apenas, entende-se como ambiente pedagógico o tempo, o espaço, os materiais, as transições e as interações imbricados entre si, como uma rede. Nessa rede que agrega vários fios, as transições e as interações precisam assumir o seu lugar nessa tessitura, pois, estas costumadamente ficam esquecidas no emaranhado de atividades que se diluem no espaço de um tempo preenchido por atividades cotidianas que, por vezes, não consideram as transições e as interações como fatores que influenciam marcadamente na formação da criança. No entanto, não se deve escusar de que as nossas crianças são indivíduos afetivos e emocionais e que, por vezes, estão submetidas a não observância das suas necessidades no que se refere às interações e as transições.

As DCNEI enfatizam que no trabalho com as crianças há que se atentar-se para o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. As interações aqui referidas estão para além das interações com outras crianças e com adultos apenas em atividades planejadas e na ação profissional dos adultos que fazem parte da escola, a interação defendida aqui se refere ao convívio que extrapola o planejado e constitui-se em uma práxis no contexto escolar.

Acolhimento

As primeiras referências e interações das crianças com o mundo acontecem no núcleo doméstico, no ambiente familiar. Aos poucos, elas vão sendo inseridas na convivência coletiva, em outros grupos sociais, como a escola. Esse processo, embora seja gradual, nem sempre acontece tranquilamente. Quem trabalha nas instituições de Educação Infantil sabe que, sobretudo nas primeiras semanas do ano letivo, o choro, a birra e as resistências de toda ordem são bem frequentes. É, então, fundamental, que os profissionais que trabalham com as crianças pequenas, estejam preparados para recebê-las, ajudando-as a enfrentar o desafio de estar em um lugar novo, com pessoas desconhecidas e com uma rotina diferenciada daquela com que estão acostumadas. É bem comum que elas tenham medo de ser abandonadas por seus pais/responsáveis ou que desejem retornar para casa assim que acabar o interesse, a curiosidade e a surpresa diante das novidades que lhes são apresentadas.

Considerando que o educar envolve o cuidar, acolher de maneira afetuosa essas crianças, quer seja em seu primeiro contato com a escola e/ou durante todo o seu percurso educativo, requer compromisso, empatia e, por que não dizer, uma boa dose de paciência. Envolve também conhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil e respeito aos direitos e necessidades das crianças, que precisam sentir-se cuidadas, confortáveis e seguras, porque os primeiros momentos no novo ambiente podem gerar ansiedade e insegurança. Mas, o que isso quer dizer em termos práticos, ou seja, como materializar ações voltadas ao acolhimento das crianças e de suas famílias? O mais importante é ter consciência de que o acolhimento não é um momento, e sim, um processo que requer planejamento e a participação de todos os profissionais da escola, de maneira a tornar a experiência infantil agradável e produtiva, durante toda a permanência das crianças na instituição. Ações permanentes, que não se restrinjam ao início do período letivo, devem fazer parte da rotina, pois tornar o ambiente acolhedor ainda é um grande desafio para a escola.

Construir um ambiente acolhedor aborda questões amplas, que vão desde garantir um maior envolvimento dos profissionais, fortalecer a relação família-escola, organizar espaços de convivência e realizar atividades que permitam às crianças expressarem seus sentimentos, desejos e necessidades. Uma instituição deve ser acolhedora para todos os que fazem parte dela – e professores, famílias e, acima de tudo, as crianças. Com base nesse entendimento, seguem algumas sugestões que favorecem a construção de um ambiente acolhedor:

1. Construir vínculos com as famílias

- desde o primeiro contato das famílias com a escola, como no ato da matrícula, fornecer e colher informações de maneira simpática e afetuosa;
- entrevistar os familiares, colhendo informações sobre as crianças (saúde, alimentação, hábitos, preferências, etc.);
- apresentar os espaços e os funcionários;
- compartilhar a proposta pedagógica (metodologia, rotina, combinados, etc.);
- criar espaços e momentos de conversa e convivência;
- permitir a presença e a participação dos familiares nas atividades, sobretudo, nas primeiras semanas;
- criar um canal de comunicação com as famílias (agenda, murais, whatsapp etc.) para a divulgação de informações, convites, experiências e conquistas das crianças;
- esclarecer os familiares que a despedida é um momento essencial para que as crianças se sintam confiantes e seguras (portanto, não é recomendado que mintam ou escondam-se, atentando também para o horário combinado para a saída);
- realizar reuniões periódicas para a avaliação do trabalho e compartilhamento de informações.

2. Conhecer e valorizar as crianças

- favorecer que as professoras tenham contato com os relatórios das crianças do ano anterior, para que possam conhecê-las melhor;
- caso possível, ter um contato prévio com os familiares das crianças novatas (reunião com os familiares e os professores);
- considerar os vínculos que as crianças formam com os profissionais da escola, cuidando para que suas referências sejam mantidas (o adulto-referência), com quem elas têm mais afinidade;
- chamar as crianças pelo nome, recebendo-as com gestos de acolhimento;
- permitir que as crianças mantenham seus objetos de apego (chupeta, paninhos, brinquedos etc.);
- identificar os objetos com os nomes das crianças, valorizando a sua identidade;
- incentivar a autonomia das crianças, permitindo que participem das atividades de organização do seu material e do ambiente;
- escutar as crianças, valorizando as diversas formas com que expressam seus sentimentos, vontades e necessidades (fala, gestos, choro, expressões corporais, silêncio);
- acolher as diversas reações das crianças à separação dos pais (choro, raiva, birra, silêncio), mediando afetuosamente os conflitos e as resistências;
- sempre que possível e/ou necessário, abaixar-se, para ficar na altura delas.

3. Planejar adequadamente a rotina

- traçar um roteiro de como se dará a chegada dos estudantes (novos ou não), pensando em tempos, espaços, materiais e atribuições de cada profissional;
- preservar a rotina doméstica, sobretudo dos bebês e das crianças bem pequenas;
- planejar atividades que contemplem os diversos gostos e ritmos das crianças, permitindo a liberdade da escolha e interação;
- planejar atividades instigantes e desafiadoras, que convidem à participação das crianças;
- respeitar o tempo e o ritmo de cada criança, adaptando a rotina quando necessário;
- manter uma rotina estável, sempre que possível, socializando-a com as crianças, para que possam se acostumar com as transições de uma atividade para outra, ao longo da jornada;
- permitir a permanência do familiar junto à criança, até que ela se sinta segura.

4. Organizar o ambiente

- organizar cantos com atividades diversificadas (atelês de arte, canto do jogo simbólico, canto da leitura etc.), permitindo a livre escolha;
- montar cabanas ou tocas com tecidos diversos, favorecendo a livre circulação das crianças;
- aproveitar os espaços externos;
- evitar poluição visual;
- organizar os materiais em quantidade suficiente e acessíveis às crianças.

A interação escola-família

Se existe a necessidade de que as instituições de Educação Infantil considerem a criança como um ser pensante, com sentimentos diversos, a família da criança também precisa ser vista como constituída de pessoas “além do simples pai/mãe”, não é mais possível desconsiderar os seus sentimentos e emoções, pois há nelas o sentimento natural de insegurança por deixarem seus filhos com pessoas que não são do seu convívio. Assim, o primeiro passo para a interação entre estas duas instituições importantes para as crianças é o acolhimento, pois, se as famílias não se sentirem acolhidas elas terão dificuldade para interagir com a escola. No entanto, é necessário deixar clara a concepção sobre interação escola-família que se defende, conforme afirma Castro e Regattieri (2009): “A expressão interação escola-família baseia-se na ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação” (CASTRO E REGATTIERI, 2009, p. 15).

A interação aqui tratada está para além da presença das famílias em reuniões, encontros ou comemorações feitas pela escola. Interagir é ser parte da instituição, é ser a instituição, é estar na mesma sintonia, é querer, desejar as mesmas coisas. As instituições de Educação Infantil precisam compreender o trabalho com as crianças, a partir de uma visão humanista e humanizadora, pautar a prática na concepção de que as crianças são seres em desenvolvimento, mas acima de tudo, com sentimentos e emoções diversas; e isto estende-se à família no que diz respeito aos sentimentos e emoções. Por mais que existam famílias vistas como desestruturadas, com pouco conhecimento, é imprescindível enxergá-las sob a ótica de que, mesmo assim, elas têm consciência de que querem, no mínimo, o melhor para as suas crianças e, neste sentido, as instituições precisam abrir-se mais para o engajamento delas, envolvê-las em todo o trabalho, as famílias precisam:

Conhecer e envolver-se nos processos de acolhida, transições, acompanhamento e avaliação das aprendizagens das crianças, reforçando o trabalho integrado entre a instituição de Educação Infantil e as famílias ou responsáveis. (BRASIL, MEC, PNQEI, 2018)

Às instituições, cabe buscar meios para trazer as famílias para uma convivência efetiva; para isso é necessária uma aproximação maior para conhecimento com as mesmas, que começa com o acolhimento, perpassa pelo ouvir e culmina com o sentir. A interação entre estas duas instituições é imprescindível para a credibilidade da instituição escolar junto à comunidade.

Orientações para o trabalho pedagógico com bebês

O trabalho pedagógico com bebês tem sua especificidade, devendo iniciar-se pela compreensão de que, apesar de sua aparente fragilidade, os bebês são capazes de sentir e perceber o mundo, por meio das diversas interações que começam desde o ventre materno, intensificando-se no momento em que nascem e que são estimulados pelos adultos, por outras crianças e pelo meio que os cerca. Compreender que os bebês, apesar da dependência que têm dos adultos, na fase inicial da infância, podem e devem ser motivados a construir suas aprendizagens, reconhecendo sua identidade e ampliando gradativamente sua autonomia que é a chave para a construção de propostas pedagógicas que garantam seus direitos e valorizem suas capacidades, respeitando seus diferentes ritmos, necessidades e interesses.

Estudos da neurociência têm revelado que as experiências vivenciadas na primeira infância, sobretudo nos três primeiros anos de vida, são determinantes para a consolidação de funções cerebrais importantes para o desenvolvimento do indivíduo. Daí a importância em se oferecer aos bebês, no espaço da creche, experiências ricas e positivas, que irão subsidiar seu aprendizado em etapas posteriores. Barbosa, ao

esclarecer as funções e reafirmar a identidade da Educação Infantil, apresenta aspectos que são fundamentais na estruturação de propostas para a educação dos bebês no cotidiano das creches, dentre os quais destaca-se:

(...) a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos. Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Quando tomadas como seres capazes, as crianças se tornam protagonistas no projeto educacional. Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura. (BARBOSA, 2010, p. 3)

Dessa forma, pensando nas inúmeras possibilidades de intervenção nessa faixa etária, de maneira a evidenciar o potencial criativo dos bebês, seguem algumas orientações para a organização do trabalho pedagógico nas creches:

1. Como deve ser o ambiente?

- Acolhedor e aconchegante (com poucos móveis e mais brinquedos; com tecidos coloridos, tapetes, almofadas, colchonetes, redes, rolinhos, espelho, etc.);
- Seguro, limpo, organizado, iluminado, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos;
- Ter objetos de uso pessoal das crianças, e também brinquedos, de maneira a lembrá-las do ambiente familiar;
- Favorecedor de explorações, descobertas e interações entre os adultos e as crianças e das crianças entre si;
- Com espaços mais estruturados (cantos, tocas etc.) e outros menos (mais livres), de preferência que favoreçam o contato com a natureza;
- Deve explorar também os espaços externos à sala (biblioteca, brinquedoteca, pátios, quintais, terraços, corredores e demais áreas livres).

2. O que cabe ao professor?

- Conversar com os pais e/ou responsáveis para conhecer a história de vida do bebê, seus hábitos, questões de saúde, limitações e/ou necessidades, combinando com eles os detalhes de sua inserção na creche (horário, tempo de permanência, etc.);
- Protegê-los de qualquer forma de discriminação, negligência e/ou violência (física ou simbólica);
- Acolher afetivamente as crianças (recebê-las com sorriso, cumprimentar, dialogar com os pais sobre as inseguranças e frustrações, receber o bebê e conversar com ele, perguntar se ele está bem, acomodá-lo confortavelmente, etc.);
- Considerar que os tempos dos bebês são mais longos que o das crianças maiores (para comer, dormir, brincar, interagir, observar, criar);
- Planejar a rotina, de preferência de maneira coletiva, socializando, com a equipe pedagógica, dúvidas e experiências;
- Desenvolver situações didáticas que estimulem adequadamente as crianças, respeitando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Estabelecer uma rotina previsível, para que eles possam antecipar o que irá acontecer e, ao mesmo tempo, flexível, de modo a considerar as suas necessidades;
- Acompanhar o percurso evolutivo dos bebês, por meio da observação e do registro, de forma a subsidiar o planejamento e redimensionar a prática.

3. O que é preciso propor?

- A interação das crianças entre si e destas com os adultos;

- O acesso permanente aos bens culturais historicamente construídos, ampliando o repertório das crianças (literatura, música, dança, cinema, artes visuais, etc.);
- O contato com diferentes materialidades e elementos da natureza, como água, gelo, areia, argila, barro, madeira, folhas etc.;
- A produção de massas e tintas artesanais, com elementos da natureza que não sejam tóxicos (argila, amido de milho, trigo, café, urucum, juçara, açafrão, etc.), em que possam perceber cores, texturas, aromas e sabores;
- Brincadeiras com blocos, construções, encaixes;
- Brincadeiras que envolvem canções e movimentos corporais;
- O acesso a diversos materiais que agucem os sentidos e a criatividade, de preferência os não estruturados, como caixas, embalagens que possam abrir e tampar, copinhos de iogurte, tampas, objetos bidimensionais e tridimensionais, etc;
- Atividades que explorem as áreas externas, como pátios, quintais, jardins etc., onde os bebês possam perceber diferentes luminosidades e odores, sentir o vento, o calor e o frio etc.
- Atividades em que possam perceber a diferença entre o claro e o escuro, a luz e as sombras, os reflexos, as projeções e as transparências;
- Experiências que favoreçam o desenvolvimento de sua identidade, a percepção e o respeito às diferenças físicas, culturais e comportamentais entre si e os colegas;
- Experiências em que possam desenvolver sua autonomia ao alimentar-se, vestir, participar das atividades propostas, interagir com os colegas e com os adultos, explorar o ambiente etc.

O Currículo e a implementação da BNCC

Os campos de experiência: O Eu, o Outro e o Nós

A poesia de Carlos Drummond de Andrade convida o Verbo Ser a evidenciar a criança como o sujeito que ela é hoje, do que ela poderá vir a ser. Nesse entendimento, de enxergá-la no tempo presente, considera-se o que Wallon, Vygotsky e outros teóricos já compreendiam há tempos atrás: a certeza de que a criança é um ser social e histórico que se relaciona com o mundo, que tem sentimentos, que se comunica e que depende do outro para constituir-se como pessoa. Dessa forma, afirma também Leontiev (1978): “[...] cada indivíduo aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Nesse mesmo contexto, a BNCC da Educação Infantil propõe, no Campo de Experiência **O Eu, o Outro e o Nós**, o autoconhecimento e a construção das relações interpessoais, bem como o desenvolvimento da cidadania, baseado nos princípios do respeito, cooperação, participação e solidariedade:

É na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. (BRASIL, 2017:38)

Esse campo tem como meta, também, proporcionar à criança a percepção e exploração do mundo à sua volta. A partir de suas observações, ela terá condições de participar de maneira consciente das relações sociais, agindo com mais confiança e autonomia, proporcionando ao outro uma convivência mais tranquila e acolhedora. Portanto, quanto mais cedo a criança aprende a viver em sociedade, respeitando as diversidades, mais ela desenvolve sua empatia, independência e autoestima. Ainda segundo a BNCC:

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informações para buscar respostas às suas

curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, P.41)

Vale ressaltar, ainda, que as experiências proporcionadas às crianças devem estar pautadas no lúdico, pois através de jogos e brincadeiras, os aspectos considerados pelo Campo de Experiência **O Eu, o Outro e o Nós** como o autoconhecimento, autonomia, cooperação, empatia, dentre outros já citados, são vivenciados de maneira natural pelas crianças. “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 35). Assim, é importante fazer com que a criança perceba-se como um ser único, que pertence a um determinado grupo social, levando-a a descobrir semelhanças e diferenças entre si e o outro e a perceber que existem outros grupos além da sua própria família que constituirão parte da sua vida.

Esse processo de constituir-se como ser, e que faz parte do mundo, perpassa pelo seu processo de comunicação, que é compartilhado e interpretado pelo adulto através do choro, do corpo e do olhar e essa interação é crucial para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois sabemos que o desenvolvimento da criança se dá pelas experiências vividas.

Nessa perspectiva, cabe ao professor perceber-se como o grande mediador desse processo, conscientizar-se de que o seu papel não é apenas ensinar, mas sim formar cidadãos para a vida. Zilma Ramos de Oliveira, professora e pesquisadora de Psicologia do Desenvolvimento da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto, confirma esse pensamento quando fala da função do professor, "pois ele torna-se um estimulador e facilitador nessa longa caminhada". A professora afirma ainda que, "De nada adianta a escola preparar projetos especiais para trabalhar a identidade se em sala de aula não é respeitado o ritmo de cada um e, pior, se quem leva menos tempo na execução de uma atividade é elogiado". (MEC, 2018, p. 21). Nesses aspectos, citados anteriormente, é que as orientações do material Campos de Experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil, refere-se ao que cabe ao professor, pensando no desenvolvimento pleno da identidade e da autonomia das crianças e no exercício da cidadania:

Criar situações em que as crianças possam expressar afetos, desejos e saberes e aprendam a ouvir o outro, conversar, argumentar, fazer planos, enfrentar conflitos, participar de atividades em grupo e criar amizades.
Apoiar as crianças no desenvolvimento de uma identidade pessoal , um sentimento de autoestima, autonomia, confiança em suas possibilidades e de pertencimento a determinados grupos: étnico-racial, religioso, regional.
Fortalecer os vínculos afetivos de todas as crianças com suas famílias e ajudá-las a captar as possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais para a compreensão do mundo e de si mesmas.
Incentivar as crianças a refletir sobre a forma injusta como os preconceitos étnico-raciais e outros foram construídos e se manifestam, e a construir atitudes de respeito, não-discriminação e solidariedade .
Construir com as crianças o entendimento da importância de cuidar de sua saúde e bem-estar , no decorrer das atividades cotidianas.
Criar com as crianças hábitos ligados à limpeza e preservação do ambiente, à coleta do lixo produzido nas atividades, à reciclagem.

Adiante, seguem algumas possibilidades de aprendizagem que colaborarão para o trabalho com crianças pequenas.

Campo de experiência: O eu, o outro e o nós

- **Crianças bem pequenas**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	SABERES E CONHECIMENTOS
<p>(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.</p> <p>(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.</p> <p>(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p> <p>(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p> <p>(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p> <p>(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.</p>	<p>Realização de atividades de escolha</p> <p>Exploração do espaço escolar, conhecendo os funcionários da escola e suas funções.</p> <p>Experimento com os sentidos (leitura de imagens, trabalho com sons, brincadeiras musicadas, exploração de estímulos sensoriais, histórias de faz de conta)</p> <p>Exploração de fotos da sua família e de famílias diferentes, manuseio de álbuns de família</p> <p>Trabalho de exploração do próprio nome (com quebra-cabeça, fotos...)</p> <p>Atividade do esquema corporal, frente ao espelho</p> <p>Jogos de percurso, usando as habilidades corporais, equilíbrio e movimento</p> <p>Banhos coletivos para despertar noções de higiene pessoal.</p> <p>Participação na definição da rotina do dia a dia.</p> <p>Convívio com outras crianças e adultos, construindo diferentes relações</p> <p>Uso dos combinados como meio de organização da rotina</p> <p>Envolvimento em atividades com situações de autonomia e independência (ir ao banheiro, comer sozinho, lavar as mãos, vestir-se, guardar seus objetos, dar um recado...) sob a assistência do professor.</p>	<p>Atitudes de autocuidado</p> <p>Respeito por si mesmo e pelo outro</p> <p>Autonomia de opiniões e de movimentos</p> <p>Expressão de cortesia, de desejos e necessidades</p> <p>Diálogo na resolução de conflitos e colocação de suas opiniões nas brincadeiras e interações</p> <p>Respeito às diferenças</p> <p>Cuidado com os objetos, com o ambiente e com o outro</p> <p>Valores: respeito, cooperação, amizade e responsabilidade</p> <p>Formas de organização do espaço</p> <p>Habituar-se a práticas de cuidado com o corpo, desenvolvendo noções de bem-estar.</p>

- **Crianças Pequenas**

Corpo, Gestos e Movimento

O movimento faz parte da vida do ser humano, está na gênese de tudo o que existe, desde a jornada épica que leva ao encontro do espermatozoide com o óvulo, para a concepção, passando pelo processo de desenvolvimento do embrião, até o nascimento e demais estágios da existência. Desde os movimentos do feto, percebidos com ternura pela mãe e demais familiares, até os primeiros gestos e expressões dos bebês, quando externam suas primeiras vontades e necessidades, já se inicia a sua interação com o mundo.

É necessário que se compreenda o movimento não como algo ligado apenas aos deslocamentos, como função cinética, mas, sobretudo, com função expressiva. Quem produz o movimento é o corpo e, à medida que ele se desenvolve, o movimento torna-se exploratório; a criança adquire habilidades através da manipulação de objetos, como apertar, soltar, segurar, empurrar, dentre outras. Tais habilidades serão aprimoradas com a

estimulação do adulto e de seus pares, assim como do profissional da educação que irá acompanhar a criança, mais tarde, dentro da instituição de Educação Infantil.

A criança movimenta-se para construir o conhecimento de si e do seu corpo e para explorar o espaço que a cerca. Gestos e movimentos têm funções múltiplas e são importantes para que a ela se relacione com o outro, mantenha a comunicação e a exploração do espaço onde está inserida, determinando relações com os objetos, com o espaço e com o seu próprio corpo. “A criança não é uma argila, moldável, é uma força mágica dotada de movimento, de resistência, de certa autonomia” (BROUGÈRE 1998, p. 63). Logo, o corpo não pode ser compreendido apenas como algo biológico, pelo qual é possível enxergar, ouvir e movimentar-se, mas como estrutura que também expressa e sente emoções. Para FONSECA (2008), “o homem é seu corpo e, ao mesmo tempo, um espírito, todo um corpo e todo um espírito. As duas experiências são inseparáveis: eu existo subjetivamente e eu existo corporalmente, é uma só e mesma experiência”.

De acordo com as DCNEI, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, p. 25) e devem garantir experiências que: “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”. Por meio do brincar a criança desenvolve a capacidade de imaginar, inventar, viver o imaginário, de voltar ao real e se perder na fantasia, o que embeleza a sua vida pela capacidade das diferentes relações e interações, vivência de regras, construção da identidade e desenvolvimento da expressão corporal, tudo o que a brincadeira pode proporcionar a uma criança. Ao brincar e movimentar-se, a criança ressignifica seus movimentos, atribuindo-lhes novos sentidos e adquirindo novas aprendizagens na reconstrução de brincadeiras durante o convívio. Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 39) lembra que é,

[...] com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos) que as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, brincam, expressando seus sentimentos e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se progressivamente conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2017, p. 39).

A proposta de trabalho com o campo de experiência **Corpo, Gestos e Movimento** está ancorada na ideia de que é com o corpo que as crianças se comunicam, interagem e aprendem sobre si e sobre o mundo que as cerca. Esse campo de experiência constitui um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento integral, em diálogo permanente com os demais campos. (OLIVEIRA, 2018, p. 30). É com o corpo que elas se expressam, brincam e se desenvolvem, sendo, portanto, responsabilidade da instituição de Educação Infantil dar prioridade às experiências que permitam as interações e a brincadeira, de maneira a favorecer a exploração do ambiente, a vivência de um amplo repertório de movimentações, gestos, mímicas, sons etc. e a experimentação dos limites e das possibilidades corporais de cada criança. Conforme as orientações do material Campos de Experiência: efetivando direitos e aprendizagens na ed. Infantil (MEC, 2018, p.39), cabe ao professor, pensando na organização de situações que favoreçam a livre expressão das diversas linguagens das crianças:

Garantir propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar seus movimentos para **explorar o entorno** e as **possibilidades de seu corpo**. E fazer com que elas sintam-se instigadas a isso.

Compreender o corpo em movimento como **instrumento expressivo** e de construção de novos conhecimentos de si, do outro e do universo, sem interpretá-lo como manifestação de desordem ou indisciplina.

Agir sem pressa em momentos de **atenção pessoal**, contando à criança o intuito da ação que está mediando (“agora vamos vestir a camiseta”), enquanto aguarda sinal de que ela está disponível para participar.

Interpretar os **gestos** das crianças em sua intenção comunicativa e/ou expressiva, verbalizando para elas sua compreensão do significado desses gestos.

Reunir crianças com diferentes competências corporais e validar os **avanços**

motores de todas elas, respeitando suas características corporais.

Observar as expressões do corpo das crianças nas mais diferentes **manifestações culturais** e brincadeiras tradicionais.

Adiante, seguem algumas possibilidades de aprendizagem que colaborarão para o trabalho corporal com crianças.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	SABERES E CONHECIMENTOS
<p>(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>(EI03E002) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(EI03E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>(EI03E004) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p> <p>(EI03E005) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p> <p>(EI03E006) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p> <p>(EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Convivência com diferentes pessoas, dentro e fora do contexto escolar; - Brincadeiras de faz de conta; - Dramatização de histórias do cotidiano infantil; - Rodas de conversa, onde possam expressar-se livremente sobre suas experiências, sentimentos, ideias e pontos de vista, respeitando a vez e a fala dos outros colegas; - Vivência em situações de conflito e possíveis soluções; - Conviver com outras crianças de sua faixa etária e de faixa etária diferente; - Visualização e comparação de imagens de crianças de outros lugares (cidades, estados, países), identificando semelhanças e diferenças consigo e com o outro. - Valorização das conquistas dentro e fora do contexto escolar; - Fortalecimento de atitudes de autoconfiança por meio das brincadeiras; - Contação de histórias e dramatização das mesmas, contextualizando com o cenário atual; - Utilização de gestos corporais como forma de comunicação e expressão; - Manipulação de variados tipos de objetos; - Interação com outros grupos de crianças e adultos, por meio de passeios/visitas; - Atuação em atividades e brincadeiras coletivas, onde possam exercer atitudes de 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar-se no lugar do outro em situações de conflito, apresentando resoluções pacíficas; - Comparar as semelhanças e diferenças do eu com os outros (características físicas e atitudinais), reconhecendo e valorizando a diversidade; - Identificar histórias de vida diferentes da sua; - Conviver harmonicamente com grupos diversos; - Brincar com crianças respeitando regras, o espaço e a individualidade do outro; - Identificar suas emoções e as do outro, acolhendo-o nas mais variadas situações; - Comunicar suas necessidades, pontos de vista, desejos e sentimentos, dúvidas e descobertas; - Reconhecer-se como ser humano; - Fortalecer sua identidade; - Identificar seu nome e de seus pares; - Brincar com respeito e autoconfiança; - Empregar vários movimentos utilizando o corpo como forma de comunicação e expressão de sentimentos; - Manusear diferentes objetos adequados a sua faixa etária; - Reconhecer os elementos do próprio corpo por meio de brincadeiras, utilização de espelhos e interação com seus pares; - Vivenciar situações em que

	<p>cooperação e respeito;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação em atividades que possam usar as expressões de cortesia (obrigado, por favor, com licença) e cumprimentos; - Interação com outras crianças em brincadeiras de faz de conta, reconto coletivo de história, atividades de culinária, manuseio de argila, arrumar materiais; - Participação em jogos, estabelecendo regras construídas coletivamente; - Percepção das diferenças entre as pessoas, valorizando e respeitando cada um, independentemente de suas características; - Vivências com recursos midiáticos; - Desenhos e pinturas; - Exposições de objetos e/ou desenhos; - Diálogos e tramas diversas, que permitam significar e ressignificar o mundo social; - Reconhecimento de sua imagem no espelho e de seus objetos pessoais como elementos de identidade; - Uso de fantasias para ter contato com outras representações; - Organização de pertences em seus ambientes e lugares; - Estabelecimento de diferentes regras de brincadeiras entre as faixas etárias (criança e adultos); - Apreciação de objetos que fizeram ou fazem parte da vida da criança; - Realizar brincadeiras com objetos preferidos trazidos de casa pelas crianças (advinhas, esconde-esconde); - Acesso aos equipamentos culturais das proximidades da instituição (praças, centros culturais, associações, ONGs); - Interações entre família e escola através de reportagens, questionários realizados pelas crianças; 	<p>possam desenvolver sua autonomia (hora do lanche, ir ao banheiro, organizar sua mochila, vestir-se, despír-se, arrumar os cabelos, escovar os dentes, escolher o que querem usar ...);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagir e respeitar o outro; - Conviver harmonicamente com grupos diversos; - Brincar coletivamente desempenhando atitudes de cooperação e respeito; - Identificar seus sentimentos e de seus pares; - Utilizar expressões de cortesia e cumprimentos através de atividades práticas do dia a dia; - Compartilhar brinquedos e materiais; - Participar de atividades em grupo: passeios, lanche coletivo, cineminha, ida à biblioteca etc. - Pesquisar as diferenças entre as pessoas por meio de revistas, fotografias, gravuras e vídeos, levando-se em consideração algumas características: altura, cor de cabelo, raça, idade, emoções (expressões das pessoas); - Vivenciar os valores universais: solidariedade, respeito, colaboração, dentre outros; - Interagir com outras crianças percebendo diferenças sociais; - Reproduzir histórias percebendo as diferentes formas de contar; - Participar de brincadeiras e/ou atividades de forma espontânea; - Articular suas ideias e pensamentos e retratá-los verbalmente e por desenhos; - Perceber-se como parte importante do contexto que pertence; - Identificar épocas e vestimentas através de representações; - Saber o lugar de cada objeto e seus usos; - Classificar atitudes entre crianças e adultos; - Ter cuidado com seu corpo e o
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Explanação de relatos levados pelas famílias; - Exploração de fotos das famílias dos colegas, observando os espaços, vestimentas, entre outros; - Produção de cartazes coletivos com imagens de diferentes povos; - Realização de receitas típicas das regiões; - Realização de brincadeiras de diferentes épocas e culturas, valorizando principalmente as regionais; - Leituras e dramatizações de histórias, contos e lendas; - Confeção de instrumentos de culturas diversificadas; - Mostras culturais com trabalhos realizados pelas crianças; - Exploração de circuitos em áreas livres; - Construção coletiva de regras e combinados durante as brincadeiras; - Brincadeiras coletivas e cantadas: seu lobo está, grilo, estátua, etc.; - Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a cooperação e a coletividade: coelhinho saiu da toca, telefone sem fio, carrinho de mão, bingo, construções de castelos, casinhas, entre outros; - Propor brincadeiras que as crianças passem os comandos e as regras. 	<p>do outro, zelando pela saúde e higiene;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer sua história de vida e de seus amigos; - Desenvolver uma imagem positiva de si; - Compreender as diversidades familiares; - Valorizar as diferenças (raças, gêneros, entre outros); - Reconhecer aspectos que caracterizam o grupo a que pertence; - Perceber que existem diferentes modos de ser e de viver; - Respeito às regras sociais; - Fortalecer as relações humanas e sociais; - Autoconhecimento e bons laços afetivos com crianças e adultos; - Demonstrar respeito e sentimentos de afeição com as pessoas com as quais interage; - Perceber que suas ações interferem nas outras crianças e nos adultos; - Manifestar empatia pelos outros.
--	---	---

• **Crianças bem pequenas**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	SABERES E CONHECIMENTOS
<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os espaços da instituição de Educação Infantil realizando diferentes movimentos; - Participar com autonomia crescente dos cuidados pessoais; - Imitar gestos, vozes dos adultos, crianças e animais; - Acompanhar com atenção apresentações de teatro, fantoches, 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia e segurança para buscar objetos e pessoas, deslocar-se e brincar; - Brincadeiras - controle motor, posicionamento espacial e deslocamentos; - Gestos e movimentos expressivos do corpo como comunicador;

<p>dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p> <p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar) combinando movimentos e seguindo orientação;</p> <p>(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</p> <p>(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear entre outros.</p>	<p>contações de histórias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dançar com outras crianças ao som de diferentes gêneros musicais; - Brincar de faz de conta e de teatralizar histórias conhecidas; - Manipular diferentes objetos usando movimentos de pegar, lançar, encaixar, empilhar, rasgar, amassar, folhear, pintar, etc. - Participar de jogos de faz de conta assumindo papéis diversos; - Manipular fantoches e marionetes; - Apreciar manifestações culturais - Participar de brincadeiras com regras com supervisão do professor - Participar de brincadeiras de roda e cirandas - Realizar colagens com diferentes materiais incluindo elementos regionais - Realizar pinturas com as mãos e com pincel, carimbos, esponjas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidados com o próprio corpo, higiene, alimentação e bem-estar; - Manifestações culturais: dança, circo, esportes, mímica, teatro; - Cirandas e brincadeiras de roda; - Coordenação motora fina e ampla; - Jogos expressivos de linguagem corporal; - Brincadeiras coletivas com regras.
---	---	---

- **Crianças pequenas**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	SABERES E CONHECIMENTOS
<p>EI03CG01) Criar, com o corpo, formas diversificadas de expressão, de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas, como</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de atividades que explorem o autoconhecimento a partir do toque, nomeações e funções das partes do corpo, exploração e analogia do corpo das crianças com bonecos e de brincadeiras com espelho; - Expressar sentimentos, através de brincadeiras, que envolvam o corpo, os gestos e a linguagem oral; - Participar de atividades de moldar, pintar e desenhar o próprio corpo após exploração e reconhecimento do mesmo; - Utilizar linguagens e expressões que indicam localização (dentro, fora) ou espaço e tempo (em cima, embaixo, amanhã, depois); - Manipular diferentes objetos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração e comentário de sensações corporais, construção da autoimagem e identidade corporal; - Possibilidades e limites do próprio corpo; - Autonomia de movimento; - Autoconhecimento e Autocontrole; - Percepção de ritmos diversos; - Diferenciação de diversos odores, sabores, texturas, sons e imagens; - Utilização do corpo com liberdade e autonomia; - Comunicação corporal dos sentimentos, emoções e representações; - Percepção de som e silêncio e do movimento da respiração e seu ritmo;

<p>dança, teatro e música.</p> <p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar diferentes espaços para a criança pular, entrar, sair, subir, descer; - Participar de brincadeiras de faz de conta com uso de fantasias e indumentárias diversas; - Participar de jogos e brincadeiras corporais como amarelinha, esconde-esconde, coelhinho sai da toca etc. - Realizar alongamento/relaxamento; - Manusear e explorar sensorialmente objetos e materiais diversos (morder, olhar, cheirar, ouvir, degustar, amassar, rasgar, picar, embolar, enrolar etc.); - Imitar movimentos de bichos, objetos e plantas; - Produzir e reproduzir mímicas e fazer caretas; - Retirar sons do próprio corpo; - Expressar sentimentos e sensações com o corpo; - Contemplar sua imagem no espelho, fazendo caretas, gestos e sorrisos diante dele; - Apreciar peças teatrais; - Dramatizar e produzir representações teatrais de pessoas, de fantoches, de sombra, de vara, de máscaras, com construção de cenários, figurinos e uso de sonoplastia; - Apresentar-se para os colegas, funcionários e familiares com desenvoltura; - Realizar e investigar sobre danças, jogos e brincadeiras; - Comunicar corporalmente sentimentos, emoções e representações, em diversos tipos de atividades, como no reconto oral de histórias, em danças e demais representações; - Participar de brincadeiras envolvendo meninos e meninas conjuntamente, independentemente do tipo de aceitação social quanto à participação dos gêneros em tais 	<ul style="list-style-type: none"> - Danças e manifestações do seu e de outros grupos sociais; - Brincadeiras entre os pares e desenvolvimento e consciência de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes; - Desenvolvimento da postura e equilíbrio corporal; - Valorização da cultura a partir de brincadeiras que envolvam o equilíbrio e a orientação espacial; - Diferenciação de ritmos com o uso do corpo em diversas situações; - Desenvolvimento das capacidades respiratórias; - Conhecimento das possibilidades e limites do próprio corpo; - Autonomia de movimento; - Noções espaciais (lateralidade, equilíbrio, espessura, largura, comprimento, profundidade, perto, longe, embaixo, em cima etc.); - Controle e planejamento de movimentos; - Utilização de respiração adequada; - Percepção de tensão e relaxamento; - Regras para locomoção segura nos diferentes espaços; - Percepção do funcionamento, possibilidades e limites do corpo; - Compreensão dos variados modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo; - Aquisição de habilidades motoras como velocidade, flexibilidade e força; - Desenvolvimento da lateralidade, orientação espacial, destreza, coordenação motora, equilíbrio, expressividade, noção de ritmo etc. - Controle motor, posicionamento espacial e deslocamentos; - Autoconhecimento e autocontrole físico; - Desenvolvimento dos elementos psicomotores (coordenação motora, esquema corporal,
--	--	---

	<p>brincadeiras;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar de dinâmicas que promovam a percepção do som e do silêncio, assim como do ritmo da respiração; - Participar de brincadeiras de circo, imitando palhaços, malabaristas, equilibristas, mágicos etc. - Participar de brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, rodar bambolê etc. - Imitar árvores, animais de grande porte, andar nas pontas dos pés etc. - Participar de brincadeiras conhecidas e transmitidas de geração em geração; - Participar de atividades lúdicas, como: escravo de Jó, não atire o pau no gato, dança das cadeiras etc. em que as crianças possam, através de comandos, parar, reduzir ou acelerar os movimentos do corpo; · Participar de brincadeiras conhecidas e propagadas de geração em geração, como: queimado, rouba bandeira, cantigas de roda, pular com um pé só, andar sobre um barbante, brincar de estátua etc. <p>Participar de jogos e brincadeiras com diferentes ritmos marcados;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar de situações que incentivem a exploração do ato de inspirar e expirar o ar (encher balões, assoprar velas); - Deslocar-se em diferentes espaços; - Utilizar expressões que indicam localização (dentro, fora) ou espaço e tempo (em cima, embaixo, amanhã, depois); - Explorar corporalmente diferentes ações: pular, agachar, correr, entrar, sair, subir, descer; - Participar de jogos e brincadeiras corporais: amarelinha, esconde-esconde, coelhinho sai da toca; dança das cadeiras; 	<p>imagem corporal, tônus, organização espaço-temporal, equilíbrio, ritmo, lateralidade).</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de brincadeiras com circuito motores, assim como das que levem à superação de obstáculos; - Brincar com objetos: pneus, cordas, bambolês e outros objetos psicomotores; - Participar de brincadeiras com músicas, assim como de brincadeiras de roda; - Experimentar roupas, enfeites e adornos; - Despir-se e vestir-se sozinha, assim como calçar-se e amarrar o tênis; - Promover cuidado com o corpo, atendendo as regras de segurança, proteção e higiene; - Participar de brincadeiras que exploram noções de espaço e lateralidade como andar para os lados, amarelinha etc. - Participar de dinâmicas de alongamento e relaxamento; - Massagear e ser massageado; - Explorar as várias possibilidades dos materiais e objetos no espaço como pegar, encaixar, empilhar, puxar, segurar, enfileirar, agrupar, chutar, arremessar, martelar pinos, passar em túneis, com colchonetes e blocos de borracha, entre outros; - Brincar com cordas, colchões, bolas, bancos etc.; - Construir brinquedos, quebra-cabeça e encaixes com uso de diversos materiais; - Visitar o entorno da escola (parques, praças, lojas, supermercados, centros culturais etc.); - Atravessar ruas e avenidas sob orientação dos profissionais da instituição; - Manipular brinquedos com diferentes formas e texturas, cores, odores, sabores e sons (montar cestos com pente, escova de dente, sinos, bonecos/bonecas de plástico e pano, argolas, chaveiros com chaves, bolas de tecido, borrachas 	
--	---	--

	e madeiras, sacos aromáticos de ervas etc.); - Realizar percursos com subidas, descidas, andar sobre linhas e almofadas, pegar vários objetos com a mão, tocar partes do corpo, brincar com as mãos, os pés e os dedos, rolar no chão, dar cambalhota, engatinhar; - Participar em circuitos psicomotores	
--	---	--

Traços, Sons, Cores e Formas

Desde bebês, deve ser garantido às crianças o contato com diferentes objetos, materiais e brinquedos que proporcionem vivências e experiências sonoras, estéticas, sensoriais, tecnológicas, audiovisuais e multimídias, oportunizando aprendizagens significativas e criativas com a voz, com instrumentos musicais, com o corpo, com obras de artes em diversos suportes, facilitando a exploração, produção e apreciação em percursos expressivos nas quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, no artigo 26, parágrafo 2º, “A arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber”. Esse direito é reafirmado no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que descreve, no Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”, que a criança deve *conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar*.

Assim, a Educação Infantil, respeitando as especificidades das crianças, deve garantir a sua participação, por meio de experiências diversificadas, nas diferentes formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (BNCC, 2017, p.39).

Para a atividade infantil, o prazer de manipular, experimentar e recriar oferece um vasto campo de possibilidades. A simples manipulação de materiais, sem aparente objetivo, como desenhar e rabiscar na areia ou em uma folha, já se constitui uma valorosa vivência de criação e imaginação. O professor precisa pensar em experiências nas quais as crianças possam se apropriar e (re)construir culturas, proporcionando a elas situações estruturadas de aprendizagem que despertem o interesse pelos diversos contextos nos quais estão inseridas.

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando. (HOLM, 2007, p.12).

Dessa forma, o Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas tem a intenção de estimular o contato das crianças com diferentes formas de arte, desenvolvendo a percepção estética que impactará na sua criatividade, comunicação e expressividade. Vale ressaltar que as crianças aprendem brincando e, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades diversas, elaboram suas próprias ideias, interagindo entre si, com os outros e com o ambiente em que estão inseridas, confirmando o que diz Vigotsky, “*quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação.*” (VIGOTSKI, 2000, p.17). Conforme as orientações do material Campos de Experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil (MEC, 2018, p. 29), cabe ao professor, de maneira a incentivar a exploração pelas crianças dos espaços, dos materiais e fenômenos naturais e socioculturais:

Compreender as **manifestações expressivas** dos bebês e crianças pequenas, acolhendo seus desejos e preferências estéticas (cheiros, gostos, sons, texturas, temperaturas, traços, formas, imagens).

Incentivar a **interação** com diferentes companheiros em variadas situações que ampliam suas possibilidades expressivas por meio de gestos, movimentos, falas e sons, no contato com elementos que compõem cada ambiente.

Incentivar as crianças a **se expressarem** em linguagens diferentes, acompanhando percursos de produções de desenhos, pinturas, esculturas, músicas e reconhecer o que elas já sabem, como se expressam, o que gostam de produzir, olhar, escutar, suas intenções, e propor desafios que façam sentido para elas.

Promover experiências com **linguagens musicais e visuais**, por um lado oferecendo um repertório musical e objetos sonoros e/ou instrumentos musicais a serem explorados. E, por outro, incentivando a criação plástica, com variedade de materiais e suportes.

Proporcionar o contato com **recursos tecnológicos**, audiovisuais e multimídia, cada vez mais presentes, permitindo às crianças explorar sons, traços, imagens e arriscar-se, experimentar.

A seguir, possibilidades de aprendizagem para o trabalho com esse campo:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	SABERES E CONHECIMENTO
<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p> <p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a exploração de diferentes objetos (sementes, plásticos, tecidos, latas etc.), buscando a produção de sons; - Fazer marcação do tempo musical através de sincronia com as mãos, pés e outras partes do corpo; - Estimular a exploração dos instrumentos musicais feitos de materiais recicláveis e os instrumentos originais, diferenciando os sons; - Apresentar às crianças sons de alguns animais, de objetos, meios de transporte, som da chuva, do vento, da água corrente etc. e incentivá-las a imitar cada som; - Propor atividades artísticas de modelagem, com argila, massa de pão, massa de modelar e utilizar lápis de cera, carvão, giz, penas, lixas, areia e terra em suas produções; - Favorecer a exploração e manuseio de papéis com diferentes texturas, realizando atividades nas quais as crianças possam desenhar ou pintar sobre eles, percebendo e avaliando o resultado de sua produção; - Estimular o uso das diversas formas de exploração das tintas com outros materiais, como: pintura com canudos, pintura em papéis, esponjas etc.; - Propor diferentes atividades de desenho; - Promover atividades de colagens, montagens e justaposição de sucatas e outros materiais na criação de objetos tridimensionais; - Possibilitar que as crianças identifiquem e explorem formas e sólidos geométricos possíveis de serem encontrados no dia a dia da criança; 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção dos sons que podem ser produzidos com o corpo; - Exploração dos instrumentos musicais, diferenciando os sons; - Imitação de sons diversos (animais, meios de transportes, objetos sonoros, entre outros); - Realização de atividades artísticas diversas (modelagem, desenho, pintura, colagens, sobreposições, dramatização, música, manifestações culturais, entre outros); - Uso de papéis de diferentes texturas e suas potencialidades como suporte para trabalhos artísticos; - Exploração de tintas com outros materiais como canudos, esponjas, papéis etc.; - Identificação de formas e sólidos geométricos em objetos reais; - Construção de objetos, instrumentos e fantasias com sucata; - Identificação dos sons dos instrumentos de percussão; - Criação de rimas e jogos de palavras.

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar noções de trajeto, utilizando figuras geométricas e cores como referência do percurso que deve trilhar; - Propor atividades em que as crianças cantem em diferentes alturas de acordo com os comandos do professor, como: cantar alto e baixo, acelerar e retardar o som etc. - Propor atividades em que as crianças tenham contato com objetos que originem sons, como: sementes, radiografias, lâminas de alumínio, latas, tampas etc. - Realizar atividades em que as crianças possam escutar obras musicais, proporcionando o contato com o som e o silêncio; - Organizar jogos e brincadeiras em que as crianças possam imitar diferentes sons; - Propor situações em que as crianças utilizem instrumento de percussão (tambor, chocalho, pandeiro etc.) nas atividades de roda, reconhecendo tipos de sons, sua intensidade e timbre. - Propor atividades em que as crianças possam explorar e observar os ritmos corporais (bater palmas, bater nas pernas e nos pés etc.), assim como obter sons com uso do corpo. - Realizar escuta de canções de ninar tradicionais, brinquedos cantados e rítmicos e outras produções do acervo cultural infantil; - Construir instrumentos musicais, adereços e fantasias para participação em brincadeiras de faz de conta, criações musicais e manifestações culturais da sua e de outras regiões; - Participar de jogos de improvisação que possibilitem o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio dessa linguagem; - Criar composições musicais com rimas, utilizando nomes de pessoas, frutas, cores etc.; - Dramatizar histórias, imitando e criando personagens; - Apreciar e ou participar de apresentações teatrais, de circo, shows musicais, espetáculos, sarau de poesia, exibição de filmes, de quadros e 	
--	--	--

	<p>fotografias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar diferentes gêneros musicais, nacionais ou internacionais demonstrando suas preferências; - Participar de situações em que a criança cante só ou formando grupos: duetos, trios, banda e coral; - Criar e escutar as próprias produções musicais; - Produzir trilhas sonoras de uma apresentação ou brincadeira etc.; - Produzir tinta artesanal com materiais diversos (folhas, cascas, sementes, papéis, etc.), explorando a mistura de cores; - Produzir e manusear materiais diversos (massinhas, argila, etc.), percebendo quantidades, texturas e cores dos ingredientes e da mistura; - Apreciar e fazer releituras de diferentes obras de artes visuais (pinturas, desenhos, esculturas, xilografia, colagem, fotografia, vídeos etc.); - Utilizar os elementos da linguagem visual: ponto, linha, textura, volume, luz, sombra, movimento. 	
--	--	--

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Segundo a Teoria Histórico Cultural, cada indivíduo tem uma forma singular de aprender, que varia de acordo com a idade. Esse processo ocorre de forma contínua e gradativa, ou seja, com o passar dos anos, os interesses mudam e uma atividade vai ocupando o lugar da outra gerando, aos poucos, novas aprendizagens. O desenrolar do interesse das crianças vai ficando mais complexo à medida que vivencia objetos e fenômenos do mundo que as rodeia. Para Silva e Silva,

[...] na passagem do primeiro ano de vida, o bebê não abandona repentinamente a comunicação emocional com os adultos. Ao contrário, esta comunicação prevalece, ainda que deixe de ser a linha principal do desenvolvimento e passe a ocupar o lugar de linha acessória em relação à atividade com objetos. Da mesma forma, em torno dos 3 anos de idade, a atividade que privilegia a manipulação de objetos vai paulatinamente dando lugar às formas iniciais da brincadeira de faz de conta com objetos que culminará na brincadeira de papéis sociais. Em torno dos 7 anos, a brincadeira de papéis sociais vai paulatinamente dando lugar à atividade de estudo à medida em que a criança passa a se interessar mais pela explicação do funcionamento das coisas do que pelo uso que os adultos fazem dos objetos ao redor (SILVA E SILVA, 2019).

Nessa perspectiva, e segundo LEONTIEV (1988), a criança é um ser capaz de estabelecer relações com o mundo e as pessoas que a rodeiam, atribuindo sentido ao que vive a partir das relações sociais de que participa e o lugar que ocupa nessas relações. É nos primeiros anos de vida que a criança desenvolve os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais de maneira mais intensa. É na infância que se inicia o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança. Nessa fase, ela entra em contato com o mundo da cultura humana histórica e socialmente acumulada, através da apropriação de objetos materiais e não-materiais.

O professor, por sua vez, ocupa um papel importante nesse processo, pois é ele o responsável por apresentar esses objetos em sua função social. Porém, a aprendizagem/apropriação desses objetos pela criança não depende, exclusivamente, do professor, pois este é um sujeito completo, em que não se separam corpo, mente e emoções. Isto é, a forma como a criança aprende, vai depender das relações de afeto estabelecidas entre ela e o professor e do modo como este suscita na criança a necessidade do conhecimento, mobilizando sua emoção no processo de relacionar-se com o mundo.

A maturação do organismo, especialmente do sistema nervoso e do cérebro, acontece de acordo com as experiências vividas pela criança pois, quanto mais experiências significativas ela vivenciar, melhor ela assimilará o mundo ao seu redor, criando condições favoráveis para uma educação mais sistemática e concreta. No entanto, é importante destacar que esse processo ocorre de forma lenta. REINACH (2013), cientista responsável pela coordenação do Projeto Genoma no Brasil, afirma que esse processo de amadurecimento mais lento do nosso cérebro é justamente o que nos levou a ser tão diferentes dos nossos ancestrais. “Acredita-se hoje que nossa capacidade cognitiva se desenvolve de forma lenta e gradual e exatamente por esse motivo chegamos “mais longe” que nossos ancestrais.” Diante disso, cabe ao professor conhecer as regularidades desse processo, para que respeite o tempo da criança e evite queimar etapas das quais ela precisa vivenciar, a fim de que consiga atingir o seu pleno desenvolvimento.

Sobre o desenvolvimento infantil, VYGOTSKY (1995) afirma que é “um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação”. No entanto, não podemos falar de desenvolvimento infantil sem definir o conceito de experiência. Ao contrário do que se pensa, “experiência não é o que se passa, não é o que acontece, ou o que toca e sim o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” (LARROSA, 2002). Podemos vivenciar situações no dia a dia que vão nos gerar conhecimento, mas não, necessariamente, uma experiência. Esta, por sua vez, vem imbuída de significado e subjetividade, o que toca uma criança, pode não tocar outra e vice-versa. Sendo assim, podemos dizer que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002).

E foi pensando nesse saber e nessa criança, enquanto sujeito singular de direitos, capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia e, através delas, atribuir-lhes significados, que surgiu a necessidade de se pensar e elaborar um currículo pautado no trabalho com os Campos de Experiências. Estes, por sua vez, devem estar entrelaçados e devem ser abordados de maneira ampla, total e contextualizada pelo professor.

O Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” busca estreitar a relação entre os atos de falar e escutar com a constituição da linguagem e do pensamento humano, desde a infância. Possibilita à criança o contato com diversas linguagens, através da escuta e produção de mensagens orais, gestuais, corporais, musicais, plásticas, bem como através da fala e interpretação dessas mensagens, não apenas oriundas da oralidade, mas também de textos escritos convencionalmente ou não, de danças, de desenhos e de outras manifestações expressivas.

Já na escrita, embora esta não seja preocupação central no trabalho com este campo de experiência, a criança, a partir do que observa nos comportamentos dos adultos, do mundo letrado que a envolve e na interação com outras crianças, leitoras ou não, lê, mesmo sem saber ler, e escrever, sem saber escrever convencionalmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09) estabelecem quando expressam em seu texto que as práticas pedagógicas vividas na Educação Infantil devem garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”. Dessa forma, as linguagens orais e verbais irão desenvolver-se na criança à medida que esta interage com pessoas mais experientes e com seus pares, buscando captar os signos e símbolos construídos socialmente e presentes no ambiente em que convive. Falar e escutar, são atividades humanas imbuídas de sentidos pessoais e significados que envolvem a criança como um todo: seu corpo, seus afetos, seus desejos, suas necessidades, sua imaginação. Sendo assim, podemos afirmar que este Campo de Experiência perpassa todos os outros e deve ser trabalhado de maneira transversal. Conforme as orientações do material Campos de Experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil (MEC, 2018, p. 33), cabe ao professor, pensando no desenvolvimento pleno da identidade e da autonomia das crianças e no exercício da cidadania:

Promover vivências nas quais a linguagem verbal, aliada a outras linguagens, não seja um conteúdo a ser tratado de modo descontextualizado das práticas sociais significativas das quais a criança participa.
Possibilitar que a criança explore a língua, experimente seus sons, diferencie modos de falar, de escrever, reflita por que se fala do jeito que se fala, e por que se escreve do jeito que se escreve.
Permitir às crianças apropriarem-se de diversas formas sociais de comunicação, como cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados, e de formas de comunicação presentes na cultura: conversas, informações, reclamações.
Instigar o interesse pela língua escrita por meio da leitura de histórias, do incentivo para que a criança aprenda a escrever o próprio nome e para que comece a organizar ideias sobre o sistema de escrita.

A seguir, possibilidades de aprendizagem para o trabalho com esse campo:

• **Crianças Bem Pequenas**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	SABERES E CONHECIMENTOS
(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	-Rodas de conversas onde as crianças podem expressar seus desejos e necessidades, suas emoções e sentimentos;	-Convivência fraterna com crianças e adultos;
(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	-Relato (do seu modo) de brincadeiras, passeios, visita aos parentes, entre outros, suas vivências, seus gostos e desgostos na busca de entender o significado do que elas constroem;	-Escutar e Falar em contextos significativos;
(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	-Ateliês produtivos onde as crianças podem criar, imaginar e narrar suas criações, pensamentos e imaginações;	-Narrativas de sentimentos, emoções, idéias, pensamentos e imaginação;
(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	-Manuseio livre de diferentes portadores;	-Gêneros textuais: parlendas, histórias, receitas, poesias, notícias, cantigas;
(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	-Brincadeiras de roda;	-Manifestações culturais locais e outras;
(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	-Brincadeiras cantadas;	-Aprimoramento das Linguagens: oral, corporal, musical, dramática, escrita etc;
(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer	-Recitações de memória: parlendas, trava-línguas;	-Apreciação pela língua escrita;
	-Sarau de poesias;	-Comportamento leitor;
	-Criação de um ambiente letrado, em que se possa manusear e explorar diversos portadores textuais, além de expor as diferentes formas de escrita infantis (de acordo com as hipóteses de escritas das crianças) e escritas convencionais.	Narrativas literárias, reconhecendo estilos de determinados autores e/ou ilustradores;
	-Rodas de leitura;	-Reconhecer palavras, textos e gêneros, a partir de elementos de apoio (formato, imagens, letras iniciais e finais, trechos que sabe de cor, etc.);
	-Sessão Simultânea de Leitura;	-Relacionar texto e imagem, antecipando sentidos ao que ouve;
	-Manuseio de diversos	-Escutar, falar, pensar e imaginar em contextos significativos;
		-Apreciação literária;
		-Identificação da escrita do ambiente social;
		-Apreciação de atividades escritas com diferentes funções sociais;
		-Escutar, falar, pensar e imaginar em

<p>seus usos sociais. (EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). (EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>	<p>portadores de textos (livros, revistas, jornais, folders, encartes, etc.) em situações significativas; -Ouvir e recontar histórias; criar outro final para histórias conhecidas; -Brincadeiras cantadas; usar rimas; -Criar paródias, explorando a sonoridade das palavras; -Dramatizações, saraus de poesias, apresentações culturais, declamação de textos, discursos etc.; -Rodas de Conversa; -Relatos de Experiências; -Recontagem de contos; -Rodas de leitura com apreciação literária; -Brincadeiras de faz de conta; -Exploração dos gêneros textuais de forma sistemática, enfatizando suas singularidades; realizando leitura de imagens (objetos, cartazes, rotina escolar, crachás com fotos dos colegas, do/a professor, etc.); -Rodas de conversa com temáticas onde a criança possa expressar o que sente, imagina, o que a emociona, o que a deixa feliz, etc. -Conversas em duplas; -Ateliês em grupos pequenos de colagem, modelagem, pintura com narrativas das produções; -Manuseio de diferentes suportes textuais, de acordo com seu interesse, simulando a leitura por meio da brincadeira livre e do faz de conta; -Manutenção de contato com diversos tipos de linguagem e gêneros, estimulando sua capacidade de comunicação e expressão de suas vivências, encantando-se com os textos literários e pelas estratégias lúdicas que o professor adota.</p>	<p>contextos significativos; -Participação de experiências em que se sinta motivado a realizar escritas autônomas; -Desenvolvimento de habilidades gráficas, tendo, gradativamente, o controle do movimento das mãos; -Envolvimento em situações de escrita, manuseando coletivamente letras móveis, com mediação do professor; -Conhecimento de si e de suas preferências literárias; -Prática social da escrita; -Escrita não convencional.</p>
---	---	---

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	SABERES E CONHECIMENTO
<p>(EI03EF01) expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>(EI03EF02) inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p> <p>(EI03EF03) escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p> <p>(EI03EF04) recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p> <p>(EI03EF05) recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p> <p>(EI03EF06) produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(EI03EF07) levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(EI03EF08) selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p> <p>(EI03EF09) levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Brincadeiras de faz de conta; -Brincadeiras livres para elaboração de ideias, regras e /ou resolução de situações; - Conto e reconto de histórias; -Contato com diferentes portadores de texto; - Uso de diferentes gêneros textuais; - Espaços na sala de aula de leitura, jogos, arte com sucata, fantasia, artes etc; - Roda de conversa; - Escrita espontânea, registro do seu nome e demais coisas do ambiente; - Leitura em voz alta ou contação de história; - Teatro: encenação de histórias e criação de personagens; - Jogos e brincadeiras que explorem a sonoridade das palavras; - Jogos e brincadeiras que trabalhe a consciência fonológica; - Situações de leitura e escrita; - Exploração de listas; - Leitura e registro da rotina; - Produção de textos coletivos (professora escriba); - Exploração de gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos significados e dos sentidos das palavras nas falas, nas parlendas, poesias, canções, livros de histórias e outros gêneros textuais, aumentando gradativamente sua compreensão da linguagem verbal; - Exploração de fotos, rótulos, encarte na perspectiva de leitura e releitura de imagens; - Apreciação de diversos sons; - Audição e apreciação de músicas; - Jogos e brincadeiras que explorem a sonoridade das palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se do uso social da linguagem oral em diferentes momentos - formais e informais; - Perceber os diversos gêneros discursivos orais, suas diferentes estruturas, tramas e formas de organização; - Ampliar o repertório de textos orais que se constituem patrimônio cultural; - Desenvolver a fluência nos discursos orais; - Utilizar recursos linguísticos, tais como: entonação, pausas, ênfases, repetições, dentre outros; - Ampliar o domínio de palavras e expressões da nossa língua; - Utilizar gradativamente frases e narrativas; - Apropriar-se dos sons da língua e da sonoridade das palavras; - Desenvolver maneiras de se expressar, buscando clareza; - Desenvolver atitude de escuta e respeito à fala do outro; - Utilizar práticas culturais de leitura; - Desenvolver a sensibilidade estética em relação aos textos literários; - Perceber as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita; - Desenvolver a consciência fonológica; - Utilizar estratégias de leitura; - Utilizar os elementos de coesão textual (marcadores de tempo, de causalidade, de progressão, etc.); - Desenvolver o pensamento, a imaginação e as formas de expressá-los. - Comunicar desejos, necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas. - Utilizar a linguagem oral em diferentes momentos - formais e

	<ul style="list-style-type: none"> - Situações de leitura e escrita, onde o professor é o leitor e escriba; - Situações de leitura e escrita, onde a criança é o leitor e escriba (espontâneo); - Audição, interpretação e dramatização de histórias; - Audição de notícias lida pela professora; - Audição e apreciação de poesias (recitais, saraus e outros momentos); - Atos de leitura com diferentes estratégias: pausa protocolada, leitura de partes do texto (como uma novela), a partir de um final, a partir de cenas, de imagens; - Jogos que envolvam rima, escuta, exploração sonora, associadas a escrita; - Brincadeira de faz de conta, incluindo, de forma significativa, materiais escritos (embalagens, dinheiro, contas de água, luz, telefone, cartas comerciais, documentos, jornais, revistas, material de publicidade, etc.); - Contação e escuta de vivências, casos, curiosidades; - Escuta, contação e reconto de histórias, lendas, fábulas, poesias; - Invenção de histórias, poesias, etc; - Discussão e confronto de ideias e pontos de vista; - Brincadeiras cantadas; - Brincadeiras com rimas e aliterações (trava-língua); - Invenção de rimas, uma vez o professor outra vez as crianças; - Atividade com utilização da língua brasileira de sinais; - Escrita espontânea registrando o seu nome e demais coisas do ambiente; - Leitura em voz alta realizada pelo professor e ou contação de história; - Teatro: encenação de histórias e criação de personagens; 	<ul style="list-style-type: none"> informais (uso social); - Perceber diversos gêneros discursivos orais, suas diferentes estruturas, tramas e formas de organização; - Ampliar o repertório de textos orais que se constituem patrimônio cultural; - Desenvolver a fluência nos discursos orais; - Utilizar recursos linguísticos, tais como: entonação, pausas, ênfases, repetições, dentre outros; - Ampliar o domínio de palavras e expressões da nossa língua; - Utilizar práticas culturais de leitura; - Apurar sua sensibilidade estética em relação aos textos literários; - Perceber as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita; - Desenvolver a consciência fonológica; - Utilizar estratégias de leitura; - Perceber os tipos e gêneros de textos que circulam em nossa sociedade, com suas diferentes estruturas textuais, tramas e diagramação; - Desenvolver noções de gêneros literários, seus autores e suas características (contos, poesias, músicas, parlendas, lendas, etc.); - Ampliar suas possibilidades de interação social; - Desenvolver a capacidade de compreender o sentido dos diversos textos orais a que tem acesso; - Assumir uma postura crítica diante dos diversos tipos de textos. - Ampliar seu conhecimento sobre a linguagem gestual, oral e escrita, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação; - Ampliar o repertório de textos orais, gestuais e de gravuras; - Ampliar o domínio de palavras e expressões da nossa língua falada e de sinal;
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Jogos e brincadeiras que explorem a sonoridade das palavras; - Jogos e brincadeiras que trabalhe a consciência fonológica; - Situações de leitura e escrita; - Exploração de listas; - Leitura e registro da rotina; -Produção de textos coletivos (professora escriba); - Reconto; - Leitura e identificação do seu nome e dos colegas; - Ampliação do vocabulário com uso de jogos com palavras; - Exploração de livros de materiais diversos (plástico, tecido, borracha, papel) e brincar com livros brinquedo; -Audição, interpretação e dramatização de histórias; - Audição de notícias lida pelo professor; - Exploração de elementos nos livros: capa, contracapa, folha de rosto, orelha, índice, número de páginas; - Participação de atos de leitura com diferentes estratégias: pausa protocolada, leitura de partes do texto (como uma novela), a partir de um final, a partir de cenas, de imagens; - Escolha de livros para ler sozinho ou para a professora ler; - Brincadeiras de faz de conta; - Conto e reconto de histórias; - Teatro: encenação de histórias e criação de personagens; - Dramatização, exercendo papéis como autor da história, figurinista, roteirista, etc; - Audição e apreciação de poesias (recitais, saraus e outros momentos); - Atos de leitura utilizando-se de diferentes estratégias; - Brincadeira de faz de conta, incluindo, de forma significativa, materiais escritos (embalagens, dinheiro, contas de água, luz, 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar gradativamente frases e narrativas; - Descrever objetos, pessoas e lugares variados; - Apropriar-se dos sons da língua e da sonoridade das palavras; - Perceber as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita; - Manusear corretamente e com cuidadoso os vários suportes de texto (ler do início para o final, passar as páginas com cuidado, não fazer orelha, não rasgar, não desenhar, etc.); - Perceber os diferentes usos e funções da escrita; - Utilizar recursos linguísticos, tais como: entonação, pausas, ênfases, repetições, dentre outros; - Ampliar o domínio de palavras e expressões da nossa língua; - Utilizar gradativamente frases e narrativas; - Descrever objetos, pessoas e lugares variados; - Apropriar-se dos sons da língua e da sonoridade das palavras; - Desenvolver maneiras de se expressar, buscando clareza; - Perceber os diferentes usos e funções da escrita; - Perceber os tipos e gêneros de textos que circulam em nossa sociedade, com suas diferentes estruturas textuais, tramas e diagramação; - Desenvolver noções de gêneros literários, seus autores e suas características (contos, poesias, músicas, parlendas, lendas, etc.); - Desenvolver seu pensamento, sua imaginação e as formas de expressá-los. - Ampliar seu conhecimento sobre a linguagem gestual, oral e escrita, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação; - Aumentar gradativamente sua compreensão da linguagem verbal; - Elaborar narrativas e suas
--	---	---

	<p>telefone, cartas comerciais, documentos, jornais, revistas, material de publicidade, etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos significados e dos sentidos das palavras nas falas, nas parlendas, poesias, canções, livros de histórias e outros gêneros textuais; - Exploração de livros de materiais diversos (plástico, tecido, borracha, papel); - Audição, interpretação e dramatização de histórias; - Audição de notícias lida pela professora; - Exploração de elementos nos livros: capa, contracapa, folha de rosto, orelha, índice, número de páginas; - Atividades de leitura com livros digitais; - Escolha de livro para ler; - Exploração oral de revistas, livros, figuras, gravuras e objetos; - Descrição de fotos, gravuras, situações diversas; - Audição e apreciação de músicas; - Exploração oral de revistas, livros, figuras, gravuras e objetos, pelo professor e pelas crianças; -Contato com diferentes portadores de texto; -Uso de diferentes gêneros textuais; -Escrita espontânea, como manifestação da livre expressão; - Leitura em voz alta realizada pelo professor; - Leitura em voz alta feita pela criança (depois da professora já ter feito a exploração do livro); - Jogos e brincadeiras que trabalhe a consciência fonológica; - Situações de leitura e escrita; - Produção de textos coletivos; - Jogos que envolvam rima, escuta, exploração sonora, associadas a escrita; 	<p>primeiras escritas não convencionais ou convencionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interessar-se pela leitura em geral e especialmente de textos literários, percebendo a literatura como fonte de prazer e fruição; -Compreender, gradualmente, as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e diferenciá-las a partir de suas marcas e características em contextos reais de utilização; - Compreender a ideia de símbolo em situações reais que fazem sentido, percebendo que as coisas podem ser representadas de diversas maneiras e que a escrita e uma delas; - Perceber a função social da língua escrita e apropriar-se delas, em situações reais de uso; - Constituir-se, progressivamente, como leitor e produtor de textos, levando em consideração objetivos, interlocutores e estrutura dos textos. - Ampliar seu vocabulário e avançar progressivamente em relação ao pensamento conceitual, possibilitando uma compreensão, cada vez maior, de si e do mundo em que vive; - Desenvolver a capacidade de construir narrativas, transportando-se para o passado e para o futuro, utilizando-se de uma estrutura organizada em que os fatos tenham causas e consequências. - Perceber os diversos gêneros discursivos orais, suas diferentes estruturas, tramas e formas de organização; - Ampliar seu repertório de textos orais e escritos; - Desenvolver sua fluência nos discursos orais; - Utilizar recursos linguísticos, tais como: entonação, pausas, ênfases, repetições, dentre outros; - Ampliar seu domínio de palavras
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Rodas de conversa, de relatos de experiência, de contação de histórias; - Exploração de gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos significados e dos sentidos das palavras nas falas, nas parlendas, poesias, canções, livros de histórias e outros gêneros textuais; -Brincadeira vocalizando ou verbalizando, com ou sem apoio de objetos, fazendo jogos de memória ou invenção de palavras, usando e ampliando seu repertório verbal; -Exploração de elementos nos livros: capa, contracapa, folha de rosto, orelha, índice, número de páginas; - Audição e apreciação de músicas; -Exploração textos como: lista, caracterização de objetos, notícia de jornais etc; - Exposição e escuta de ideias, opiniões, sentimentos, dúvidas; - Uso de diferentes gêneros textuais em diferentes portadores; - Uso, com autonomia, do cantinho da leitura; - Escolha de livros que serão lidos na atividade permanente de leitura/contação de história; - Exploração de livros de materiais diversos (plástico, tecido, borracha, papel); - Brincar com livros brinquedo; -Audição, interpretação e dramatização de histórias; -Exploração de elementos nos livros: capa, contracapa, folha de rosto, orelha, índice, número de páginas; - Audição e apreciação de poesias, músicas (recitais, saraus e outros momentos); -Audição e leitura de letras de músicas; -Atos de leitura com diferentes estratégias: pausa protocolada, 	<p>e expressões da nossa língua;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar gradativamente frases e narrativas; - Desenvolver maneiras de se expressar, buscando clareza; -Ter atitude de escuta e respeito à fala do outro; - Apurar sua sensibilidade estética em relação aos textos; - Perceber os tipos e gêneros de textos que circulam em nossa sociedade, com suas diferentes estruturas textuais, tramas e diagramação. - Conceber a ideia de símbolo; - Perceber a distinção entre desenho e escrita; - Estabelecer a diferença entre letras e números; - Utilizar elementos de coesão textual (marcadores de tempo, de causalidade, de progressão, etc.); - Utilizar o sistema alfabético de representação da escrita; - Utilizar os aspectos gráficos da escrita; - Desenvolver a capacidade de utilizar a fala e a escuta, de forma cada vez mais competente, em diferentes contextos; - Compreender a ideia de símbolo em situações reais que fazem sentido, percebendo que as coisas podem ser representadas de diversas maneiras e que a escrita e uma delas; - Interessar-se pela leitura em geral e especialmente de textos literários, percebendo a literatura como fonte de prazer e fruição; - Elaborar narrativas e suas primeiras escritas não convencionais ou convencionais. - Ampliar seu conhecimento sobre a linguagem gestual, oral e escrita, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação; - Desenvolver seu pensamento, sua imaginação e as formas de expressá-los; - Comunicar desejos,
--	--	---

	<p>leitura de partes do texto (como uma novela), a partir de um final, a partir de cenas, de imagens;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuta, contação e reconto de histórias, lendas, fábulas, poesias etc.; -Invenção de histórias, e de poesias; - Escuta e recitação de parlendas e trava-línguas; -Audição e contar de piadas, adivinhas etc; - Escrita espontânea registrando o seu nome e dos colegas; -Jogos e brincadeiras que explorem a sonoridade das palavras; - Jogos e brincadeiras que trabalhe a consciência fonológica das crianças; -Jogos de encaixe relacionando palavras a imagens; -Reconto escrito utilizando a escrita espontânea; - Exploração de listas; - Exploração da ficha dos nomes para escrita com cópia e sem cópia; - Brincadeiras com a escrita e leitura do próprio nome e com os nomes dos colegas; -Construção de perguntas e respostas relacionadas a um tema explorado em sala; -Roteiro de entrevistas com profissionais que estejam relacionados ao assunto abordado; - Quadro de areia ou lousa mágica para escrever de forma espontânea; - Alfabeto móvel e o de libras para explorar as formas das letras, para formar seu nome e dos colegas; -Brincadeiras vocalizando ou verbalizando, com ou sem apoio de objetos, fazendo jogos de memória ou invenção de palavras, usando e ampliando seu repertório verbal. 	<p>necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas, etc;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer-se e construir, nas interações, variadas possibilidades de ação e de comunicação com as demais crianças e com adultos; - Reconhecer aspectos peculiares a si e aos de seu grupo de pertencimento; - Interessar-se pela leitura em geral e especialmente de textos literários, percebendo a literatura como fonte de prazer e fruição; - Compreender, gradualmente, as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e diferenciá-las a partir de suas marcas e características em contextos reais de utilização; - Conhecer, reconhecer e apreciar diversos gêneros textuais; - Perceber as funções sociais da língua escrita e apropriar-se delas, em situações reais de uso; - Desenvolver as capacidades de utilizar a fala e a escuta, de forma cada vez mais competente, em diferentes contextos. - Perceber as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita; - Perceber os diferentes usos e funções da escrita; - Perceber a distinção entre desenho e escrita; - Estabelecer a diferença entre letras e números; - Utilizar o sistema alfabético de representação da escrita; - Compreender a ideia de símbolo em situações reais que fazem sentido, percebendo que as coisas podem ser representadas de diversas maneiras e que a escrita e uma delas; - Perceber a função social da língua escrita e apropriar-se dela, em situações reais de uso; - Apropriar-se, gradualmente dos aspectos gráficos da escrita;
--	--	--

Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Desde o nascimento, a criança traz consigo o desafio de desvendar o mundo e o desejo de comunicar-se e relacionar-se com ele, pois, ao contrário do que muitos pensam, as crianças pequenas têm uma capacidade enorme de atenção, de envolvimento e de curiosidade. A tarefa de compreender o mundo é árdua e exige um tempo significativo para interagir, observar e criar. Ao comparar a criança com cientistas, Oliveira (2008) afirma que “o que move os cientistas em seu trabalho é a curiosidade”, e a criança é curiosa em sua essência e colocar em prática a ação dessa curiosidade demanda tempo.

Desse modo, os espaços da Educação Infantil devem ser planejados para promover situações onde as crianças possam observar, tocar, experimentar, narrar, perguntar e construir ações de sentidos sobre a natureza e a sociedade para que ela não somente possa compreender o mundo e a si mesma, mas também possa ampliar suas experiências de apropriação do conhecimento matemático e científico. De acordo com os estudos de Abramowick e Wajskop (1999), as crianças pequenas e os bebês precisam estar sempre experimentando o mundo para constituir-se parte dele.

É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos, instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo.

Considerando o potencial investigativo e questionador das crianças, o campo de experiência **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações** envolve experiências que lhes permitam observar e explorar objetos, espaços, fenômenos naturais e socioculturais, para que sejam capazes de levantar hipóteses e encontrar respostas para seus questionamentos, dúvidas e inquietações. Além disso, propõe um trabalho voltado para a ampliação dos conhecimentos matemáticos (contagem, classificação, seriação, quantidade, medidas, formas geométricas, relações espaciais e temporais etc.).

Neste sentido, é necessário que o trabalho pedagógico seja organizado a partir de jogos, brincadeiras, histórias, resolução de problemas, experimentos e tantas outras atividades que compõem o universo infantil. A equipe pedagógica deve selecionar e planejar situações de aprendizagem que considerem as necessidades das crianças, além de propor atividades adequadas, ajudá-las em suas buscas, perguntar-lhes por aquilo que tenham visto, pensado, imaginado, experimentado ou observado e refletir junto com elas para ajudá-las a atribuir sentido matemático às experiências vividas (SMOLE, 2014).

Conforme as orientações do material Campos de Experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil (MEC, 2018), cabe ao professor, de maneira a incentivar a exploração pelas crianças dos espaços, dos materiais e fenômenos naturais e socioculturais:

<p>Oferecer oportunidades para a criança investigar questões acerca do mundo e de si mesmas. A partir disso, o professor pode aprender mais sobre ela e sua forma de conhecer.</p>
<p>Discutir noções de espaço, tempo, quantidade, assim como relações de transformações de elementos, motivando um olhar crítico e criativo do mundo. A criança deve ser estimulada a fazer perguntas, construir hipóteses e generalizações.</p>
<p>Realizar a “escuta” das crianças, para ajudá-las a perceber relações entre objetos e materiais, estimulá-las a fazer novas descobertas e construir novos conhecimentos a partir dos saberes que já possuem.</p>
<p>Estimular a exploração de quantidades em diferentes situações e o desenvolvimento de noções espaciais (longe, perto, em cima, embaixo, dentro, fora, para frente, para trás, para o lado, para cima, para baixo), temporais (quer dizer no tempo físico - dia e noite, estações do ano - e cronológico - ontem, hoje, amanhã) e de noções sobre unidades de medida e grandezas, além de oferecer a oportunidade de observar e identificar as relações sociais assim como fenômenos naturais.</p>

Partindo da compreensão de que neste campo os fenômenos naturais, socioculturais e conhecimentos matemáticos se completam, relacionam-se entre si de forma interdisciplinar, promovendo experiências para que as mesmas se apropriem dos espaços e tempos, dos fenômenos naturais, socioculturais e conhecimentos matemáticos por meio de interações e brincadeiras, observações, manipulação, investigação, exploração, levantamento de hipóteses, busca de respostas, pesquisa em diferentes fontes, destacam-se os objetivos de aprendizagem específicos para o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, para que estes sejam plenamente alcançados, se faz necessário a organização de um desenho curricular que acolha situações e experiências concretas do cotidiano das crianças e seus saberes, entrelaçando-os com os conhecimentos e saberes que constituem o nosso patrimônio cultural. Essa organização prevê aprendizagens fundamentais para cada faixa etária. A seguir, possibilidades de aprendizagem para o trabalho com esse campo:

- **Crianças Bem Pequenas**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	SABERES E CONHECIMENTOS
(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	- Explorar os recursos naturais para diferenciação de cores, formas e texturas. - Explorar objetos de vários tamanhos e formatos;	- Percepção de fenômenos químicos como: matéria, transformação e mistura; - Procedimentos de observação, levantamento de hipóteses, formulação de perguntas, exploração, experimentação, pesquisa, verificação, registro, etc;
(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	- Participar das atividades cotidianas, como divisão de materiais, desenvolvendo noções de direção, quantidade e tempo;	- Percepção das propriedades dos objetos e figuras como: formas, tipos de contorno, bidimensionalidade e tridimensionalidade;
(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	- Observar e explorar as mudanças e fenômenos da natureza. - Observar animais em livros, revistas e filmes, reproduzindo os sons que eles produzem e descrevendo seu físico (pelagem, forma do corpo), locomoção, alimentação e habitat.	- Percepção de conceitos como tamanho, forma e posição dos objetos; - Participação na resolução de problemas cotidianos que envolvam quantidades, medidas, dimensões, tempos, espaços, comparações, transformações, buscando explicações, levantando hipóteses;
(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	- Participar de atividades coletivas de plantio e sementeira, observando o desenvolvimento das plantas;	- Compreensão do mundo ao seu redor, pensando e agindo sobre ele de maneira positiva e sustentável; - Percepção de fenômenos físicos como: inércia, velocidade, queda dos corpos, flutuação, força, mudanças de estados físicos, equilíbrio, som, movimento, energia, calor, luz e sombra;
(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	- Realizar atividades com venda nos olhos, para localização de objetos escondidos na sala seguindo as referências dadas pelo professor;	- Percepção de elementos naturais
(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante,		

<p>depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</p> <p>(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.</p> <p>(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e manusear objetos de tamanhos e espessuras diferentes, explorando noções variadas (grandeza, posição, material, volume, entre outros); - Explorar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar), utilizando eventos da rotina das crianças; - Participar de atividades de contagem de objetos reais, pessoas, entre outros, em contextos diversos significativos; - Participar de momentos de construção coletiva de gráficos e tabelas em situações do cotidiano; - Conhecer os registros indenitários feitos por meio dos números que fazem parte da vida de cada (idade, aniversário, endereço, telefone, entre outros). 	<p>como: clima, ar, água, solo, dia, noite, chuva e sol;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito ao meio ambiente, considerando a biodiversidade, a sustentabilidade, o equilíbrio ecológico e a utilização adequada dos bens naturais; - Utilização dos números no contexto social; - Comparação de quantidades utilizando contagem, fala, notação numérica em registros convencionais e não convencionais; - Respeito por si, pelos outros, pelos demais seres vivos e pelo ambiente em que vive, percebendo-se como parte integrante deste ambiente; - Percepção de fenômenos biológicos como: crescimento, envelhecimento, transpiração, respiração, saúde, alimentação; - Noções espaciais de orientação, direção, proximidade, lateralidade, exterior e interior, lugar, distância; - Atitudes de investigação, de respeito, cooperação, entre outros; - Apropriação do conceito de número e quantidade, considerando: comparação, ordenação, classificação e conservação de quantidades;
---	---	---

- **Crianças pequenas**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS	SABERES E CONHECIMENTOS
(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	Identificar objetos nomeando-os adequadamente e comparando as suas propriedades, estabelecendo relações entre eles, como: caixas, latas, tampas de tamanhos variados, peças de encaixe, brinquedos e outros, fazendo empilhamento e composições de elementos variados;	Noções sobre tamanho, forma, e posição dos objetos; Propriedades dos objetos e figuras, como formas, tamanho, espessura, cor, etc; Classificação e seriação de objetos.
(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo	Reconhecer elementos estruturados e não estruturados (latas, caixas, formas geométricas, sólidos geométricos, brinquedos,	Classificação de objetos e figuras de acordo com as suas semelhanças e diferenças; Identificação de figuras

fenômenos naturais e artificiais.	objetos, etc.) manipulados cotidianamente.	geométricas bidimensional e tridimensional;
(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.	Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles	Mudanças e transformações no mundo natural e social; Exploração de espaços internos e externos à instituição; Fenômenos naturais e artificiais (dia, noite, luz solar e artificial, sombra, estados físicos da água, composição do solo, ar e etc.); Noção espacial Comparação de dados; Conhecimento da sua identidade sociocultural; Leitura de obras de artes (pintura, música, dança, etc.) para a compreensão de fenômenos naturais, relações matemáticas e culturais;
(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.	Uso de instrumentos de medidas (régua, fita métrica, trena, balança, etc.); Medidas (padrão e não padrão) Construção de gráficos básicos (peso, altura, tamanho do pé, mão Resolução de situações-problema do cotidiano; Registro de informações usando gráficos, tabelas, ilustrações, numerais, etc. Linguagem Matemática.
(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças	Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.	Semelhanças e diferenças; Fenômenos naturais e artificiais (dia, noite, luz solar e artificial, sombra, estados físicos da água, composição do solo, ar e etc.);
(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.	Relatar em rodas de conversas e atividades coletivas, onde possam falar sobre sua história, mudanças que ocorrem no corpo através documentos, e objetos de uso pessoal; estrutura familiar e relações de parentesco	Expressividade, preferências, nascimento; Situações vividas no âmbito familiar e na comunidade.
EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência	Manipular, comparar, quantificar, identificar, organizar, sequenciar e ordenar brinquedos e outros materiais	Jogos e brincadeiras; Lugar e regularidade do número natural na sequência numérica.
(EI03ET08) Expressar medidas	Identificar e registrar quantidades	Representação de quantidades;

(peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.	por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).	Preenchimento e uso do calendário; Jogos variados; Contagens; Números e quantidades.
--	---	---

Avaliação do processo educativo

A avaliação, no âmbito da primeira etapa da Educação Básica, tem sua importância consolidada há pouco mais de 20 anos no Brasil. Desde 1995, o MEC, no intuito de orientar práticas avaliativas na Educação Infantil, publicou documentos norteadores de processos avaliativos para as redes ofertantes dessa etapa, contudo, durante muito tempo, questionou-se qual o foco dessa avaliação: avaliar as crianças e/ou avaliar o contexto da Educação Infantil? Em se tratando da avaliação das aprendizagens, permanecem algumas dúvidas e inseguranças nos profissionais envolvidos: quais os objetivos da avaliação na Educação Infantil? Quais práticas avaliativas devem ser consideradas e implementadas no trabalho educativo com crianças?

Atualmente, a Educação Infantil consolida suas concepções e especificidades da prática pedagógica, constituindo, assim, uma identidade própria; as ações avaliativas também buscam essa maturação em procedimentos mais coerentes e critérios mais específicos à infância, com o entendimento do *ser criança*, seus processos de construção do conhecimento e seus modos de expor o que sabem sobre o mundo e o que as interessa. Mesmo com tais especificidades, a busca pela investigação da qualidade se faz necessária, tanto para a organização das instituições educativas, como para a gestão de políticas educacionais mais eficientes, estabelecendo dois processos avaliativos que se comunicam: **a avaliação do desenvolvimento das crianças** e a de **contexto das redes e instituições de ensino**, em seus espaços e relações favorecedoras de aprendizagens e experiências positivas.

Avaliação de contexto

Em se tratando da avaliação de contexto na Educação Infantil, com o intuito de apoiar as redes ofertantes (municipais e estaduais) em seus processos estruturais e organizacionais, para o avanço da qualidade no atendimento, o MEC publicou uma série de documentos que apontavam ações norteadoras aos profissionais da Educação infantil, destacando a importância do envolvimento de todos para a melhoria da qualidade das práticas.

A avaliação de contexto não incide, portanto, apenas sobre as crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento, mas constitui-se em uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que compõe olhar a instituição por dentro, sua equipe, materiais, espaços etc. Envolve relações macro e micro da política de cada unidade educativa, com o intuito de mapear a realidade, analisá-la, criticá-la e definir ações e indicadores para um plano de melhorias (SCHLINDWEIN e DIAS).

Em 2006, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil* representaram mais um documento balizador para processos de avaliação interna dos serviços desenvolvidos. Em 2009, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* ampliam o entendimento de formas avaliativas mais condizentes com esta primeira etapa.

Os Indicadores de Qualidade (2009) e os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (2018) são os documentos mais recentes que tratam da avaliação na Educação Infantil. Este último, aponta 8 áreas focais que se configuram como aspectos relevantes para a avaliação contextual, servindo para implementar e avaliar Políticas Públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade, desenvolver ferramentas para medir a qualidade das práticas empregadas por adultos em diferentes serviços. As áreas especificadas são:

- Gestão dos Sistemas e Redes de Ensino;

- Formação, Carreira e Remuneração dos Professores e demais Profissionais da Educação Infantil;
- Gestão das Instituições de Educação Infantil;
- Currículos, Interações e Práticas pedagógicas;
- Interação com a Família e Comunidade;
- Intersetorialidade;
- Espaços, Materiais e Mobiliários;
- Infraestrutura.

Esta proposta de Educação concebe a avaliação como ação promotora de emancipação, que tem em sua função primeira o conhecimento da realidade para, assim, ajustar a tomada de decisão do percurso em sua continuidade. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das diretrizes e ações desenvolvidas, a partir de premissas que orientam a estrutura do processo avaliativo e dão coerência às atividades desse processo (SOUSA; SÁ BRITO, 1987, p. 19).

Cumprindo esta necessidade, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís realizou, em 2018, uma avaliação sistêmica, da qual participaram todos os profissionais da Educação Infantil, Professoras, Coordenadoras, Gestoras e Cuidadoras, tendo os resultados da pesquisa apresentado dados e análises, que podem e devem ser ampliados na busca de melhorias nas diversas esferas apontadas, como cuidados prioritários na construção da qualidade almejada. Tais aspectos detectados vão, desde condições estruturais que interferem diretamente nas ações pedagógicas, como também da necessidade do reordenamento de práticas pedagógicas mais apropriadas ao trabalho com crianças da Educação Infantil. Partindo deste diagnóstico essencial para o gerenciamento de ações contextuais, percebe-se que, a partir de tais informações, todas as esferas da gestão já podem traçar metas em seus projetos de reestruturação ou Planos de Intervenção, que se somarão aos Projetos Pedagógicos das instituições.

Avaliação das aprendizagens

No que se refere à avaliação das crianças, a LDB nº 9394/96, em seu artigo 31, ressalta a avaliação em seu processo de acompanhamento, com a elaboração de registros do desempenho das crianças que evidenciam o progresso em suas aprendizagens. As DCNEI reforçam a avaliação enquanto processo de acompanhamento, sem objetivo de promoção e destaca algumas ações necessárias em seu Art 10:

- I - A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)
- III - A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ Ensino Fundamental);
- IV - Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Mais recentemente, dentre as conquistas progressivas da consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a BNCC (2017) reforça objetivamente a da avaliação enquanto processo de acompanhamento, não somente para retroalimentar as ações pedagógicas em suas experiências internas à Educação Infantil, mas também enaltece a ação cuidadosa e cotidiana em seus produtos documentais, para a garantia da continuidade dos processos de aprendizagem na etapa subsequente,

com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em

relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. (BNCC 2017).

Esta visão esclarece o acompanhamento cuidadoso como um direito da criança, que este entendimento em seu cumprimento dá visibilidade aos seus potenciais individuais, tirando da obscuridade seus interesses e progressos. Contudo, vale ressaltar que os dois processos avaliativos, o de contexto e o das crianças em seu desenvolvimento, são estreitos em sua relação de atuação na promoção da qualidade. Nesse sentido, a avaliação deve ser entendida como acompanhamento processual, tanto no que se refere ao desenvolvimento das crianças, como dos serviços em suas estruturas físicas e humanas, oferecendo subsídios valiosos ao trabalho pedagógico e na definição das políticas necessárias a cada realidade.

A avaliação da aprendizagem das crianças deve ser sistematizada, para garantir evidências das aprendizagens individuais e coletivas (fotografias, vídeos, áudios, registros escritos e produções das crianças) “avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, em face às expectativas enriquecidas oferecidas a elas” (MORO, no prelo). O entendimento sensível de que a observação atenta sobre as manifestações das crianças, bem como a reflexão do que tais manifestações evidenciam sobre o desenvolvimento das mesmas, consolidam-se como prática fundamental à estrutura projetiva de todo trabalho a ser desenvolvido. A partir desse entendimento, a observação sistemática favorece:

- A constatação da validade ou não das expectativas docentes a respeito das respostas das crianças às situações pedagógicas propostas;
- O planejamento, tendo a criança e seu interesse como centro, tornando o processo educativo pautado na garantia dos direitos das crianças de se expressar, participar, conhecer o mundo e conhecer-se, convivendo e vivenciando práticas significativas e responsivas.

De acordo com Madalena Freire,

[...] procurando compreender as atividades espontâneas das crianças, que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses diversos. [...] Por isso é que em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora. Dessa forma possibilitando a participação das crianças no seu processo educativo [...] elas se encontram em suas atividades e as percebem como algo delas. (FREIRE, 1983, p. 21)

As observações e registros do cotidiano em suas vivências, evidenciam a criança concreta, suas narrativas e histórias de vida, por isso a necessidade de instrumentos de documentação variados, a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças; todos realizados pela observação e escuta atenta, que são o suporte para reflexão sobre o que tal captura da realidade proporciona, como pista ao próximo passo. As professoras poderão construir suas impressões e ideias, sobre tudo expresso pelas crianças, seus movimentos, falas, interesse e dessa forma poderão sempre aperfeiçoar a prática pedagógica.

A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento (etc.) deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento em que a criança vive. A avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição (Sistemática de Avaliação para Educação Infantil, MEC 2012.p. 14).

Jussara Hoffmann, em seu livro *Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*, aponta que o professor de Educação Infantil, sempre terá que atentar para critérios avaliativos fundamentais na condução do trabalho pedagógico:

- a) manter uma atitude curiosa e investigativa sobre as reações e manifestações das crianças no dia a dia da instituição;

- b) valorizar a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pelas crianças, respeitando sua identidade sociocultural;
- c) proporcionar-lhes um ambiente interativo, acolhedor e alegre, rico em materiais e situações a serem vivenciadas;
- d) agir como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-las, acompanhá-las e favorecê-las com desafios adequados aos seus interesses e possibilidades;
- e) fazer anotações diárias sobre aspectos individuais observados, de forma a reunir dados significativos que embasem o seu planejamento e a reorganização do ambiente educativo.

Práticas avaliativas sugeridas a educadores de crianças

Conforme diversos documentos orientadores e experiências de avaliação exitosas em instituições de Educação Infantil públicas, sugere-se, sempre tendo como entendimento o caráter autônomo e responsivo na condução dos processos educativos pelos profissionais da infância, algumas ações para apoiar a ação avaliativa como processo que evidencia as aprendizagens das crianças para retroalimentar toda condução dos trabalhos desde o planejamento.

No **Diário de Classe** deverá constar o registro dos conteúdos trabalhados com as crianças, assim como, o relatório mensal das atividades desenvolvidas, contemplando os aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem da turma.

O **Portfólio** deverá ser composto pela coletânea das atividades realizadas em sala de aula, como as produções das crianças organizadas cronologicamente, fotos, vídeos e outros.

Deve-se considerar o registro da fala das crianças, do diálogo entre a criança e o adulto e entre a criança com seus pares, além das etapas dos projetos pedagógicos desenvolvidos, contemplando os aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem da turma.

O **Relatório Individual do Desenvolvimento da Criança** será produzido semestralmente e deve ter como referência o seguinte:

- Analisar o desenvolvimento da criança interligado com os objetivos traçados pelo(a) professor;
- Privilegiar, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança;
- Contemplar o perfil e as características da criança avaliada;
- Descrever as relações sociais que a criança estabelece com companheiros e com o(a) professor;
- Perceber o caráter individualizado e o acompanhamento da criança;
- Explicitar a mediação do professor no processo avaliativo.

Sendo assim, constata-se que o Relatório Individual de Desenvolvimento da Criança é fundamental para avaliação nesta etapa de ensino e para melhor conduzir a práxis pedagógica do professor.

Tanto o Relatório Individual de Desenvolvimento da Criança quanto o Portfólio deverão ser compartilhados com os pais e/ou responsáveis. Para tanto, é importante que a escola ofereça subsídios para que os familiares participem do processo de avaliação.

Formação dos profissionais

O professor da Educação Infantil exerce um papel fundamental no processo de formação da criança em sua primeira infância, por ser importante na promoção do acesso ao conhecimento e saberes. Por isso, a sua formação para o desenvolvimento desse ofício, impõe a ele muitos desafios, conseqüentemente, sua formação inicial deve garantir as necessidades e demandas dessa nova ordem social.

Essa formação tem como referência a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que afirma que as crianças dessa faixa etária têm direito a educação em creches e em pré-escolas, o que foi, logo em seguida, reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e, finalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, em seu artigo 62, definiu que, para atuar em creches e pré-escolas, é necessário ser professora com formação em nível superior, permitindo, como formação mínima, o nível médio na modalidade normal, embora saiba-se que a habilitação em nível superior seja a mais adequada para atuar nesse nível de ensino.

Obrigatoriamente, os cursos de Pedagogia, coerentes com suas matrizes curriculares, devem estruturar propostas que incluam componentes voltados para a formação desse docente que irá atuar na Educação Infantil, embora pesquisas tenham demonstrado que nem sempre isso acontece pois, essa formação possui inúmeras deficiências, especialmente no que se refere aos aspectos próprios da relação professor-criança e as metodologias que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem (GATTI, 2009).

Portanto, convêm uma breve reflexão sobre a formação inicial desse professor que terá de lidar com os mais variados contextos e diversidades. Refletir sobre essa temática é desafiadora, pois a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Pensando assim, deve-se conceber essa formação pautada em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, junto com a teoria, permitindo ao/à futuro/a professor/a uma análise contínua e sistemática de sua ação educativa, de forma investigativa e interventiva (PERRENOUD, 2001).

Diante dessa reflexão, a formação inicial docente deve ter claros os fundamentos pedagógicos e de ensino, no sentido de garantir que o conhecimento seja realmente significativo e que a matriz curricular dos cursos de formação possa atender a esse fim, possibilitando uma formação emancipadora dos futuros professores. Para garantir o direito dos estudantes, os professores precisam ter também seu próprio direito de formação que lhes permitam uma atuação compatível com as exigências ora postas.

Arroyo (2000), apresenta crítica e preocupação quanto às teorias fertilizadoras da atividade docente e em relação às condições de ensino ainda excludentes da Pedagogia e das Ciências da Educação, como possibilidade de reestruturação da ação docente para uma ação reflexiva nos processos formativos voltados para a primeira infância.

Cabe ressaltar que os cursos de formação docente devem ter a responsabilidade de ensinar o que os futuros professores não sabem, mas precisam saber, ou apropriar-se de uma formação sólida e fundamental a fim de superar práticas assistencialistas tão presentes nos espaços infantis.

A relação entre a teoria e prática são elementos fundamentais na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente, processo determinante na qualidade da formação inicial e continuada do professor. Esses aspectos indicam novos paradigmas formativos de professores no que se refere às práticas desenvolvidas nas universidades, com contribuições no campo teórico e prático, indicando novas perspectivas nos cursos de formação de professores.

Demo (2004) discorre sobre o futuro do professor na universidade e reafirma que a formação inicial é determinante para o rompimento das práticas de reprodução. Nessa perspectiva, podemos citar Schön (1992) onde ele chama a atenção para a importância da reflexão como fonte de produção de um saber-fazer que consolida por meio da análise da própria prática. Essa reflexão –na- ação, segundo o autor, torna o professor um pesquisador que define os meios e os fins da sua ação de forma significativa.

Importante dimensão de nossa reflexão, Silva (2016) refere-se ao reconhecimento das crianças, inclusive dos bebês como sujeitos de direitos, mais precisamente sujeitos de direitos à educação pública, que ocorre em ambientes coletivos, fora dos espaços privados familiares, desenvolvidas por profissionais capazes de articular experiências ricas e enriquecedoras. Para isso, a compreensão das funções e do papel social e político que a professora da Educação Infantil desempenha e pode desempenhar em nossa sociedade, ao lado do profundo conhecimento das crianças com as quais trabalha, é de fundamental importância na concretização desse direito.

O reconhecimento das crianças como sujeitos protagonistas, ativos, criativos, capazes de interagir e que têm na brincadeira a principal forma de expressar-se e relacionar-se com os outros e com o mundo, corrobora para que a formação de professores seja pensada de forma a desenvolver novas estratégias adequadas ao desenvolvimento, às aprendizagens e linguagens, com o intuito de ampliar esse universo cultural das crianças de zero a cinco anos.

Refletir acerca da formação de professores que atuam na Educação Infantil é sempre urgente e necessário, uma vez que propicia uma análise significativa aos que se empenham pela qualidade da educação oferecida em creches e pré-escolas brasileiras. O desenvolvimento de estudos acerca da Educação Infantil como espaço de promoção do pleno desenvolvimento da criança tem motivado pesquisas sobre a formação de professores para a área, tendo em vista que a qualidade implica em profissionais habilitados, com formação específica para atender às necessidades e especificidades das crianças (KRAMER, 1996, 2005)

De acordo com Nóvoa (1991, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Além disso, há uma produção intelectual internacional (CHARLOT, 2000; TARDIF, 2002) que tem dado relevância a uma epistemologia da prática na qual a formação de professores é resultado da articulação de saberes fundamentais produzidos no exercício da docência que envolvem os conhecimentos intelectuais, a prática pedagógica e as experiências em processo coletivo.

Para Brejo (2012), a Formação Continuada também é chamada de formação permanente, desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento docente, dentre outros, haja vista, segundo a autora, configurar-se em uma ferramenta capaz de aprimorar o desempenho profissional e a qualidade da educação, por encontrar-se vinculada ao trabalho cotidiano desenvolvido na escola e, possibilitar ao docente repensar e aprimorar a sua prática pedagógica. A formação continuada é parte constitutiva do desenvolvimento profissional docente, pois o trabalho do professor exige que ele esteja constantemente atualizando-se em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade, devendo ser essa formação alinhada com os pressupostos orientadores do trabalho na Educação Infantil, considerando orientações legais e debates recentes em torno das múltiplas linguagens da infância e formas de apreensão do mundo, articulando diferentes realidades e necessidades educativas.

De acordo com Parreira (2007, p. 41), pensar uma formação continuada de professores da Educação Infantil “é reconhecer a importância em sistematizar conhecimentos e saberes específicos para a educação da criança, é discutir sobre a atuação, e sobre os saberes docentes”. Assim a formação continuada precisa ser crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais desses profissionais, direcionando o seu fazer pedagógico, sempre movidos por uma vontade de conhecer que começa com o próprio educador. Para articular-se melhor as condições de trabalho e tempo dos professores, a formação continuada em serviço é uma opção, visto que os mesmos podem resgatar sua identidade e autonomia em seu próprio espaço de trabalho. Segundo Oliveira (2006, p.160) a, “[...] formação continuada de professores em serviço, portanto, é muito mais do que um modelo, modismo, utopia teórica, ou simples mudança geográfica de lugar da formação”. A formação continuada de professores em serviço implica um processo contínuo de reflexão coletiva, estudo e pesquisa sobre e na prática cotidiana do trabalho docente, a partir dos interesses e necessidades educacionais e pedagógicas dos mesmos e do seu contexto real de desenvolvimento profissional, ou seja, a Escola.

Buscou-se trazer para essas discussões as reflexões de Libâneo, (2001, p. 189)., quando o autor ressalta que: “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. A formação continuada em serviço é um importante fator a ser considerado pelos profissionais da Educação Infantil, desde as discussões fomentadas pela LDB em seu artigo 67, assim como no documento Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006, p.15), que pontua o compromisso municipal, com sistema de ensino próprio ou integrado ao sistema estadual, com a formação continuada de professores em exercício junto à sua respectiva rede. Nesse viés, Perrenoud (2001, p. 47) afirma que, “[...] uma boa formação é aquela que leva os profissionais a desejar ações concretas”, pois, para que a prática educativa tenha bons resultados ela precisa ser teorizada, sendo que o professor aperfeiçoa sua prática profissional ao exercê-la, buscando inovar a sua prática de modo consciente e dinâmico.

Síntese das aprendizagens

O eu, o outro e o nós

Respeitar e expressar sentimentos e emoções.

Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.

Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

Corpo, gestos e movimentos

Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.

Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.

Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.

Coordenar suas habilidades manuais.

Traços, sons, cores e formas

Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.

Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.

Relacionar-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

Escuta, fala, pensamento e imaginação

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.

Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.

Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.

Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.

Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Referências

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AVERCAMP. **Formação de Professores**. São Paulo, 2006.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino na Formação de Professores**. AVERCAMP. São Paulo, 2006.

BONDIOLI, Anna. **A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche**. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998. Disponível em: <https://cerroazul.pr.gov.br/uploads/publicacao/MATERIAL%20DE%20APOIO.pdf>.

BORGES, Adriana Costa, et, al. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores.** Disponível em: BRASIL Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 de maio de 2019. BRASIL.

BRASIL. CNE. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009.** Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Nov.2009.

BRASIL. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília 2013.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: 1996.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Brasil Escola Berçário – **o que trabalhar?** Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/bercarioque-trabalhar.htm>

Caderno de Orientações Curriculares para a Educação Infantil – Prefeitura de São Luís, 2012
CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – 2018.
Disponível em: [www1.londrina.pr.gov.br > Storage > ed_infantil > ed_inf_cad_orient_18](http://www1.londrina.pr.gov.br/Storage/ed_infantil/ed_inf_cad_orient_18).

CARVALHO, Márcia. **Educação inclusiva: um dever da escola.** 2006. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=1465> Acesso em abril, 2019.

CASTRO. Jane Margareth; REGATTIERI Marilza. (orgs) **Interação escola-família:** subsídios para práticas escolares; Brasília: UNESCO, MEC, 2009; 104 p.

CEARÁ. Orientações Curriculares para a Educação Infantil, SEDUC. 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS – Porto Alegre– RS.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. In: MACIEL, L. S. B; SHIGUNOV neto, a (Orgs). Formação de professores: passado, presente futuro. São Paulo: Cortez. 2004.

DOSSIÊ: “**Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil**: Itália e Brasil”. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente Luciane Maria Schindwein (i) Julice Dias (ii)

EDWARDS, C. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. V. 2. Ed. Penso. 2015.

Escuta de crianças, Programa Paralapracá. 3’ 17’’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kMX7zcLpgdk>>. Acesso em 18 de abril de 2017.

Escuta de crianças, Programa Paralapracá. 3’ 17’’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kMX7zcLpgdk>>. Acesso em 18 de abril de 2017.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o que no berçário, hein?** Documentando ações de GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Madalena. **O papel do registro na formação do educador**. 2005. Disponível em: <http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1>. Acesso em janeiro/2016.

GATTI, Bernardete Angelina (coord), Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HAMZE, A. **A arte de registrar ideias**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/arte-ideias.htm>>. Acesso em: 17 de abril de 2017.

HAMZE, A. **As diversas linguagens da criança**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/as-diversas-linguagens-da-crianca.htm>>. Acesso em: 17 de abril de 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **AValiação**: Mitos e Desafios, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 42. ed., 128p.

KATZ, L. **O que podemos aprender com Reggio Emilia?** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KRAMER, Sônia; LEITE, Isabel (ORG.). **Infância**: fio e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. 259 p. MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARANHÃO, Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. FGV Editora, 2019.
- OLIVEIRA, Valéria de Freitas. **A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço**: limites e possibilidades, Uberaba-MG, 2006.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação: investigação e prática*, 2000, 1, 153-173.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). **Encontros e encantamentos da Educação Infantil**. Partilhando experiências de estágios. Campinas. SP: Papirus, 2000.
- ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.
- O impacto da primeira infância no desenvolvimento da aprendizagem. Disponível em: <http://primeiros1000dias.com.br/primeira-infancia-impacto-aprendizagem/>.
- PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências. 2. Ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre. Artmed, 2001.
- ROUSSEAU. J.J. Emílio ou da educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SALLES, Fátima. FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: as relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/curriculo.pdf>.
- SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S.. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação Social*, Campinas, vol. 26, no 91, p. 362-378, Maio/Ago 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: Set. 2020.
- SCHLINDWEIN, Luciane Maria. DIAS, Julice. **Avaliação de Contexto na Educação Infantil**: diferenciação e conflito na formação docente. *Pro-Posições* [online]. 2018, v. 29, n. 2, pp. 137-158. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0024>>. Acesso em 10 Out.2020.
- SERQUEIRA, T.C S. SOUSA, E.M. **Escuta Sensível**: O que é? (Escuta sensível em diferentes contextos laborais). In: _____. *Contextos em escuta sensível*. Brasília:Thesaurus, 2011. p. 15-30.
- SHIGUNOV neto, a (Orgs). **Formação de professores**: passado, presente futuro. São

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Trad. Roberto Catal da Costa. PortoAlegre. Artes Médicas Sul. 2000.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Docência na Educação Infantil**: contextos e práticas. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica- 1 ed- Brasília: MEC/SEB.2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
TUBENCHLAK, Diana. **Arte com bebês**. São Paulo: Panda Books, 2020.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

TUBENCHLAK, Diana. **Arte com bebês**. São Paulo: Panda Books, 2020.

10 ENSINO FUNDAMENTAL

Na estrutura organizacional da Educação Brasileira, o Ensino Fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, com duração de nove anos, de matrícula obrigatória para crianças a partir de 6 anos de idade, constituído de duas fases com características próprias, a primeira chamada de anos iniciais, com previsão de cinco anos de duração (6 a 10 anos de idade); e a última, anos finais, com quatro anos de duração (11 a 14 anos de idade).

Os nove anos do Ensino Fundamental, assegurados em lei, oportunizam maior tempo de convívio escolar na educação básica, que atende nessa etapa estudantes em diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento humano - da infância à adolescência – além da diferença cronológica esboçada no físico e nas dimensões psicológicas que apresentam suas peculiaridades construídas a partir de suas vivências sociais e culturais.

A finalidade desta etapa de ensino, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Art. 32), ratificada e ampliada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é desenvolver e assegurar a formação básica do cidadão, ampliando-se à medida que houver a progressão ao longo dos anos posteriores, de modo a respeitar as marcas singulares que os estudantes de diferentes contextos trazem consigo, proporcionando-lhes, desde o início:

I – Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – Foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III – Compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, anos iniciais, cujo público alvo são estudantes de 06 aos 10 anos de idade, a escola deve considerar que precisa trabalhar os objetos de conhecimento relacionando-os ao modo como essa faixa etária concebe a vida, a partir de vivências e relações socioculturais, contribuindo para que si reconheçam no tempo e espaço, mais próximos da realidade, desenvolvendo assim, o início para o pensamento crítico.

No Ensino Fundamental, anos finais, que compreende estudantes de 11 aos 14 anos, a escola deve observar que os estudantes já conseguem fazer discernimento da lógica, equilibrar deduções, construir abstrações e argumentações, passando a ter um direcionamento de si próprio, do outro e da natureza, para construir saberes necessários ao desenvolvimento humano ao longo da trajetória escolar.

Nessa perspectiva, com o propósito de garantir o cumprimento de sua proposta pedagógica, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, a partir 2018, definiu para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental o Ciclo de Alfabetização, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 59).

A organização do tempo escolar em ciclo nos primeiros anos do Ensino Fundamental está presente também no Art. 23, da LDBEN e do Art. 30, § 1º, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, colimado pelo Parecer nº 11/2010 organizará os 2 primeiros anos iniciais desta etapa, em ciclo, denominado Ciclo de Alfabetização, correspondente à faixa etária de estudantes com 6 e 7 anos, seguido do 3º, 4º e 5ºano.

A justificativa para essa organização do período de alfabetização consiste no fato de que os anos iniciais do Ensino Fundamental têm se constituído um dos maiores desafios interpostos para estudantes prosseguirem aprendendo nos anos seguintes.

Sob a ótica da progressão, há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola.

O quadro abaixo apresenta a organização proposta pela legislação educacional brasileira e adotada pela rede:

QUADRO 4 - ESTRUTURAÇÃO ORGANIZACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS

ESTRUTURAÇÃO ORGANIZACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS								
ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO		3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1º ANO	2º ANO							
6 ANOS	7 ANOS	8 ANOS	9 ANOS	10 ANOS	11 ANOS	12 ANOS	13 ANOS	14 ANOS

Este quadro evidencia a manutenção do ciclo I, entendido como ciclo de alfabetização, com o objetivo de aquisição do código da escrita, articulado com o processo de letramento e de representações de elementos matemáticos, ficando os demais anos no sistema de seriação, ou anos, simplesmente, como forma de garantir a apropriação dos conhecimentos necessários para essa etapa de ensino. Ressalta-se que a configuração pretendida pela rede, em busca de articulações e continuidade da trajetória escolar, apoia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, conforme Art. 30, que indica:

Art. 30 - Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Assim, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís enseja que essa organização, para a sua realidade atual, pode favorecer a construção de educação para a formação integral dos estudantes pautada nas competências e habilidades.

Organização das áreas de conhecimento

A Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se atualiza pela organização estrutural da BNCC no Ensino Fundamental como um todo, por áreas do conhecimento, cuja organização busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos e aprendizagens, pelos componentes curriculares. Essa organização, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 27), apresenta o Ensino Fundamental estruturado em cinco Áreas de Conhecimento. Assim, elas se intersectam na formação dos estudantes, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

As áreas do conhecimento previstas pela BNCC são: 1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza, 4) Ciências Humanas e 5) Ensino Religioso, sendo que cada uma delas têm competências específicas de área, transversalizadas pelas dez competências gerais, que devem ser buscadas na progressão dos estudantes do Ensino Fundamental.

A BNCC orienta, ainda, que as competências específicas possibilitam a articulação horizontal e também a articulação vertical como garantia da continuidade das experiências dos estudantes, considerando suas especificidades.

Componentes Curriculares

Na concepção dessa Proposta e da BNCC, componente curricular substitui o significado de disciplina, com obrigatoriedade de inclusão na Matriz Curricular de uma rede de ensino, para utilização pelas diferentes etapas de ensino, como exigência para autorização e validação.

Com o intuito de garantir o desenvolvimento das competências específicas de área, cada componente curricular possui um conjunto de habilidades que estão relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e que se organizam em unidades temáticas, destacando-se, ainda, que cada componente possui as suas competências específicas.

Quadro organizador curricular

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 28), para garantir o desenvolvimento das competências, cada componente curricular apresenta, nas suas especificidades, um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Especificamente, em relação à Língua Portuguesa, o termo “unidades temáticas”, no quadro organizador dos componentes, está substituído por práticas de linguagem. VER ARTE- ESCREVER

Considerando a necessidade de delimitar os conteúdos no trabalho pedagógico dos Anos Iniciais, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís fez opção pela definição de um quadro organizador que busca, além dos objetos de conhecimento explicitados na BNCC, a incorporação dos objetos específicos/conteúdos, com o detalhamento dos objetos de conhecimento específicos a serem trabalhados, com a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

Procurou-se, ainda, organizar os elementos do quadro em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e o nível de aprendizagem dos estudantes.

A configuração do quadro organizador, ainda apresenta os temas integradores com o propósito de fundamentar o trabalho com a transversalização dos conhecimentos para que se pensem as práticas de ensino, num formato interdisciplinar. Dessa forma, a organização curricular amplia-se, para além do conjunto de habilidades, pela discussão teórico-prática de cada um dos temas integradores, a seguir descritos: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

É sempre importante lembrar que cada habilidade/grupo de habilidades pode ser trabalhada pelo viés dos Temas Integradores (TI), acima descritos, em acordo com a afinidade e o repertório cultural de cada professor, alinhados, ainda, à necessidade político-pedagógica e a realidade de cada escola. Uma breve descrição de cada TI poderá ser encontrada na seção subsequente.

10.1 Área de Conhecimento: Linguagens

Na área de Linguagens se inserem a Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física e a Língua Inglesa. Estão assim agrupadas por entender-se que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral, escrita e visual-motora, como Libras), corporal, visual, sonora e digital. Assim, por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais.

Dessa forma, os estudantes podem se apropriar das especificidades de cada linguagem sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Para isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

No Ensino Fundamental, os componentes curriculares, de modo geral, tematizam diversas práticas que consideram as culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos dessa etapa, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, pois aprender leitura e escrita oferece aos estudantes algo novo e surpreendente, ao ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Visando ampliar as práticas de linguagem conquistadas nos Anos Iniciais, por sua vez, os Anos Finais do Ensino Fundamental incluem aos componentes curriculares dessa área a aprendizagem da Língua Inglesa. Nessa etapa, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que constituem a vida social.

Também, nessa etapa, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área se dá devido a maior capacidade de abstração dos estudantes, sendo a reflexão um meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas cada vez mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.

Competências Específicas da Área de Linguagens

A Área de Linguagens apresenta seis competências específicas, alinhadas às dez competências gerais, que visam proporcionar um diálogo reflexivo e crítico sobre os conhecimentos dos componentes curriculares da área.

A fim de que os estudantes percebam sentido e atribuam significado a estes conhecimentos para, segundo a BNCC (2017, p. 62), promover a “participação no mundo, pautada nos questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões”, estas competências procuram integrar a visão

sobre os conhecimentos e habilidades trazidos pelos diferentes componentes e articulá-los, de forma a evitar transmitir aos/às estudantes uma forma fragmentada de aprender.

As competências da Área de Linguagens, bem como as dez competências gerais, foram elencadas pela Base Nacional Comum Curricular a fim de integrar a visão sobre os conhecimentos e habilidades trazidos pelos diferentes componentes e articulá-los, de modo a evitar transmitir a forma fragmentada de ensinar e aprender.

As competências específicas da área de linguagens devem assegurar aos estudantes o prosseguimento dos estudos para o entendimento das competências específicas de cada componente curricular.

Assim, na busca de assegurar a continuidade dos estudos, as competências específicas a serem desenvolvidas na Área de Linguagens são:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

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

10.1.1 Componente Curricular Língua Portuguesa

O Ensino Fundamental (EF), entendido como momento de escolarização em que os saberes socialmente constituídos devem contribuir para a compreensão da própria experiência pessoal, tem a escola como uma comunidade de leitores e produtores de textos, na qual todo professor trabalha a leitura, a compreensão e a escrita de diversos gêneros textuais. Daí a necessidade de ações por parte dos educadores na direção de um trabalho pedagógico que explicita a natureza multidisciplinar da linguagem e o seu caráter instrumental nas várias áreas de conhecimento.

Embora estas áreas tenham suas especificidades, no EF, todas contribuem para ampliar as relações dos estudantes com os discursos – materializados em textos orais/escritos/multissemióticos – presentes no mundo. A inovação tecnológica evidencia, a cada dia, um fato novo no que se refere à linguagem, apontando para a necessidade de aumento da participação no mundo informatizado, sobretudo, dos grupos sociais menos prestigiados, a fim de que não se promova/sustente uma exclusão digital.

Assim, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN (1997) e a BNCC (2017) ressaltam a necessidade de dar ao estudante condições de ampliar o domínio da língua (gem), aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania, por meio de um ensino que possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos.

Desse modo, no Ensino Fundamental, é importante o acesso dos estudantes às várias linguagens para utilizá-las em diversas situações, fatores e aspectos que caracterizam a linguagem oral, a escrita e a multissemiótica: uma conversa ou história contada por colegas, uma narrativa ficcional, uma notícia escrita no jornal, uma carta escrita formal ou informalmente, uma pesquisa para conhecer algum assunto com o objetivo de

saber mais a respeito de um tema, um registro escrito para funcionar como memória, uma produção e publicação de fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, uma postagem de comentários em redes sociais específicas após ler um livro ou assistir a um filme, acompanhamento do trabalho de diretores/autores/escritores, produção de playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrita de fanfics, produção e-zines, dentre outras muitas possibilidades.

Uma Proposta Curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental exige dos profissionais de educação habilitados na área a intervenção no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a possibilidade de aumentar a sua consciência em relação à necessidade de participação social para o pleno exercício de sua cidadania.

Para tanto, o estudo da linguagem é valioso, pois quaisquer aprendizagens só são possíveis por meio de suas práticas, já que é com/na linguagem que se formaliza o conhecimento produzido nas diferentes áreas.

No que se refere à **prática de linguagem escrita/multissemiótica**, o trabalho deve ampliar competências e habilidades envolvidas nos textos visuais, orais e escritos, em situações de fala, escuta, leitura e escrita, para que se possa reduzir a distância entre os estudantes e a palavra/imagem, buscando eliminar experiências não bem sucedidas nos processos de aprendizagem da leitura e produção de textos. Pode-se, ainda, auxiliar estudantes a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, criticar as coisas do mundo, fortalecer a voz dos excluídos.

Quanto à **prática de linguagem oral**, deve-se ter cuidado para não estigmatizar a fala dos estudantes, respeitando as diferenças, promovendo o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e argumentar são capacidades cada vez mais exigidas na sociedade. Não se trata de aprender a falar “certo”, como prescreve a gramática normativa, mas de adequar a fala ao público-alvo, monitorar a fala em função da reação da plateia, tomar nota dos aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado, pois quanto mais diversificadas forem as experiências sociais e culturais vivenciadas, mais à vontade se sentirão os estudantes para atuarem na vida social, ajustando o modo de falar à maior ou menor formalidade exigida pelo contexto.

Para a **prática de leitura/escuta**, precisa-se ter em mente que haja interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; aquisição de conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

No tocante à **prática de linguagem análise linguística/semiótica** (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses), é inevitável que haja confronto entre a língua que se fala na escola e a língua que se fala em casa e fora dela. Estudantes podem se incomodar por não conseguirem escrever o que são capazes de pensar e dizer. Cabe ao professor mediar a experiência dos estudantes com a fala e com a escrita, explicitar as causas dessa dificuldade, esclarecendo as semelhanças e diferenças existentes entre a língua falada e a escrita de modo favorável, usando procedimentos de ensino eficazes, criando critérios coerentes de avaliação, valorizando e reconhecendo a identidade linguística de cada um, discutindo a relação de poder que implica o uso da norma de prestígio, repudiando qualquer manifestação de preconceito linguístico, incentivando a participação cidadã do estudante na sociedade.

Trajetória do Componente Curricular de Língua Portuguesa

Percorrer a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil não só possibilita perceber os vários ângulos de onde foram e, atualmente, são vistos os atores do processo de ensino e de aprendizagem, como também, inevitavelmente, remete à imposição da Língua Portuguesa, quando da colonização dos portugueses, ao Brasil, país onde foram encontradas mais de mil línguas faladas pelos nativos das diversas etnias indígenas.

A despeito dessa imposição do colonizador, ao substituir pela sua as línguas faladas pelos povos indígenas, esse processo de aquisição da Língua Portuguesa, ao contrário do que se pode imaginar, ocorreu a

partir da necessidade de o próprio colonizador comunicar-se com os habitantes do país colonizado, especialmente quando da instituição das capitanias hereditárias.

Primeiramente, os portugueses se apropriaram de alguns idiomas e dialetos falados pelos nativos para então, por meio da Língua Tupinambá, estabelecerem um código linguístico falado por todos, denominado de “Língua Geral”. Tal código iniciou o processo de influência da Língua Portuguesa sobre as línguas faladas pelos primeiros habitantes. Esta afirmativa fundamenta-se no registro feito pelo padre José de Anchieta, em 1595, na obra a “*Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil.*”

Uma outra contribuição para o idioma atualmente falado no Brasil, deu-se por meio da exploração da cana-de-açúcar. Com o tráfico de escravos, elementos do léxico africano foram também sendo inseridos na nova língua que se formava pois, os escravos, para se comunicarem com seus senhores, tiveram que aprender a Língua Geral, falada por nativos e portugueses.

Houve, assim, a inserção de elementos do léxico africano, com uma influência bastante relevante, na formação de um idioma bastante diferenciado daquele inicialmente introduzido no Brasil. Acerca disso, Matoso Câmara Jr (1985, s/p) afirma que, no Brasil, “os escravos chegaram a desenvolver um português crioulo, tal como ocorreu nas colônias africanas, [...] os africanos também se adaptaram à língua geral de origem indígena, que continuava a ser a mais falada entre os colonos”.

Apenas em meados do século XVIII, com o advento da mineração e da exploração do interior do Brasil, feita pelos bandeirantes, o idioma lusitano começa, de fato, a se consolidar e a se disseminar e, em 17 de agosto de 1758, esse idioma é instituído, pelo Marquês de Pombal, como idioma oficial, tornando-se proibido o uso da Língua Geral, outrora falada por todos.

O que motivou o decreto do Marquês de Pombal foi o fato de que a Língua Portuguesa falada no Brasil distinguia-se, consideravelmente, daquela falada em Portugal, dadas as inúmeras contribuições dos idiomas dos nativos e dos povos africanos para a formação do que se poderia chamar de Português Brasileiro.

Elementos linguísticos dos muitos povos que migraram para o Brasil, especialmente no período da chamada Primeira República, concorreram também para que ocorresse o crescimento dessa variedade da Língua Portuguesa aqui empregada, distanciando-a do Português originalmente introduzido no país.

No que diz respeito à trajetória do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, ela acaba por caminhar passo a passo com a própria história da formação do povo brasileiro e teve início com a tentativa dos jesuítas de catequizar os povos indígenas nos mais distintos sentidos que o vocábulo “catequizar” pode assumir, mas especialmente, o da dominação.

Hoje, mais de 500 anos após a chegada dos portugueses ao Brasil e da fundação da primeira escola jesuítica, há diferentes concepções de ensino e de aprendizagem de língua materna duelando no chão da escola, a concepção de dominação e de supremacia do português padrão em relação às demais variedades linguísticas do Português Brasileiro.

A crença de que haveria uma língua correta e de que tudo que dela se desviasse estaria errado, reforçou uma concepção que preconiza que os saberes daquilo que se aprende na escola são mais importantes do que os saberes não-escolarizados, como se a educação se desse apenas no âmbito escolar. Segundo Brandão,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação. Educações. (BRANDÃO, 1981 p. 7)

Dessa forma, entende-se que todos, independentemente de frequentarem ou não uma escola, passam pelo processo educacional, ainda que de forma assistemática e informal. O saber formal requer, então, ao contrário da educação não-escolarizada, um cuidado especial no que diz respeito à metodologia e mesmo à seleção de conteúdos para que não se constitua um fator de exclusão.

Uma postura excludente conduz, muitas vezes, à rejeição da norma padrão pela maioria dos estudantes. Rejeição esta que aumenta as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita e que se estende aos outros componentes curriculares, caracterizando a problemática situação educacional do país.

Ora, como respeitar e valorizar uma língua se o contexto de sua aprendizagem não pressupõe respeito e tampouco valorização dos conhecimentos prévios do estudante, em relação à língua que ele tão bem domina ao chegar à escola? Sob a ótica do estudante, a Língua Portuguesa ensinada em muitas escolas é como um idioma estrangeiro que ele tem que aceitar que é melhor do que aquele que ele utiliza e se comunica tão bem.

Há escolas que ainda privilegiam em suas atividades de leitura e produção escrita, o ensino de gramática normativa, o uso de regras, sem preconizar reflexão e compreensão em relação ao seu uso e importância no contexto, e sem atribuir a devida importância à oralidade. Acerca disto, Fávero *apud* Castilho (2003, p. 12), reafirma que

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Assim, o ensino de Português ao tomar como foco a metalinguagem, ou seja, o uso de terminologia, da nomenclatura gramatical, contribuiu sobremaneira para o não desenvolvimento das efetivas capacidades linguísticas que fazem dos estudantes usuários proficientes da língua, utilizando-a de acordo com as situações comunicativas e seus respectivos interlocutores, como preconiza a LDBEN 9394/96. Assim sendo, os problemas agravaram-se e quase sempre se estenderam por toda a vida escolar.

Dessa forma, ainda que se tenha investido muito na direção contrária à do alcance de um dos principais objetivos do ensino de língua materna: o desenvolvimento da autonomia do estudante no que se refere à compreensão e produção, sobretudo, dos gêneros orais e escritos de maior circulação no meio em que estão inseridos, já há programas de nível nacional que propõem ajudar os professores a atualizar a visão com que se pode – e deve – trabalhar o ensino de língua portuguesa. Temos aí, desde a década passada, a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, com a metodologia de ensino por meio de sequência didática. Também podemos mencionar os programas de formação *strictu sensu* direcionados aos profissionais do magistério do ensino fundamental como o Prof Letras, que apoia a formação do professor permitindo-lhe consolidar suas bases teóricas ao mesmo tempo em que o ajuda a visualizar a linguística/semiótica de forma aplicada.

Pressupostos Teóricos do Componente Curricular Língua Portuguesa

Nos dias de hoje, o quadro didático-pedagógico assumido para o desenvolvimento educacional da rede municipal confronta-se com uma realidade um tanto quanto díspar, uma vez que a clientela atendida por esta rede apresenta oscilações entre desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, de empregabilidade e a necessidade de vencer os obstáculos e alcançar êxito através da educação.

Desse modo, a **concepção de aprendizagem e de ensino em Língua Portuguesa desta proposta curricular** prevê o estudante como sujeito social que aprende atuando de acordo com a cultura de seu grupo social e da sociedade em geral, pois não se poderia concebê-lo como alguém que imita e repete mecanicamente, copia e reproduz informações estanques e sem relação com as questões cotidianas da vida.

Para que o estudante aprenda a aprender, buscando compreender e intervir nas situações de interação social das quais participa, tomando decisões, identificando problemas, comparando ideias, construindo conceitos, produzindo conhecimento, desenvolvendo capacidades, admite-se **o letramento** como aspecto primordial no trabalho em língua portuguesa, por este representar práticas sociais de linguagem mais amplas que podem reforçar ou questionar as formas por meio das quais o poder é distribuído numa sociedade desigual tanto no campo dos valores simbólicos, como em relação aos bens materiais.

Na BNCC, o componente Língua Portuguesa dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Assume-se, nela, a **perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a **centralidade do texto como unidade de trabalho** e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Assim, coadunando com o que já preconizavam os PCN, e que a BNCC vem agora reforçar, o **objetivo do ensino de Língua Portuguesa desta Proposta** é formar pessoas que sejam capazes de compreender mais e melhor o mundo nos espaços múltiplos de produção de significados sobre a vida por meio do estudo sobre a linguagem e através da linguagem, sendo fundamental para a reflexão e o funcionamento das práticas sociais a partir da oralidade, da leitura/escuta, da escrita e da análise linguística/semiótica.

Os usos das linguagens explicitam continuamente as relações entre linguagem e exercício da/na cidadania, entre linguagem e poder, linguagem e identidade. No trabalho, na vida doméstica, na política, enfim, nas relações sociais, poder-se-ia afirmar que cada pessoa é um “ser de linguagem”, na medida em que a linguagem constitui os seres como humanos.

Torna-se, então, fundamental refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa como instrumento na formação do cidadão, concretizada na tessitura de um fazer pedagógico, iminentemente crítico e criativo que conduz o estudante a interpretar sua vida e o mundo a partir da sua condição real de existência.

Tais considerações apontam os caminhos para o trabalho de um componente curricular que visa, entre outros objetivos, o desenvolvimento da competência comunicativa do ser humano, fazendo-o participante ativo na construção do saber, tendo consciência de que quem produz linguagem, o faz em determinadas condições de produção, realizando escolhas, precisando considerar a quem ele se destina (interlocutor real ou provável) e em que situação de comunicação se dará.

Competências Específicas do Componente Curricular Língua Portuguesa

Dando continuidade ao trabalho com competências, esta Proposta se alinha com as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que a Base Nacional traz, que orientam o trabalho com os estudantes de modo que venham a:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social;
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo;
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos;
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual;
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais;
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.);

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Para integrar essas competências e desenvolvê-las na atual conjuntura que se mostra tão dinâmica, nossa prática de ensino precisa acompanhar as demandas da sociedade do século XXI por meio das formações continuadas e do acompanhamento pedagógico, que dão suporte ao professor, e da organização do trabalho docente aliada à avaliação de desempenho dos estudantes.

Organização do Trabalho Pedagógico e Orientações Metodológicas

Este documento apresenta as concepções básicas orientadoras desta Proposta de atualização curricular. Nesta seção, faremos referência a aspectos didático-metodológicos importantes para o ensino de Língua Portuguesa, decorrentes das concepções já referidas, que devem ser considerados na organização da ação docente. Apresentamos aspectos gerais e relacionados a cada uma das práticas de linguagem, lembrando, ainda, que o trabalho com cada uma delas estará associado aos campos de atuação, como nos orienta a BNCC.

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas. (BRASIL, 2017, p. 134)

Assim, o trabalho realizado com os adolescentes e jovens que já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiáticos é um importante aspecto didático-metodológico para o ensino de Língua Portuguesa.

Convém salientar que os professores de Língua Portuguesa precisam ter em vista que irão trabalhar com 3 (três) grupos de habilidades e considerar que há habilidades específicas para as diferentes Etapas. Assim, nos anos iniciais, podem ser visualizadas habilidades específicas para os devidos anos, além de agrupamentos de anos, com foco na progressão horizontal e vertical, articulando-se 1º e 2º; 1º ao 5º; e 3º ao 5º. Do mesmo modo, nos anos finais as habilidades se apresentam especificamente para os devidos anos, além dos agrupamentos progressivos: 6º/7º e 8º/9º anos; e do 6º ao 9º ano.

Gêneros Orais

A modalidade oral da língua é a mais usada no dia a dia para a efetivação da interação comunicativa entre as pessoas, sendo importante que a escola possibilite desenvolver tanto a escuta como a produção de textos orais pelos estudantes, oferecendo-lhes oportunidades significativas de uso para que possam aprimorar e ampliar criticamente o exercício da oralidade a fim de, principalmente, produzir o(s) efeito(s) de sentido pretendido(s) e perceber o(s) efeito(s) de sentido produzido(s) por outros.

Oralidade

Uma das primeiras iniciativas do professor pode ser a de priorizar os gêneros orais a serem trabalhados e determinar com que profundidade isso será feito:

[...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas e pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Nesse sentido, seria interessante que o trabalho com a oralidade partisse da consideração da realidade linguístico-cultural e social dos estudantes bem como de seus reais interesses e necessidades, pois é protagonizando situações reais e autênticas de escuta e produção de gêneros orais diversos, isto é, assumindo uma participação ativa e dinâmica na escuta e uma interlocução eficiente, que os estudantes poderão apropriar-se significativamente dos conhecimentos linguísticos e agir com maior autonomia em contextos diversos, adequando seu discurso às exigências da situação de interação comunicativa, aos propósitos e às características do gênero textual em foco, enfim, poderão ser usuários competentes da língua para o exercício da cidadania.

Nesse aperfeiçoamento da oralidade, o professor orienta os estudantes a estabelecerem conexões entre o que escutam e as experiências vivenciadas por eles; a identificarem as diferenças e os pontos de intersecção entre a oralidade e a escrita e as intervenções que a escrita faz na oralidade; a reconhecerem o fenômeno da variação intrínseco à língua e a perceberem que a oralidade, além da leitura e da escrita, pode ser desenvolvida, na escola, ao longo do processo de ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa para o domínio da norma padrão.

Escuta

A modalidade oral da língua estrutura-se, no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, da seguinte maneira: ESCUTA-REFLEXÃO-PRODUÇÃO. Assim sendo, o estudante precisa aprender a otimizar sua escuta, refletindo sobre a fala para melhor compreender, interpretar e produzir gêneros orais, adequando o uso ao contexto da interação-comunicativa.

Dessa maneira, após selecionar os gêneros orais a serem trabalhados, é interessante que o professor promova, por exemplo, a realização, num primeiro momento, de atividades diversificadas de escuta orientadas por um corpus formado pelo professor e/ou pelos próprios estudantes (as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, entre outras; ou áudios de debates, entrevistas, palestras, relatos de experiência, mesa-redonda, programas de auditório, peça teatral, recital de poemas, etc).

Se o professor não dispuser de um *corpus* tão diversificado, poderá requisitar que os estudantes façam suas observações também fora da escola, ou seja, que assistam a filmes e programações via web ou TV ou ouçam músicas e mensagens publicitárias, entre outras, ouçam programas de rádio, *podcasts*, participem de eventos na comunidade, na escola, monitorando suas observações.

Essa escuta orientada consiste na preparação de estudantes para a escuta dos gêneros da oralidade. Nesse momento, o professor pode acionar os conhecimentos prévios dos estudantes para a análise crítica dos gêneros orais selecionados, estimulando a focalização de aspectos relevantes à compreensão e à intervenção, destacando, para tanto, a importância dos procedimentos que devem adotar em função do caráter convencional de cada gênero, a importância do registro escrito para o planejamento de textos orais, para a notação de dúvidas e de comentários enriquecedores.

Por exemplo, pode-se sugerir que os estudantes, numa etapa final de trabalho, façam uma exposição de aspectos observados na fala de um expositor por eles observado dentro e/ou fora da sala de aula: controle de tempo, esquema usado, recursos audiovisuais/multimodais/multissemióticos, respeito às intervenções, especificidades que os gêneros assumem em função dos canais, dos interlocutores, dos objetivos da exposição oral.

Produção

A produção de textos orais implica a realização, por parte do professor, de atividades que levem o estudante a fazer um levantamento da necessidade de monitoramento mais ou menos intenso de sua fala, tomando como parâmetro as especificidades do gênero, a consideração da realidade sociolinguística e cultural dos interlocutores, a definição das intenções do expositor e nas expectativas e reações dos interlocutores, ou seja, implica no planejamento prévio da enunciação e simultâneo a essa enunciação.

Entre as atividades que podem ser desenvolvidas para que o estudante aprimore sua fala e sua escuta na busca de sua proficiência comunicativa, estão: seminário, debate, dramatização de peças teatrais, júri-simulado, jornal falado, recital de poemas, concurso de trava-língua, criação de histórias coletivas, concurso de repentes, simulação de situações significativas de uso da oralidade: venda/compra de produtos, reclamações,

esclarecimentos de situações problemáticas, rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Gêneros Escritos

Leitura e escrita, tradicionalmente, são pontos-chave para o desenvolvimento escolar do estudante. Alie-se a essas práticas a oralidade e a análise linguística/multissemiótica, no que concerne ao trabalho com Língua Portuguesa, e temos os pilares do trabalho com a Língua Portuguesa no âmbito da educação formal para este século. Assim, vejamos como a escola pode propiciar o trabalho com os gêneros escritos.

Leitura

A atividade de leitura, ao ser compreendida como atividade dialógica, interativa, exige a atuação de sujeitos sociais cognitiva, política e afetivamente envolvidos na produção de sentido(s). Nesse sentido, a escola atua na preparação do estudante para assumir conscientemente a função de leitor crítico tanto do texto de outros como de seu próprio.

Assim, para a efetivação de uma prática educativa produtiva e transformadora, é de fundamental importância uma metodologia coerente com os objetivos pretendidos, que propicie a experimentação de situações significativas:

A interação pela linguagem materializa-se em textos, orais ou escritos. Por isso, um ensino de Português que vise ao letramento, isto é, ao aperfeiçoamento da prática social da interação linguística, através do desenvolvimento das habilidades do estudante de falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas, tem de ter como unidade básica o texto. (SOARES, 2001, p. 56).

Dessa forma, esta proposta de trabalho com a leitura — compreendida como atividade fundamentalmente sociocognitiva-interacionista que envolve, entre outros, percepção, processamento, seleção, memorização, antecipação, inferência, dedução, associação, habilidades indispensáveis para que se dê o complexo processo de compreensão — pressupõe, segundo Kleiman (2004), reavaliar o ensino tradicional de leitura, enfatizando a importância do leitor coconstrutor do(s) sentido(s) do texto e do professor como modelo na formação desse leitor, bem como as estratégias que podem desencadear o gosto pela leitura em busca de informações, conhecimento, entretenimento.

As atividades de leitura, na escola, não devem ficar restritas à verificação de entendimento mediante identificação de informações pontuais: identificação de ideias principais, de informações explícitas no texto, de significados de palavras destacadas, de aspectos puramente formais, bem como à imposição de um sentido único, pois tais procedimentos acabam formando um leitor passivo para o qual todas as possibilidades de construção de sentido(s) foram esgotadas pelo autor.

É fundamental que os professores, sobretudo os de Língua Portuguesa, desenvolvam atividades significativas, desafiadoras e diversificadas, adequadas ao nível de maturidade e interesse de seus estudantes, habilitando-os a estabelecer as redes de relações, as conexões entre o explícito e o implícito, entre as partes de um mesmo texto e entre textos diferentes, e a assumir a condição de sujeito-avaliador ciente dos objetivos de sua leitura e de que sua leitura é única, seja porque jamais será igual à de um outro leitor, seja porque jamais será exatamente a mesma que ele fará em outros momentos e circunstâncias.

Enfim,

ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de

múltiplas fontes de conhecimento — linguísticas, discursivas, enciclopédicas — para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 2004, pp. 151-152).

Os estudantes, sujeitos-leitores, ao gradativamente automonitorarem o processo de compreensão leitora, tornam-se cada vez mais independentes da mediação do professor quando de sua interação com o texto. Para tanto, devem aprender a farejar o(s) sentido(s), a coerência, as intenções argumentativas do autor; a identificar, previamente, o(s) objetivos(s) da leitura, bem como os elementos linguísticos e extralinguísticos indispensáveis para a leitura crítica do discurso do autor, ou seja, precisam aprender a compreender, globalmente, o processo comunicativo que o texto materializa. Assim, o estudante compreenderá a interdependência entre a atividade de leitura e a de escrita.

O professor que tem em mente que as estratégias de leitura devem variar em função dos objetivos da leitura (por exemplo: ler para incorporar novos conceitos, dados, ideias e informações; para identificar comandos para realizar uma tarefa; pelo prazer gratuito, sem cobrança; para desenvolver um padrão de escrita — dos gêneros textuais, do tema do texto, do nível de formalidade/informalidade, do grau de familiaridade do estudante-leitor com o tema, do suporte de circulação do texto, dos objetivos e interesses do estudante), propicia sugestões de trabalho de leitura que ativem habilidades em função do sentido. Para tanto, trazemos ideias de atividades diversificadas, entre as quais sugere-se:

- Apresentação, anteriormente à leitura silenciosa e/ou em voz alta, dos objetivos da leitura aos estudantes - informar, entreter, persuadir, conhecer, bem como a ativação dos conhecimentos prévios que tais estudantes possuem para a efetiva compreensão do texto, afinal, a interpenetração de um texto depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua;
- Leitura de gêneros diversos, em voz alta, pelo professor que é, na escola, o modelo de leitor, referência para a formação do estudante leitor;
- Leitura silenciosa pelo estudante para que possa desenvolver com mais tranquilidade o complexo processo de compreensão que exige, para a reconstrução de sentido (s), um ritmo próprio que autorize progressões ou exija regressões;
- Leitura, em voz alta, pelo estudante quando fizer sentido em algum projeto de trabalho ou for objetivo do professor avaliar, por exemplo, a pronúncia, a entonação. É importante ressaltar que essa atividade deve ser realizada posteriormente à leitura silenciosa;
- Levantamento de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero textual, do portador, do título, do autor, de recursos gráficos, de imagens, boxes, do tema, de outros textos lidos sobre o tema em questão;
- Formulação de hipóteses sobre o desenvolvimento e o final de um texto a partir do título e/ou de parágrafos do mesmo. Os estudantes devem ser levados a identificar pistas, durante a leitura, que lhes permitam ratificar, refutar e/ou reformular as hipóteses elaboradas e a desenvolver estratégias de seleção, inferência, antecipação, verificação, checagem;
- Indução à inferência do (s) sentido (s) de palavras, figuras de linguagem, a partir, primeiramente, do contexto e, posteriormente, de consultas a outras fontes;
- Ampliação do senso crítico dos estudantes para que estes percebam/reconheçam juízos de valor, posicionamentos ideológicos, preconceitos, ironias, intenções do autor;
- Estabelecimento de conexões entre o texto lido e outros textos, inclusive com linguagens diferentes (pintura, charges, cartuns, causos de tradição, vlogs, vídeos-minuto, fanfics, e-zines, etc.);
- Leitura de gêneros textuais diversos, tanto orais como escritos, além dos que estão no livro didático, para que o estudante possa conhecer os múltiplos usos sociais da língua, as diferenças de configuração, de semioses e as linguísticas ocasionadas pelas diferenças dos suportes em que os textos circulam. É fundamental que tais textos sejam autênticos, reais e que sejam significativos para o estudante;
- Reconhecimento de diferentes recursos expressivos, estilísticos do/no texto;
- Realização de atividades de leitura com textos produzidos pelos próprios estudantes;

- Realização de “Rodas de leitura” – nesses momentos, o estudante poderá falar e avaliar o que leu, trocar experiências, ouvir sugestões.
- Levantamento, junto aos estudantes, de assuntos, objetivos e interesses que podem conferir maior significado social à leitura, ou seja, que lhes faça sentido tendo em conta o contexto socioeconômico e cultural.
- Desenvolvimento, a partir, por exemplo, de histórias em quadrinhos e peças teatrais, de atividades que trabalhem as características dos discursos direto e indireto, as variedades linguísticas. Depois da leitura silenciosa, o professor pode sugerir que um grupo de estudantes faça a leitura expressiva das personagens (dependendo do gênero textual trabalhado) para que os demais as identifiquem pela entonação e conteúdos da fala. E, ainda, pode sugerir uma atividade de produção escrita dos mesmos gêneros trabalhados (ou fazer uma transposição dos gêneros, como por exemplo transformar uma peça em quadrinhos e vice-versa), permitindo, assim, que os estudantes apropriem-se das características dos gêneros selecionados;
- Realização de momentos de leitura para deleite, saraus, festivais de poesias, de paródias, de crônicas;
- Realização de debate a partir de um texto previamente distribuído para a turma e intencionalmente selecionado para essa finalidade;
- Leitura de quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, mapas, para, entre outras possibilidades, propiciar um trabalho interdisciplinar;
- Circulação de textos na escola e entre escolas por meio de murais, quadros de aviso, convocações, bilhetes, convites, QR Codes;
- Ênfase nos recursos de textualização (repetições, substituições) para apreciação do modo como o autor escreveu para produzir os efeitos de sentido pretendidos, o que permite uma leitura mais consistente e crítica.

Dessa forma, ao aprender, gradativamente, a automonitorar o processo de compreensão intrínseco à leitura crítica, os estudantes perceberão a interdependência entre a atividade de leitura e a de escrita. Por isso, é imperativo o desenvolvimento de atividades significativas de leitura e de escrita sempre em função do sentido, atividades que possibilitem ao estudante fazer uso das práticas sociais da leitura e da escrita e, assim, atingir sua necessária condição de letramento, deixando, desse modo, o professor ou professora, de ser os únicos interlocutores e intérpretes do texto, abrindo espaço para a compreensão de que a leitura é uma experiência individual, com alto teor de subjetividade e que mobiliza a história de vida de cada leitor — pessoal e intransferível.

Produção Escrita

Escrever, tal como ler, é interagir pela língua. Dessa forma, é importante que a atividade de produção escrita, na escola, esteja vinculada às circunstâncias de interlocução, ou seja, às condições de produção do discurso, às características do gênero textual a ser trabalhado, ao tipo de registro e portador, à intencionalidade, ao perfil do interlocutor, aos recursos linguísticos que se conhece, ao (s) efeito(s) de sentido que se quer produzir. Dessa forma, o estudante vai poder “optar, escolher a forma mais adequada de inserir sua palavra” (NETO apud SUASSUNA, 1999, p. 193).

Para este século XXI, o processo de ensino e aprendizagem da escrita tem como pressuposto o entendimento da língua como produto social, dialógico, intersubjetivo, interativo. É, dessa maneira, concebido numa perspectiva de construção coletiva (autor e leitor) da multiplicidade de sentidos do discurso que atenta para a relação interdependente da leitura e da escrita e os demais eixos do ensino/aprendizagem de língua; para as condições de recepção de articulação e de produção: quem escreve, o que escreve, para quem, com que objetivos, em que tempo, lugar e contexto sociocultural, histórico-espacial; para a existência dos vários gêneros textuais dentro dos diversos campos de atuação, da variação linguística e de registros.

Produzir um texto escrito é interagir pela linguagem. Assim sendo, toda produção escrita necessita ser realizada em função das circunstâncias de interlocução, ou seja, das condições de produção, das características do gênero textual a ser desenvolvido, do tipo de registro, do estilo do estudante e de sua intencionalidade, bem como das perspectivas e interesses dos interlocutores, do suporte (meio de publicação), do referente, dos recursos linguísticos, discursivos e gráficos; em função da região geográfica, do tempo, classe social, grau de escolaridade, idade, sexo, padrão cultural, profissão do autor/escritor e do leitor/interlocutor; em função da variedade de usos da língua e do(s) efeito(s) de sentido que tais usos causam e da adequação desses usos às situações de interação comunicativa.

À atividade de escrita deve ser dado um sentido dialógico, possuidor de propósitos e funções sociais:

À função de fazer o estudante se descobrir como autor, sentir o valor e o prazer de escrever, através da feitura de textos, se alia a reflexão dessa mesma feitura acerca das possibilidades das possibilidades de escrita, das formas de se comunicar. É a finalidade de estruturação textual. Lógica e criação do texto, intenção e desejo do autor que organiza o texto dentro das várias possibilidades estruturais que o estudante vai tendo o conhecimento de sua sistematização. Para que possa optar, escolher a forma mais adequada de inserir a sua palavra. (NETO apud SUASSUNA, 1999, p. 193).

O processo de aquisição da escrita, ao desvincular-se dos nós avaliativos, punitivos, prescritivos, corretivos, e ao deixar de ser mera atividade motora de codificação de ideias, informações através de sinais gráficos, incentiva a interferência do estudante-escritor na construção, testagem e checagem de seus propósitos e hipóteses de representação gráfica da língua. Deixando de ser compreendida como uma atividade mecânica, artificial, centrada somente – ou prioritariamente – em questões motoras, ortográficas, de concordância, regência, desprovida de sentido (s), a escrita vincula-se, de fato, aos seus usos sociais.

A escrita implica escolhas semântico-lexicais, morfossintáticas, planejamento, revisão e reescritura para ratificar objetivos propostos, unidade temática, estabelecer adequação às situações sociais, aos eventos comunicativos. Na verdade, é o social que dita as regras de adequação à função do texto e às condições de produção, recepção e circulação, de utilização de recursos discursivos, linguísticos e gráficos que deem ao texto organização, unidade, coerência, informatividade, coesão, clareza, concisão e que orientem adequadamente a leitura e interpretação do leitor e o induzam a construir o (s) sentido (s) para a efetiva compreensão desse texto.

Assim, são sugestões de procedimentos para a realização de atividades de produção escrita:

- Levantamento, junto aos/às estudantes, dos interesses e assuntos das comunidades em que estão inseridos, que motivem a aprendizagem e assegurem a função social à escrita;
- Esclarecimentos sobre os objetivos, finalidades, gênero textual, registro, normas, perfil do interlocutor antes da produção;
- Discussões a partir de textos sobre temas de interesse dos estudantes;
- Levantamento dos conhecimentos prévios e experiências pessoais dos estudantes;
- Preparação do estudante para fazer esquemas, previamente à redação definitiva;
- Produções textuais sobre temas ora definidos pelo professor, ora escolhidos pelos estudantes que abordem as variedades padrão e não-padrão;
- Trabalho com gêneros textuais diversificados;
- Realização de atividades que evidenciem elementos anafóricos e dêiticos, repetições, retomadas, conectivos e operadores lógicos e argumentativos que possibilitem a recuperação de informações, a relação de continuidade do tema e das partes;
- Preparação dos estudantes para realizarem escolhas lexicais, morfossintáticas, ilustrativas, argumentativas ajustando-as às condições de produção e aos propósitos comunicativos;
- Proposição de produção de textos subjetivos e objetivos a partir de um mesmo tema sugerido;
- Produção de textos considerando a finalidade, particularidades do gênero, do suporte, dos espaços de circulação;
- Produção de textos do mesmo gênero como recurso para que os estudantes possam se apropriar de suas características para permitir a realização de uma leitura menos ingênua.
- Desenvolvimento de estratégias que foquem planejamento, rascunho, revisão, reescritura, antes da versão final de um texto;
- Realização de atividades sequenciadas que trabalhem, gradativamente, a complexidade de produções de autorias autênticas:
 - ✓ Atividades de transcrição;
 - ✓ Atividades de reprodução (paráfrases, resumos);
 - ✓ Atividades de decalque (redações comerciais, paródias...);
 - ✓ Atividades de produção – nessas atividades alteram-se os planos de conteúdo e os de expressão.

- Definição dos objetivos da escrita (avisar, documentar, esquematizar, anunciar, argumentar, opinar, informar, resumir, instruir, persuadir, registrar a falar) para que o estudante perceba o conteúdo e a forma do texto que tem que produzir;
- Reescritura de um texto ou de um conjunto de trechos de textos de diferentes estudantes, observando a coerência, a coesão, a ortografia, a seleção lexical, a pontuação, as escolhas morfossintáticas;
- Realização de jogos de palavras cruzadas;
- Transposição de textos orais para a escrita, observando as especificidades dos gêneros, das condições de produção, recepção, circulação, articulando ou dissociando a oralidade da escrita, atentando para as relações entre o sistema fonológico e ortográfico, para as particularidades do discurso direto, indireto e indireto livre e para os aspectos prosódicos da fala;
- Criação de um código com a turma que norteará o trabalho de reescritura (elementos coesivos, coerência, pontuação, ortografia);
- Produção de textos que envolvam o contexto sociocultural do município e do Estado (tambor, bumba-meu-boi, reggae, religiões afro, produtos agroextrativistas, contribuições indígenas e africanas para a medicina, a culinária, as festividades, por exemplo);
- Produção desenvolvida em gêneros textuais diferentes (reportagem, propaganda educativa, crônica, texto publicitário, relato, diário, mito, história em quadrinhos, narrativa de ficção, texto publicitário, dentre outros – vide apêndice) sobre um mesmo tema.

Dessa forma, o estudante poderá participar ativa e efetivamente na construção do conhecimento quando a escrita for entendida como uma atividade dialógica, interativa, que pressupõe a atuação de sujeitos sociais cognitivamente e afetivamente envolvidos na produção de sentido(s), preparados para assumir conscientemente a dupla função de autor e leitor crítico.

Análise Linguística/Multissemiótica

O espaço ideal da gramática nas aulas de Língua Portuguesa é construído nos contextos das práticas de leitura, de oralidade e de produção textual, posto que o usuário da língua precisa conseguir veicular por meio dela significados/sentidos que deseja produzir e perceber com maior perspicácia os significados/sentidos que chegam.

Uma abordagem gramatical eficiente, que possibilite ao estudante a descoberta de meios de investigação linguística, decorre da percepção do ato de haver uma interface texto/gramática. O texto, oral, verbal ou multissemiótico, é a referência primária de análise da língua em funcionamento, em uso, fonte para se perceber as funções da linguagem, o valor das palavras na tessitura do texto, na atuação linguística, na atuação social. Como se pode ver:

No eixo de análise linguística/semiótica, as atividades propostas de análise da gramática da língua devem ser contextualizadas ao uso social que o sujeito faz dela em situações de interação formais e informais, na modalidade padrão e nas demais variedades linguísticas. Tais proposições reafirmam, como previsto em documentos oficiais nacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017), o abandono da análise limitada à palavra isolada e à frase descontextualizada e a adoção da análise dos enunciados produzidos em práticas efetivas de uso da linguagem, sempre articuladas às atividades de leitura/escuta e produção escrita. Ressalta-se ainda que a análise também é semiótica, porque a cultura digital estabelece novas formas de interação entre os sujeitos em que espaço e tempo não são restritos e nem estáticos e, por consequência, influenciam na criação de novas formas de interação concretizadas por meio de gêneros textuais digitais, cuja realidade integra tanto os recursos próprios da linguagem verbal (palavra) como da linguagem não verbal (imagens, sons, links, artes gráficas, desenhos, fotos e outros recursos) (ANTUNES, 2009 apud MARANHÃO, 2018).

A gramática pode ser vista como um instrumento que permite ao estudante trabalhar com as possibilidades significativas dos recursos linguísticos adequando-os a cada situação de interação comunicativa. Assim, se permitirá o tratamento funcional da gramática, que trata a língua na situação de produção, no contexto comunicativo. Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o

que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática. (NEVES, 2002, p. 226)

A questão básica, norteadora das reflexões sobre o ensino de gramática, é a clareza dos objetivos traçados para o ensino de língua, conectando-a à vida, ao contexto social, político ou econômico de seus falantes e dos contextos de uso. A significação de uma palavra, por exemplo, pode variar de acordo com a situação comunicativa quantas vezes forem necessárias.

Considera-se que o fracasso produzido dentro das escolas, precisamente nos primeiros anos, está diretamente ligado aos encaminhamentos didáticos relativos ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Com o intuito de contribuir, numa perspectiva qualitativa, para o melhor desenvolvimento de algumas práticas, em língua materna, sugere-se que o ensino de análise linguística/semiótica se dê a partir dos eixos de leitura e de construção de textos.

Tudo isso conduz à percepção de que o sujeito que faz uso da língua é aquele que pode interferir na construção do significado, na ação de interagir e de comunicar. Nesse contexto, ressalta-se a importância de se analisar ou refletir sobre a língua no contexto dos mais diversos tipos e gêneros de textos, devendo-se evitar, durante as aulas, desprezar a atividade de reflexão e operação sobre a língua, restringindo a gramática a uma atividade de metalinguagem, de exercício da norma padrão. Nesse contexto, o texto seria apenas um pretexto, pano de fundo para a rotulação de classes e funções sintáticas, catalogações que hipoteticamente fariam o estudante falar e escrever melhor.

A eficiência do trabalho a ser desenvolvido na escola está na reflexão sobre a própria língua(gem) inter-relacionada com as práticas sociointerativas, ou seja, na compreensão das funções sociais da língua. Assim, como possibilidades, vemos que:

- as conjunções podem ser estudadas, por exemplo, em função da determinação do valor dessas palavras, das relações que estabelecem entre orações no texto e do papel que desempenham para assegurar a coesão e a coerência de um texto;
- os advérbios e os adjetivos podem ser vistos em função dos sentidos que adquirem pela posição que ocupam num enunciado;
- os graus dos substantivos e dos adjetivos podem ser vistos em razão dos diferentes efeitos de sentido que causam;
- no estudo sobre verbo, pode-se analisar e discutir a diferença de sentido de uso, por exemplo, entre a 1ª e a 3ª pessoas do singular em certos gêneros textuais ou o uso do imperativo em textos injuntivos, ou seja, analisar a significação e suas condições de produção dentro da situação de interação-comunicativa;
- pode-se focar os efeitos de sentido que as pontuações podem produzir num texto para que o produtor alcance seus objetivos numa situação dada;
- no caso da oralidade, pode-se observar os efeitos das diferentes entonações e os sentidos das pontuações produzidas no interlocutor;
- as variedades linguísticas podem ser estudadas a partir da identificação das diferenças quanto à adequação das variedades selecionadas às situações de uso, de suas funções sociais, bem como de suas principais características;
- pode-se levar o estudante a identificar os diferentes sentidos de uma mesma palavra, dado o contexto, ou as diferenças de sentido entre sinônimos;
- os processos de formação de palavras podem ser ensinados/aprendidos em função do(s) efeito(s) de sentido(s) que causam;
- pode-se focar as regularidades ortográficas que derivam da morfologia;
- pode-se realizar o jogo das 8 (oito) diferenças, em que o foco pode ser a ortografia, a pontuação, a acentuação, a variação linguística: os estudantes, distribuídos em grupos, recebem duas cópias de um mesmo texto: numa cópia, por exemplo, o texto estará devidamente pontuado, a ortografia e a acentuação adequadas e a variedade linguística será adequada ao contexto situacional em questão e, na outra cópia, será contemplada, por exemplo, uma variedade não adequada àquele contexto situacional, falhas de pontuação, ortografia, acentuação.

Em suma, é importante não restringir o debate a respeito do texto a seu conteúdo temático. Aprecia - por intermédio de atividades com foco na análise linguística/multissemiótica - o modo como o autor escreveu para produzir os efeitos pretendidos permite uma leitura mais consistente e crítica.

Contribuição dos Temas Integradores para o Ensino de Língua Portuguesa

No contexto atual, torna-se relevante a discussão sobre propostas que privilegiam a articulação entre a educação escolar e a vida, cujos conhecimentos devem se transversalizar na prática educativa, com um viés integrado e integrador. À luz do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas é definida contemplando as dimensões cognitiva, política, ética e estética da formação dos estudantes.

Nessa perspectiva, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís pensa uma educação que prepare os estudantes para viverem numa sociedade moderna e em constante transformação. Por isso, discute a complexidade da sociedade contemporânea por meio de temáticas sociais ou temas integradores, tais como: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e educação nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

Por estarem à nossa volta, os temas favorecem a aprendizagem significativa, pois possibilitam a ligação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, desenvolvendo um trabalho expressivo sobre valores, hábitos e emoções. Em outras palavras, os temas integradores fomentam o conhecimento pessoal, a compreensão do ambiente social e cultural, o conhecimento do mundo, e a relação dos estudantes com o próximo. Esses temas, ao serem inseridos nos componentes curriculares ajudam a dar um tratamento mais humanístico aos conteúdos, tendo em vista que integram diferentes dimensões do conhecimento e, desse modo, não podem ser trabalhados de forma singular, mas, sim, transversalmente.

Cabe destacar que a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís em trabalhar com temas integradores não é na perspectiva de descrever um assunto, mas fazer com que os estudantes vivam esse assunto na prática, por meio de projetos, transversalização de temáticas ou outras atividades didático-metodológicas. Isto porque esses temas tratam de questões urgentes e que precisam ser discutidas hoje. Em síntese, é dar um tratamento às questões que vêm sendo veiculadas pela televisão, jornal, etc., e que muito influenciam a vida das pessoas.

Os temas integradores podem contribuir para o ensino da Língua Portuguesa na medida em que ao se tratar de um determinado tema possam ser feitas leituras e discussões para aprofundamento e construção de conhecimentos, além de ser uma boa oportunidade para desenvolver habilidades comunicativas dos estudantes quando da criação e produção dos textos orais, escritos e multissemióticos.

O sucesso da abordagem dos temas integradores, dar-se-á a partir da realidade de cada instituição, bem como do exercício da prática pedagógica adequada aos respectivos anos de aprendizagem de cada grupo de estudantes, a fim de que os mesmos possam vencer obstáculos da comunidade em que vivem.

Direitos Humanos e o Componente Curricular Língua Portuguesa

Ações pautadas na cidadania que podem ser trabalhadas em Língua Portuguesa propiciam que crianças e adolescentes estabeleçam relações entre democracia, cumprimento de direitos, coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida no cotidiano. Assim, atividades de correspondência e/ou entrevistas, no contato direto com órgãos públicos voltados para a defesa de direitos da cidadania, contribuem nesse sentido para que os diferentes atores da escola, independentemente do seu sexo; origem nacional ou étnico-racial; de suas condições econômicas; sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária; pessoas com deficiência; altas habilidades/superdotação; transtornos globais e do desenvolvimento têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

A defesa dos direitos da criança e do adolescente geram subtemas como o combate à violência, às drogas, ao bullying, ao trabalho infantil, à pedofilia, ao uso abusivo de internet, por exemplo, os quais podem ser

trabalhados por meio de debates, seminários, palestras, vídeos-minuto de celular, campanhas de conscientização, confecção de folders informativos, de HQ, entre outros.

Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Componente Curricular Língua Portuguesa

O ensino da História e Cultura Afro-brasileira deve ser ministrado em todos os componentes curriculares, incluindo a Língua Portuguesa, e deve ser uma preocupação constante de toda comunidade escolar. Ao serem trabalhados os conteúdos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais deve ser de forma crítica e consciente para que os estudantes se sintam valorizados e percebam a importância do povo afro-brasileiro para a formação da nossa sociedade em seus aspectos sociais e culturais, fortalecendo assim, a conscientização negra e despertando entre os brancos o respeito ao negro, não só no ambiente escolar, mas também na sociedade como um todo, percebendo as influências e contribuições dos afrodescendentes para a cultura brasileira.

Educação, Gênero e Diversidade e o componente curricular Língua Portuguesa

Em Língua Portuguesa, o trabalho com debates para discutir questões relativas ao papel de homens e mulheres na sociedade, sob todos os aspectos, contribui para que a escola desnaturalize as diferenças culturais à medida que estimula os estudantes a compreenderem que a identidade de grupos, os estereótipos e preconceitos estão presentes em inúmeras circunstâncias do cotidiano escolar e resultam de construções socioculturais e históricas que precisam ser desconstruídas, possibilitando aos estudantes que acumulem características desprivilegiadas que acabam por potencializar as desigualdades e discriminações possam superar padrões definidos quanto ao lugar e a condição social de homens e mulheres na sociedade.

Não só a questão do gênero, mas também a da diversidade é foco de trabalho na Língua Portuguesa. Promovendo a formação integral dos estudantes a partir de uma postura crítica, baseada em princípios éticos e morais em âmbito escolar, onde encontram-se indivíduos com especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e tantas outras diferenças que foram definidas a partir do convívio social e de suas histórias de vida, cujo enfrentamento depende de ações planejadas e de um diálogo constante entre escola, família e sociedade, afinal, homens e mulheres são diferentes, mas não desiguais, é que se pode prevenir atitudes discriminatórias que são resultado ainda da falta de conhecimento e diálogo entre escola e família, vez que, os conflitos, as incertezas, as repressões são vivenciadas e reproduzidas, cotidianamente, no interior dessas duas instituições. E, nesse trajeto, são inculcadas as ideias de normalidade, de perfeição, da moral, do que pode e do que não pode, do “certo” e do “errado”.

Educação Ambiental e o Componente Curricular Língua Portuguesa

Como tema integrador, a Educação Ambiental contribuirá no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de produções textuais com temas que apresentem as vivências dos estudantes e permitam que se discuta e apresente soluções, utilizando-se de diferentes gêneros textuais. A Educação Ambiental mostra-se um instrumento permanente e modificador, visando melhorar a relação do ser humano com a natureza, promovendo reflexões acerca dos problemas ambientais e mostrando que a qualidade de vida e as futuras gerações dependem de um desenvolvimento sustentável. Portanto, o espaço escolar se torna um local adequado para a aprendizagem e disseminação de conhecimentos sobre o meio ambiente, formando pessoas críticas e conscientes dos diversos problemas ambientais, capazes de cooperar com a preservação do meio ambiente, e a disciplina de Língua Portuguesa através das produções textuais pode despertar no estudante desafios em apresentar momentos de reflexões e debates sobre esta realidade que assola não só nosso país como o mundo inteiro.

É preciso estabelecer ligação com a realidade e com o que está sendo falado. As questões ambientais são cercadas de muitas variáveis e problemas que por vezes passam despercebidos, tais como: o desperdício de água, a separação correta do lixo, a importância da reciclagem, eventos corriqueiros que fazemos erroneamente todos os dias e que acarretam em muitos problemas ao meio ambiente, à sociedade e a nossa própria saúde. O estudante, a partir dessa reflexão, poderá produzir um artigo de opinião, um poema, um relato

de memória, entrevistas, ou seja, diferentes gêneros textuais onde possa demonstrar uma preocupação com este tema oportuno.

A escola deverá ser o lugar onde esses estudantes irão adquirir os conhecimentos e transmiti-los, contribuindo para formar cidadãos conscientes, preparados e contextualizados. Logo, ela deverá estar preparada para tratar as questões deste cunho levando o tema ambiental às propostas pedagógicas e incluí-la conforme a necessidade dos estudantes. Não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em outras áreas de conhecimento. “É uma questão de responsabilidade coletiva, que parte do individual, da necessidade que uma pessoa sente em melhorar o que está precisando ser melhorado” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 2).

Saúde e Educação alimentar e nutricional e o componente curricular Língua Portuguesa

O trabalho com Saúde e Educação alimentar e nutricional dentro do âmbito escolar perpassa pelo desenvolvimento de atitudes e hábitos que respeitam o funcionamento do corpo, aspectos de higiene, tratamento e prevenção de doenças, a questão da qualidade do ar, do solo e da água como recursos naturais, os hábitos de alimentação. Também perpassa pela discussão sobre o acesso e finalidade da alimentação nos seus diversos aspectos, o processo de nutrição, a obesidade, as carências nutricionais e a degradação social. É imperativo haver o olhar sobre a questão da fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos. Por fim, pode-se abordar o aspecto de nutrição e transtornos alimentares na adolescência.

Em Língua Portuguesa é muito comum o trabalho com os diversos gêneros, por meio de documentários, textos informativos, educativos e instrutivos. Como sugestão, pode-se mostrar aos estudantes que existem diferentes grupos de pesquisa nacionais e internacionais que buscam a erradicação de doenças; criar campanhas de conscientização sobre higiene, alimentação balanceada e prática de atividades físicas; também realizar debates a proliferação de epidemias, pestes, fome, inanição relativas às condições socioeconômicas de diferentes culturas.

Processo de Envelhecimento Respeito e Valorização do Idoso e o componente curricular Língua Portuguesa

Para esse tema integrador, o componente curricular Língua Portuguesa valoriza o trabalho para compreender as transformações do idoso e as modificações consequentes da idade de forma a atenuar as dificuldades de todo esse processo podendo, para isso, trabalhar com os diversos gêneros textuais orais, verbais e multissemióticos, de modo a levar informação social e científica para os estudantes, mostrando que o processo de envelhecimento consiste na etapa do ciclo da vida cujas características são definidas por modificações nos níveis físico, psicológico, cronológico e social, ressoando nos comportamentos e experiências do idoso, a fim de que estes possam, por meio do conhecimento apreendido, ter compreensão do processo do envelhecimento e suas variações intrínsecas à interação entre fatores genéticos, ambientais, sociais, econômicos a que todos estão sujeitos, incluindo eles mesmos e, conseqüentemente, possibilitando o aumento da paciência e compreensão para com os mais velhos.

Educação Patrimonial e o Componente Curricular Língua Portuguesa

O patrimônio não diz respeito apenas àquilo que podemos tocar, restringindo-se a peças expostas em museus, monumentos, edificações históricas ou ao acervo arquitetônico. O patrimônio vai além disto, pois envolve as superstições, as lendas, os dialetos, as religiões, os mitos, os costumes, os saberes e conhecimentos que, certamente, são resultados da mistura de várias culturas e contam a história de um povo pertencente a uma nação, região ou comunidade e sua relação com o meio em que vive.

Assim, para oportunizar aos estudantes conhecer e reconhecer os referenciais simbólicos do patrimônio do lugar em que vivem, para poderem compreender e valorizar outras culturas, estabelecendo uma relação de pertencimento a esse lugar, a Língua Portuguesa propõe trabalhar com a leitura, escuta, visitaçao e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, a fim de que os estudantes conheçam a origem e a história de nomes de ruas, lendas, igrejas, praças, bustos, museus, teatros, monumentos, estátuas de personagens do folclore popular (mãe d'água, por exemplo), obeliscos, pontes, fontes, praias, sítios arqueológicos (Sítio do

Físico, por exemplo), canhões, palácios, variações linguísticas, ditados populares, personalidades da literatura, da educação e da política, festas populares, danças, indumentárias, sotaques e músicas, culinária, ervas medicinais, parteiras, benzedadeiras, pregoeiros e demais figuras do cotidiano popular.

Educação Financeira e Fiscal e o Componente Curricular Língua Portuguesa

Acredita-se que o tema educação financeira possa contribuir com a construção das competências necessárias para que os estudantes enfrentem os desafios sociais e econômicos da sociedade e, também, para o exercício da cidadania.

O trabalho com o tema Educação Financeira em Língua Portuguesa pode ser realizado com diversos gêneros textuais a partir de atividades do cotidiano, tais como: conhecer os direitos do consumidor, informar-se sobre condições contratuais e de prestação de serviços, por meio de estudo do Manual do Consumidor do Procon – MA; ler e interpretar contas, boletos e notas fiscais; pesquisar preços, comparar produtos e serviços, visando compreender as estratégias do mercado de consumo; comparar formas de pagamento - à vista ou a prazo, a partir da leitura de carnês, visando evitar desperdícios e dívidas; elaborar e acompanhar o orçamento pessoal e/ou familiar, por meio de material gráfico, como tabelas, refletindo sobre o essencial e o supérfluo. Assim, a partir de estratégias simples como as sugeridas acima, podem ser criados projetos interdisciplinares, inclusive com a finalidade da ampliação do domínio do estudante sobre o valor do dinheiro e de sua conduta enquanto consumidor.

Mídias e Tecnologias para Educação e o Componente Curricular Língua Portuguesa

O profissional da educação, não apenas o professor de Língua Portuguesa, assume, doravante, um novo papel, sendo imperativo que a sua formação seja contínua, dominando significativamente os novos instrumentos pedagógicos, as TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação).

Clara e recorrente menção aos gêneros que estão ligados ao mundo digital e tecnológico nas práticas de linguagem do mundo contemporâneo são parte da BNCC:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2017, p. 66)

Assim, o papel do educador emerge, neste aspecto, como mediador entre as informações e os estudantes, sendo um auxílio para que eles cheguem até o conhecimento científico, ultrapassando o senso comum. Como afirma Veiga (2001, p. 2), é preciso evoluir para se progredir, e a aplicação da tecnologia e do pensamento computacional desenvolve os assuntos com metodologia alternativa e criativa, o que muitas vezes auxilia o processo de aprendizagem.

Educação para o Trânsito e o Componente Curricular Língua Portuguesa

Por razões da urbanização e do aumento da frota de veículos, a temática do trânsito se faz cada vez mais presente em nossa sociedade. As questões relacionadas a ela marcam o nosso dia a dia e revelam a necessidade de conscientização e tomada de responsabilidade por parte da população, contribuindo para a preservação da vida, para a redução dos problemas do trânsito e para um movimento de melhoria da mobilidade urbana, dos espaços públicos e do convívio social.

Neste caso, o tema integrador contribuirá na área de Língua Portuguesa utilizando-se na produção de alguns gêneros textuais. Por exemplo, em um artigo de opinião o estudante poderá se manifestar quanto às relações de comportamento dos pedestres, dos condutores, ciclistas e motociclistas; na escrita de uma crônica, pode ser que retrate um acidente devido à combinação de álcool e trânsito; na elaboração de panfletos, cartazes, folhetos educativos, slogans ou frases, pode despertar a reflexão sobre os cuidados que devemos ter no trânsito.

Acredita-se que, ao produzir textos que desempenham funções sociais, o estudante identifica-se como partícipe mais consciente das relações que envolvem mudança de atitude no trânsito precocemente, promovendo uma sociedade mais reflexiva, consciente, ética e mais humanizada, visando a preservação da vida humana.

Por fim, destacamos que o contexto escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da temática. Em nosso deslocamento diário para a escola, tanto nós educadores, quanto nossos estudantes, enfrentamos os problemas e desafios da mobilidade urbana, o que por oportuno requer o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas voltadas para uma educação para o trânsito, promovendo uma sociedade mais reflexiva, consciente, ética e, sobretudo, mais humanizada, objetivando a segurança e a preservação da vida.

Práticas de Linguagem, Campos de Atuação, Objetos de Conhecimento e Habilidades

Como já dito, os estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem, nesse nível de ensino, ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

As **práticas de linguagem** sugeridas por este documento, segundo a BNCC (2017), correspondem aos eixos de integração já consagrados nos documentos curriculares da área: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Os **campos de atuação** e sua divisão têm, no Componente Curricular Língua Portuguesa, a função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. Os campos são os seguintes:

Campo Jornalístico/Midiático

Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos dentro do campo jornalístico/midiático para além dos já trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática,

fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc.

Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda. (BRASIL, 2017, p. 138)

Campo de atuação na Vida Pública

Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do (a):

- compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;

- reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho);

- desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas.

A Rede Pública Municipal de Ensino envolve o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade.

Trata-se também de possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada.

Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição online, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.

Em especial, vale destacar que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo jornalístico/midiático e para o Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo. (BRASIL, 2017, p.144)

Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:

- compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;
- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e
- desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica.

Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.

Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (BRASIL, 2017, p.148)

Campo Artístico-Literário

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulem nas esferas literária e artística.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o

multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.

Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos. (BRASIL, 2017, p.154)

Os **objetos de conhecimento** são a matéria com que se trabalha na língua, sempre buscando sua relação com o texto, que é o objeto central.

Os **objetos específicos/conteúdos** que integram o quadro organizador desta Proposta buscam auxiliar o professor na visualização dos conteúdos envolvidos com as habilidades, e podem contemplar a realidade local.

As **habilidades** são o foco para o trabalho com os estudantes, pois no século XXI, como já dissemos, eles aprendem de maneira diversa e dinâmica, não mais apenas mnemonicamente. Portanto, mais forte que o trabalho com os conteúdos é pensar como se pode possibilitar ao estudante, em língua portuguesa, desenvolver-se prática, cognitiva e socioemocionalmente, por meio das habilidades para os anos iniciais e os anos finais.

Quadro Organizador Curricular

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados, esta Proposta está estruturada de modo a explicitar as competências que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, bem como a garantia dos direitos de aprendizagem.

Para dar conta do processo de sistematização das competências, das práticas de linguagem, dos campos de atuação e das habilidades, buscou-se a estruturação do **quadro organizador curricular** pela definição dos eixos que constituem a BNCC. Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, as quais estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Em língua portuguesa, conforme a BNCC (2017, p.28), essas unidades são denominadas **práticas de linguagem** que se realizam nos campos de atuação,

Além dos objetos de conhecimento explicitados na BNCC, o trabalho nos Anos Finais requer também a incorporação dos objetos de conhecimento específicos, como identificação dos conteúdos a serem sistematizados na direção dos objetivos de aprendizagem, para garantir a progressão dos estudantes.

A coluna Objetos específicos/conteúdos foi criada a partir da necessidade de ajudar o professor a visualizar os conceitos que dão suporte ao desenvolvimento de cada habilidade. O foco é o trabalho com as habilidades, obviamente, pois em pleno século XXI não se trabalha com ensino mnemônico. A sociedade não se preocupa em quem consegue decorar conteúdos; pelo contrário, exige que seus cidadãos tenham bagagem cultural, mas, acima disso, saibam realizar, executar, inspirar transformações com esses conteúdos.

É sempre importante lembrar que cada habilidade/grupo de habilidades pode ser trabalhada pelo viés dos Temas Integradores (TI), que se encontram no início de cada quadro organizador, de acordo com a afinidade de cada professor, conforme a necessidade e a realidade de cada escola. Uma breve descrição de cada TI poderá ser encontrada na seção subsequente.

Descrita a estrutura, a seção seguinte apresenta alguns construtos e concepções teóricas que fundamentam o trabalho com a linguagem aqui proposto. Para que se pensem as práticas de ensino, deve-se adotar um conceito de língua e construir uma compreensão do fenômeno linguístico. Apresentados esses pressupostos, segue-se a discussão teórico-prática de cada um dos eixos/práticas de linguagem do currículo de Língua Portuguesa.

Ao final do documento, nos anexos, podemos encontrar sugestões de organização do trabalho pedagógico com detalhamento de cada item que estrutura o quadro organizador. Também lá consta uma relação com alguns dos gêneros orais e escritos comumente trabalhados nas escolas.

Os professores que trabalham com a Língua Portuguesa, em qualquer etapa/ano, precisam ter em vista que vão trabalhar com 3 (três) grupos de habilidades. Assim, para os Anos iniciais, no primeiro grupo há as habilidades específicas do 1º, do 2º, do 3º, do 4º e do 5º ano; no segundo grupo, há habilidades para 1º/2º e 3º ao 5º anos; e, ainda, habilidades que perpassam do 1º ao 5º ano. Da mesma forma, para os Anos finais há as habilidades específicas do 6º, do 7º, do 8º e do 9º ano; há, também, os grupos de habilidades para 6º/7º e 8º/9º anos; e, por fim, há o grupo de habilidades que perpassam do 6º ao 9º ano.

Ao longo do ano letivo as habilidades dos grupos que perpassam múltiplos (as) etapas/anos são integradas ao trabalho com as habilidades específicas da (o) etapa/ano por meio de aproximação temática das aulas ou de projetos em andamento. Quanto ao (s) Tema (s) Integrador (es), para o trabalho com os gêneros textuais (orais, escritos, multissemióticos) e seus respectivos grupos de habilidades, a escolha é livre, não necessariamente limitada a uma única opção, e respeita o ritmo e a necessidade de cada escola, bem como de cada professor e turma.

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA
ENSINO FUNDAMENTAL - 1º AO 5º ANO²

TEMAS INTEGRADORES:1.Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3.Educação, Gênero e Diversidade; 4.Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8.Educação Financeira e fiscal; 9.Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.				
LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO				
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Direção da leitura/escrita; •As marcações textuais. 	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. Temas integradores:Educação para o Trânsito
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	<ul style="list-style-type: none"> •Grafemas/fonemas. 	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita	<ul style="list-style-type: none"> •Sentido da leitura dos textos; •Glossário alfabetizador; •Letras e sílabas iniciais, mediais e finais. 	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças. Temas integradores: Direitos Humanos
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> •Distinção entre letras e sinais gráficos; •Estudo das letras e outros códigos/símbolos; •Reconhecimento das letras e seus respectivos 	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

² Organizado pelos GTs do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com a colaboração da coordenadora do GT de Língua Portuguesa.

			sons.	
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético	<ul style="list-style-type: none"> •Texto de memória; •Lista para identificação dos sons; •Vogais e consoantes; •Sílabas canônicas e não canônicas. 	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Quantidade de sílabas e suas marcações através da fala. 	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Sílabas canônicas e não canônicas; •Estruturas silábicas (CCV, CV, CCVC, CVV); •vogais e consoantes. 	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Segmentação de palavras em sílabas; •Associação grafema/fonema. 	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Sons iniciais e suas correspondências grafofônicas. 	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. Temas integradores: Direitos Humanos
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> •Alfabeto; •Ordem alfabética. 	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação.	<ul style="list-style-type: none"> •Letras de imprensa e cursiva; •Letras maiúsculas e minúsculas. 	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. Temas integradores: Direitos Humanos
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	<ul style="list-style-type: none"> •Hipossegmentação; • Hipersegmentação. 	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em

				branco.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético	<ul style="list-style-type: none"> •Rimas; palavras dentro de palavras; •Formação de novas palavras. 	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> •Pontuação; •Acentuação. 	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação. Temas integradores: Educação para o Trânsito
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Sinonímia e antonímia/ Morfologia/Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> •Sinônimos •Antônimos. 	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia). Temas integradores: Direitos Humanos Educação para as relações Étnico-Raciais
Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais: características, situações comunicativas, marcas linguísticas e finalidades. 	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de

				organização à sua finalidade.
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais: características, situações comunicativas, marcas linguísticas e finalidades; •Estrutura composicional do texto; •Planejamento do texto. 	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais: características, situações comunicativas, marcas linguísticas e finalidades; •Estrutura do sistema de escrita alfabética (letras, palavras e frases) nos textos que sabem de cor; •Aspectos textuais (sequência dos fatos, relação entre eles, articulação dos trechos, realização de concordância nominal e verbal etc.) nos textos que não se sabem de cor. 	(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. Temas integradores: Direitos Humanos Educação para as relações Étnico-Raciais
Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	<ul style="list-style-type: none"> •Entonação adequada; •Rimas (aspectos sonoros e escritos). 	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.

Campo da vida cotidiana	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	•Estrutura composicional textual dos diferentes gêneros do campo da vida cotidiana.	(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	•Textos instrucionais coletivos (combinados, regras, regulamentos, estatutos etc.).	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	•Gêneros do campo investigativo: características.	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade e do texto. Temas integradores: Direitos Humanos Educação para as Relações Étnico-Raciais

<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Oralidade</p>	<p>Planejamento de texto oral Exposição oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros do campo investigativo; •Ferramentas digitais. 	<p>(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. Temas integradores: Direitos Humanos Educação para as Relações Étnico-Raciais</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</p>	<p>Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Composição estrutural de textos: formatação e diagramação específica de cada um dos gêneros, digitais ou impressos. 	<p>(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais. Temas integradores: Mídias e Tecnologias para Educação Educação para as Relações Étnico-Raciais</p>
<p>Campo artístico-literário</p>	<p>Escrita (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita autônoma e compartilhada</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Forma de composição de textos narrativos. 	<p>(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou</p>

				baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço). Temas integradores: Mídias e Tecnologias para Educação Educação para as Relações Étnico-Raciais
Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição narrativas	de	•Identificação de elementos narrativos em textos, incluindo regionais e locais. (EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

HABILIDADES QUE PERPASSAM O 1º E O 2º ANOS

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	•Gêneros textuais: quadrinhas, poemas, trava-línguas, adivinhas, parlendas, letras de músicas, etc.	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor	•Leitura de placas, avisos, textos imagéticos, jornais, etc.	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	•Estrutura gráfica do texto, segmentação, pontuação, escrita de palavras.	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das

				palavras e pontuação.
Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura e compreensão de textos, com ajuda ou certa autonomia, de acordo com a estrutura e finalidade. 	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada		(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento e produção de textos do campo artístico literário considerando a função comunicativa e finalidade. 	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de

				montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Campo da vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento e produção de textos do campo da vida cotidiana considerando a situação comunicativa, tema assunto e finalidade do texto. 	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Identificação e reprodução em textos, os recursos rítmicos e sonoros. 	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotorrelatos em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura e compreensão de textos do campo jornalístico, com ajuda, para o público infantil, considerando a 	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas

			situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e compreensão de textos informativos, com ajuda, destinados ao público infantil. 	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e compreensão de textos do campo da atuação cidadã. 	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> Escrita de textos jornalísticos, com ajuda, para o público infantil. 	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público

				infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
Campo da vida pública	Oralidade	Produção de texto oral	<ul style="list-style-type: none"> Escrita de textos informativos, com ajuda, para o público infantil. 	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
Campo da vida pública	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	<ul style="list-style-type: none"> Planejamento, com ajuda, de textos, destinados ao público infantil, para trabalhar a oralidade. 	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
Campo da vida pública	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	<ul style="list-style-type: none"> Identificação e reprodução de textos digitais ou impressos em versão oral. 	(EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários.
Campo da vida pública	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a estrutura de slogans publicitários. 	(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização

				destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> Identificação e reprodução de textos publicitários, destinados ao público infantil. 	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e compreensão de textos, com ajuda do campo investigativo. 	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos	<ul style="list-style-type: none"> Apreciação de textos versificados, observando os recursos rítmicos; Reconhecimento de textos versificados, 	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

			observando alguns aspectos.	
--	--	--	-----------------------------	--

HABILIDADES QUE PERPASSAM DO 1º AO 5º ANOS				
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais: finalidade, características; •Panfletos, folders, receita culinária, receita médica, encartes, anúncios, outdoors. 	<p>(EF15LP01)</p> <p>Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p> <p>Temas Integradores: Mídias e tecnologias para educação</p>
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais: finalidade, características; •Estratégias de leitura: antecipação; seleção; inferência; verificação; •Portador/suporte; •Saliências textuais/ recursos gráficos (dominar os processos de leitura) •Jornais, revistas, livros, blogs. 	<p>(EF15LP02)</p> <p>Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e</p>

				inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. Temas Integradores: Direitos Humanos.
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais: -verbal – parlenda, conto, poesia, etc. -não-verbal – anúncio, manchete, ilustração, signo, slogan, etc; •Finalidade, características dos gêneros; •Estratégias de leitura: seleção, verificação. 	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. Temas Integradores: Direitos Humanos
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais: finalidade, características; •Estratégias de leitura; •Recursos Gráficos; •Linguagem verbal e não-verbal. 	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. Temas Integradores: Mídias e Tecnologia para Educação.
Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento de texto: procedimentos •Textos de diversos gêneros (fábulas, poemas, crônicas, canção, cordel, noticiários); •Organização de agenda telefônica por ordem alfabética; •Textos com diferentes finalidades sociais (notícias, reportagem, 	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou

			crônicas, documentários ³ , comédias); •Diferentes suportes de textos (Livros, outdoors, folders, revistas, jornais, faixas, televisão).	digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Revisão de textos	•Correção ortográfica; •Disposição do texto no papel adequadamente para atender ao padrão ideal (parágrafos e pontuação); •Uso correto dos sinais de pontuação (ponto final, vírgulas, exclamação, interrogação, dois pontos, travessão); •Revisão de textos produzidos coletivamente.	(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Edição de textos	•Gêneros Textuais (finalidade, características, forma composicional); •Condições de produção; •Convenções da escrita; •Ortografia; •Pontuação.	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. Temas Integradores: Educação Ambiental
Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Utilização de tecnologia digital	•Uso de ferramentas de edição de texto (softwares); •Plataformas para publicação de textos (blogs, redes sociais, p.ex.).	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos

³O material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro pode ser um apoio ao trabalho com poemas, crônicas e documentários.

				disponíveis. Temas integradores: Mídias e Tecnologia para Educação
Todos os campos de atuação	Oralidade	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais (finalidade, características) como simulado, debate, jornal falado, seminário, apresentação de pesquisa, experiências científicas, entrevistas, etc.; •Características da língua falada em contextos diversos; •Adequação da fala, do tempo em contextos diversos; •Variantes linguísticas. 	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. Temas Integradores: Educação, gênero e diversidade.
Todos os campos de atuação	Oralidade	Escuta atenta	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Oraís (finalidade, características); •Comportamento ouvinte em contextos diversos; •Adequação da fala, do tempo em contextos diversos; •Variantes linguísticas; •Contexto de produção e recepção da fala. 	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. Temas integradores: Educação, gênero e diversidade
Todos os campos de atuação	Oralidade	Características da conversação espontânea	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Oraís (finalidade, características); •Apoio às situações de fala; •Variantes linguísticas; •Adequação da fala, do tempo em contextos diversos; •Contexto de produção e recepção da fala (turno de fala, 	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor. Temas integradores:

			gestão do turno.) ⁴ ; •Temas Integradores (Educação, gênero e diversidade na escola).	Educação, gênero e diversidade
Todos os campos de atuação	Oralidade	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	•Gêneros Oraís: -Finalidade -Características; •Recursos paralinguísticos (gestos, tonalidade da voz, expressão facial). •Adequação da fala à situação comunicativa.	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. Temas integradores: Educação, gênero e diversidade
Todos os campos de atuação	Oralidade	Relato oral/Registro formal e informal	•Gêneros Oraís: -Finalidade -Características; •Linguagem formal e informal; •Escrita como apoio em situações de fala planejadas •Pesquisa: preparação de exposições orais.	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). Temas integradores: Educação, gênero e diversidade
Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais	•Gêneros: -Finalidade -Características; •HQ, tiras, charge, etc.; •Convenções da escrita; •Notações léxicas; •Recursos gráficos; •Variação linguística; •Temas Integradores.	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). Temas integradores: Educação para as Relações Étnico-Raciais
Campo	Leitura/escuta	Formação do leitor	•Gêneros desse	(EF15LP15) Reconhecer

⁴Turno, gestão do turno: é a participação de cada um dos interlocutores no exercício da fala, no momento em que um interlocutor passa de ouvinte a falante. “Estruturalmente, o turno define-se como a produção de um falante enquanto ele está com a palavra” (FÁVERO, ANDRADE; AQUINO, 2007, p. 35). Uma das unidades centrais da organização conversacional é a forma coordenada entre os interlocutores pela qual há a alternância de tomadas de palavras.

artístico-literário	(compartilhada e autônoma)	literário	campo: lendas, mitos; fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. •Finalidade; •Características; •Diversidade; •Marcas linguísticas.	que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. Temas integradores: Educação Patrimonial e Educação Financeira e Fiscal
Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura colaborativa e autônoma	•Gêneros textuais de sequência narrativa: -Finalidade; -Características; •Elementos constitutivos; •Discursos direto e indireto; •Marcas linguísticas.	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. Temas integradores: Educação Patrimonial e Educação Financeira e Fiscal
Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	•Gênero: Poema; •Finalidade; •Características; •Elementos constitutivos (versos, rimas, estrofação, etc.); •Leitura expressiva; •Pontuação.	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais. Temas integradores: Educação Ambiental
Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	•Relação imagem/texto; •Pistas gráficas; •Textos verbais e não-verbais.	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. Temas integradores: Educação Patrimonial e Educação Financeira e Fiscal

Campo artístico-literário	Oralidade	Contagem de histórias	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Oraais: -Finalidade -Características •Adequação da fala e do tempo; •Relação imagem/Texto. 	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. Temas integradores: Educação Patrimonial e Educação Financeira e Fiscal
---------------------------	-----------	-----------------------	---	--

TEMAS INTEGRADORES:1.Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3.Educação, Gênero e Diversidade; 4.Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8.Educação Financeira e fiscal; 9.Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

LÍNGUA PORTUGUESA - 2º ANO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	<ul style="list-style-type: none"> •Relação grafema/fonema; •Palavras com diferentes estruturas silábicas; •Segmentação Pontuação •Uso dicionário. 	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação Educação para o Trânsito
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Convenções da escrita; •Consciência silábica; •Separação de sílabas; •Composição e decomposição de palavras. 	(EF02LP02) Segmentar palavras, em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Consciência Grafofonêmica; •Regularidades diretas e contextuais, •Uso do “c” e “q”, 	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t,

			“e” e “o”.	d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra). Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação Educação para o Trânsito
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	•Composições silábicas.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	•Sons nasais (til, m, n).	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	•Nomes das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	•Escrita de letra nas formas imprensa e cursiva; •Escrita de letras nas formas imprensa e cursiva e acento agudo e circunflexo.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva. (EF02LP01SL) Perceber a diferença na pronúncia das palavras de acordo com o uso dos acentos circunflexo e agudo. Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação Educação para o Trânsito
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	•Segmentação de palavras em frases e textos;	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

			<ul style="list-style-type: none"> •Classificação de monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas. 	(EF02LP02SL) Classificar palavras de acordo com o número de sílabas.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> •Sinais de pontuação: ponto final, interrogação e exclamação; •Entonação na leitura. 	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> •Sinônimos e antônimos; •Prefixos que indicam negação (i-, in-, im-, p. ex.). 	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Morfologia	<ul style="list-style-type: none"> •Conceitos de aumentativo e diminutivo; •Emprego de palavras no aumentativo e diminutivo. 	(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.
Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros da vida cotidiana: características e situação comunicativa 	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. Temas integradores: Direitos Humanos Educação Gênero e Diversidade
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento e produção textos de sequência narrativa, descritiva e/ou 	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou

			injuntiva.	digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento e produção de textos de sequência descritiva e/ou narrativa. 	(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação Educação, Gênero e Diversidade
Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	<ul style="list-style-type: none"> •Composição (ritmo); •Fluência leitora e interdisciplinar com habilidade (EF15AR14). 	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.
Campo da vida cotidiana	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	<ul style="list-style-type: none"> •Diagramação e formatação de textos de gêneros da vida cotidiana; •Recursos linguísticos e discursivos; 	(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
Campo da vida cotidiana	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	<ul style="list-style-type: none"> •Sequência textual narrativa; •Coesão e coerência. 	(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há

				<p>muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.</p> <p>Temas integradores: Educação, Gênero e Diversidade Mídias e Tecnologias para Educação Educação para o Trânsito</p>
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência textual expositiva e/ou injuntiva. 	<p>(EF02LP18)</p> <p>Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
Campo da vida pública	Oralidade	Produção de texto oral	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais jornalísticos, como jornal falado, notícias; • Planejamento e produção com ajuda, de textos de sequência narrativa. 	<p>(EF02LP19)</p> <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Temas integradores: Educação, Gênero e Diversidade Mídias e Tecnologias para Educação</p>
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência textual expositiva ou explicativa; • Sequência textual dialogal; • Sequência textual 	<p>(EF02LP20)</p> <p>Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes,</p>

			<p>narrativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Reconhecimento da função comunicativa em textos; •Função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam; •Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, com base em títulos, legendas, imagens, e pistas gráficas, confirmando ou não a hipótese realizada. 	<p>pequenas entrevistas, registros de experimentações).</p> <p>Temas integradores: Educação, Gênero e Diversidade Mídias e Tecnologias para Educação Educação para o Trânsito</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Exploração de texto de sequência expositiva ou explicativa; •Ambientes digitais de pesquisa. 	<p>(EF02LP21)</p> <p>Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.</p> <p>Temas integradores: Mídias e Tecnologias para Educação Educação Ambiental</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Escrita (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Produção de textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento e produção com ajuda, de textos, de sequência textual expositiva ou explicativa; de sequência textual dialógica e de sequência textual narrativa. 	<p>(EF02LP22)</p> <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento e produção de textos de sequência textual expositiva ou explicativa. 	(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	<ul style="list-style-type: none"> •Sequência textual expositiva ou explicativa; •Sequência textual dialogal; •Sequência textual narrativa; •Planejamento e produção de texto; •Procedimento de estudo e pesquisa; •Estudo do meio. 	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	<ul style="list-style-type: none"> •Sequência textual narrativa; •Sequência textual expositiva ou explicativa; •Sequência textual dialogal; •Forma de composição dos textos dessas sequências. 	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura e compreensão de textos literários: a) desenvolvimento das habilidades de leitura como um todo; b) o caráter não utilitário (lúdico/estético) dos textos literários; c) as características de gêneros literários 	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura. Temas integradores: Educação, Gênero e Diversidade Mídias e Tecnologias para Educação

			diversos, inclusive dramáticos e poéticos.	
Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	•Planejamento e produção de textos narrativos literários a partir de recontagem de histórias conhecidas pelo estudante.	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
Campo artístico-literário	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	•Sequência textual narrativa: conflito gerador; •Sequência textual descritiva: expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes em uma narrativa.	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes. Temas integradores: Educação, Gênero e Diversidade Mídias e Tecnologias para Educação Educação Ambiental
Campo artístico-literário	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos visuais	•Gênero textual poema visual: composição, características	(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

LÍNGUA PORTUGUESA - 3º ANO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	•Consciência grafofonêmica;	(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e

				(e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n). Temas integradores: Educação, Gênero e Diversidade; Mídias e Tecnologias para Educação.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	•Estruturas silábicas	(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. Temas integradores: Educação, Gênero e Diversidade; Mídias e Tecnologias para Educação.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	•Leitura e escrita de palavras com lh, nh, ch	(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	•Acentuação de palavras monossílabas e oxítonas.	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	•Segmentação de palavras •Classificação quanto ao número de sílabas.	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético	•Sílaba tônica; •Classificação quando a posição da sílaba tônica nas palavras: oxítona, paroxítona e proparoxítona	(EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Pontuação	•Identificação e uso da pontuação: -Ponto final (.) -Ponto de interrogação (?)	(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e,

			-Ponto de exclamação (!) -Dois pontos (:) -Travessão (-)	em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfologia	•Substantivos : características e funções •Verbos: características e funções	(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfossintaxe	•Adjetivos: características e funções	(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos. Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfologia	•Derivação prefixal e sufixal	(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras. Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação
Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	•Textos de sequência injuntiva: características; •Marcas textuais; •Produtor, audiência, suporte;	(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas integradores:

				Direitos Humanos Educação para as Relações Étnico-Raciais
Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência textual narrativa do agrupamento do relatar; • Gênero textual Carta Pessoal (impressa e digital): características. 	(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas integradores: Direitos Humanos
Campo da vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de textos; • Produção do gênero textual carta pessoal. 	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas integradores: Direitos Humanos Educação Patrimonial
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência textual injuntiva: características. 	(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto. Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação
Campo da	Oralidade	Produção de texto oral	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência textual 	(EF03LP15) Assistir, em

vida cotidiana			injuntiva: características; •Planejamento de texto; •Produção de texto.	vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo. Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação
Campo da vida cotidiana	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	•Gêneros textuais de sequência textual injuntiva: características e funções; •Planejamento de texto; •Produção de texto.	(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").
Campo da vida cotidiana	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	•Sequência textual narrativa dos agrupamentos do relatar e do narrar; •Estrutura composicional de textos do gênero Carta Pessoal e do gênero Diário.	(EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).
Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	•Sequência textual argumentativa; •Gêneros textuais cartas de leitor e carta de reclamação: características •Sequência textual narrativa •Gênero textual notícia	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero

				carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação
Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência textual argumentativa; • Textos Publicitários; • Propagandas; • Escolhas semióticas como imagens, cores, jogo de palavras, tamanho de letras. 	(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento. Temas integradores: Direitos Humanos Educação Patrimonial
Campo da vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência textual argumentativa; • Gêneros textuais cartas de leitor e carta de reclamação: características • Estrutura composicional dos textos. 	(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação Educação Patrimonial
Campo da vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência textual argumentativa; • Gêneros textuais cartas de leitor e carta de reclamação: características, estrutura, composicional dos 	(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de

			textos; •Recursos semióticos.	propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação). Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação
Campo da vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto	<ul style="list-style-type: none"> •Sequência textual expositiva ou explicativa; •Gêneros textuais jornalísticos: telejornal, notícias •Sequência textual argumentativa; •Função conotativa ou apelativa da linguagem; •Campanhas publicitárias. 	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.
Campo da vida pública	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	<ul style="list-style-type: none"> •Sequência textual expositiva e/ou injuntiva; •Adjetivos: usos e sentidos. 	(EF03LP23) Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de sequência descritiva e/ou narrativa do agrupamento do relatar: Características, função textual; •Relato de experiência e experimentos; •Pesquisas impressas e midiáticas. 	(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas integradores: Direitos Humanos Educação Ambiental Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
Campo das práticas de	Produção de textos (escrita	Produção de textos	•Planejamento e produção de textos	(EF03LP25) Planejar e produzir textos para

estudo e pesquisa	compartilhada e autônoma)		de sequência descritiva e/ou narrativa do agrupamento do relatar.	apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas integradores: Direitos Humanos; Mídias e Tecnologias para Educação.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	•Textos de sequência descritiva e/ou narrativa do agrupamento do relatar.	(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais. Temas integradores: Direitos Humanos Mídias e Tecnologias para Educação
Campo artístico-literário	Oralidade	Performances orais	•Gêneros textuais: cordel, repente e embolada; •Rima, ritmo e melodia; •Sugestão interdisciplinar com a habilidade (EF15AR14).	(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia. Temas integradores: Educação, Gênero e Diversidade Mídias e Tecnologias para Educação Educação Ambiental

HABILIDADES QUE PERPASSAM DO 3º AO 5º ANOS – LÍNGUA PORTUGUESA

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/ Fluência de leitura	•Compreensão Leitora; •Leitura em voz	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em

			alta, adotando postura adequada; •Temas Integradores; •Direitos Humanos.	seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor	•Comportamento leitor; •Procedimentos de leitura; •Perigrafia do livro; •Procedimentos de manuseio de mídias.	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. Temas Integradores Educação Patrimonial Educação Financeira e Fiscal
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão	•Procedimentos de leitura; •Estratégias de leitura: -Antecipação -Seleção -Inferência -Verificação.	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Temas Integradores: Direitos Humanos
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	•Procedimentos de leitura; •Estratégias de leitura: -Antecipação -Seleção -Inferência -Verificação	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. Temas Integradores: Direitos Humanos
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	•Procedimentos de leitura; •Estratégias de leitura: -Antecipação -Seleção -Inferência -Verificação	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. Temas Integradores: Direitos Humanos
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	•Procedimentos de leitura; •Estratégias de leitura: -Antecipação -Seleção	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou

			<ul style="list-style-type: none"> -Inferência -Verificação •Categorias Gramaticais: -Substantivo; -Pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos; •Anáfora; •Sinonímia. 	<p>pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.</p> <p>Temas Integradores: Direitos Humanos</p>
Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de diferentes sequências (narrativa, argumentativa, expositiva ou explicativa, injuntiva, descritiva); •Correspondência fonemas/grafemas. 	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	<ul style="list-style-type: none"> •Coerência textual (começo, meio e fim). •Estruturação de frases no texto; •Uso de elementos de coesão (pronomes, advérbios, verbos, conjunções). 	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	<ul style="list-style-type: none"> •Paragrafação, progressão temática e disposição gráfica de textos de diversos gêneros, com diferentes finalidades sociais e 	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero

			em diferentes suportes (ex.: livros, outdoors, folders, revistas, jornais, faixas, televisão).	textual.
Todos os campos de atuação	Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais do discurso oral: características e finalidades •conversa�o espont�nea; •conversa�o telef�nica; •entrevistas pessoais; •entrevistas no rádio ou na tv; •debate; •notici�rio de rádio e tv; •narra�o de jogos esportivos no rádio e tv, entre outros. 	(EF35LP10) Identificar g�neros do discurso oral, utilizados em diferentes situa�es e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversa�o espont�nea, conversa�o telef�nica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, notici�rio de rádio e TV, narra�o de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
Todos os campos de atua�o	Oralidade	Varia�o linguística	<ul style="list-style-type: none"> •Variedades linguísticas; •características regionais urbanas e rurais da fala; •características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais. 	(EF35LP11) Ouvir grava�es, can�es, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
Todos os campos de atua�o	Análise linguística/semiótica (Ortografiza�o)	Constru�o do sistema alfabético e da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Dicionário; •Reconhecimento da escrita e sequência das palavras (ordem); •Verbete; •Sistema de Escrita Alfabética-SEA; •Ortografia; •Regularidade e 	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com rela�es irregulares fonema-grafema.

			Irregularidade.	
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Escrita Alfabética- SEA; • Ortografia; • Regularidade e Irregularidade. 	(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfologia	<ul style="list-style-type: none"> • Coesão: anáfora • Pronomes: pessoais, possessivos e demonstrativos. 	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
Campo da vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de sequência argumentativa (p. ex., os gêneros: cartas de solicitação, cartas de leitor, cartas de reclamação, artigos de opinião jornalísticos, editoriais e outros semelhantes); • Registro formal da língua. 	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo da vida pública	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros Textuais jornalísticos: <ul style="list-style-type: none"> - Finalidade - Características - Formatação /diagramação 	(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de sequência expositiva e argumentativa: linguagem e práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação 	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.

			científica; <ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais: enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, por exemplo. 	
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Escuta de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> •Escuta ativa e reflexiva; •formulação de questionamentos; •vocabulário; •uso de expressões pertinentes a perguntas (por que, como, quando, qual a diferença?, p. ex.); •valorização da escuta intencional. 	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> •Relato oral: -níveis de linguagem -adequação de linguagem -intencionalidade no/do discurso. 	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento e exposição oral; •produção e apresentação oral usando temas e gêneros diversos (exposição oral); •o que são recursos multissemióticos; •planejamento, escrita e reescrita de roteiros; •correspondência entre tempo de fala e exposição. 	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.
Campo	Leitura/escuta	Formação do leitor	•Gêneros Textuais:	(EF35LP21) Ler e

artístico-literário	(compartilhada e autônoma)	literário	-Finalidades; -Características; •Comportamento leitor; •Procedimentos de leitura; •Perigrafia do livro; •Portador/suporte; •Procedimentos de manuseio de mídias.	compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	•Gêneros Textuais Narrativos: -Finalidade -Características •Comportamento leitor; •Discursos direto e indireto; •Marcas linguísticas; •Verbos de enunciação.	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo-	•Gênero Poema: -Finalidade -Características •Elementos constitutivos (versos, rimas, estrofação, aliterações, refrãos, métrica, etc.); •Leitura expressiva.	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido.
Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Textos dramáticos	•Textos dramáticos em prosa ou em verso; •Elementos constituintes (personagens, foco narrativo, local, tempo, descrições, conflito gerador, indicações cênicas, etc.); •Marcas linguísticas; •Discurso direto e indireto.	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.
Campo artístico-	Produção de textos (escrita	Escrita autônoma e compartilhada	•Gêneros textuais narrativos:	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais,

literário	compartilhada e autônoma)		<p>-Finalidade</p> <p>-Características (novelas, romances, contos, crônicas, lendas, mitos, poemas, letras de músicas, fábulas, etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> •Elementos constituintes (personagens, foco narrativo, local, tempo, descrições, conflito gerador, enunciador do discurso direto, etc.) • Marcas linguísticas; •Discurso direto e indireto; •Convenções da escrita; •Categorias gramaticais (verbo, advérbio). 	com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
Campo artístico-literário	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais narrativos: -Finalidade -Características (novelas, romances, contos, crônicas, lendas, mitos, poemas, letras de músicas, fábulas, etc.); •Elementos constituintes (personagens, foco narrativo, local, tempo, descrições, conflito gerador, enunciador do discurso direto, etc.); •Marcas linguísticas; •Discurso direto e indireto. 	(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
Campo artístico-	Produção de textos (escrita	Escrita autônoma	•Textos em versos (p. ex. poemas,	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa

literário	compartilhada e autônoma)		poemas visuais, cordéis); <ul style="list-style-type: none"> •Rimas; •Sons e jogos de palavras; •imagens poéticas (sentidos figurados); •recursos visuais e sonoros. 	autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
Campo artístico-literário	Oralidade	Declamação	<ul style="list-style-type: none"> •Declamação de poema: -postura; -imposição de voz; -interpretação. 	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.
Campo artístico-literário	Análise linguística /semiótica (Ortografização)	Formas de composição de narrativas	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais narrativos: -Finalidade; -Características; •Estrutura composicional; •Elementos constituintes (personagens, foco narrativo, lugar, tempo, descrições, conflito gerador, enunciador do discurso direto, etc.); •Marcas linguísticas; •Discurso direto e indireto. 	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
Campo artístico-literário	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Discurso direto e indireto	<ul style="list-style-type: none"> •Discurso direto e indireto; •Verbos de enunciação; •Marcas linguísticas. 	(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.
Campo artístico-literário	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição de textos poéticos	<ul style="list-style-type: none"> •Textos versificados: -Características; -Estrutura composicional (versos, rimas, estrofação, 	(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.

			aliterações, refrãos, métrica, etc.); •Figuras de linguagem: metáfora.	
--	--	--	---	--

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3.Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8.Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO				
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Sistema de Escrita Alfabética- SEA: Princípios; •Ortografia; •Regularidade; •Irregularidade; 	(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema -grafema regulares diretas e contextuais. Temas Integradores: Direitos Humanos
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Sistema de Escrita Alfabética- SEA: Princípios; •Ortografia: -Regularidade; -Irregularidade; 	(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou). Temas Integradores: Direitos Humanos
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia	<ul style="list-style-type: none"> •Sistema de Escrita Alfabética- SEA: Princípios; •Ortografia: -Regularidade; -Irregularidade; •Dicionário: Reconhecimento da escrita e sequência das palavras (ordem); •Verbete. 	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. Temas Integradores: Educação Ambiental

TTodos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	<ul style="list-style-type: none"> •Ortografia: <ul style="list-style-type: none"> -Regularidade; -Irregularidade; •Dicionário: Reconhecimento da escrita e sequência das palavras (ordem); •Verbete; •Acentuação (elemento orientador de sentido). 	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s). Temas Integradores: Educação Ambiental
TTodos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> •Pontuação (elemento orientador de sentido); •Discurso direto; •Ortografia: <ul style="list-style-type: none"> -Regularidade; -Irregularidade; •Categorias gramaticais (vocativo e aposto). 	(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto. Temas Integradores: Educação Ambiental
TTodos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfologia/Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Categorias gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> -Substantivo; -Verbo; •Concordância verbal. 	(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal). Temas Integradores: Direitos Humanos
TTodos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Categorias gramaticais : <ul style="list-style-type: none"> -Artigo ; -Substantivo; -Adjetivo; •Concordância verbal e nominal. 	(EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal). Temas Integradores: Direitos Humanos
Ttodos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfologia	<ul style="list-style-type: none"> •Categorias gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> -Substantivo – derivação; 	(EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os

			-Sufixos e prefixos.	sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas). Temas Integradores: Direitos Humanos
CCampo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Textuais: <ul style="list-style-type: none"> -Finalidade; -Características •Boletos, faturas e carnês, etc. – texto do cotidiano; •Características dos gêneros; •Procedimentos de leitura de gêneros indicados; •Convenções da escrita. 	(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. Temas Integradores: Educação Patrimonial Educação Financeira e Fiscal
Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Textuais: <ul style="list-style-type: none"> -Finalidade; -Características; •Cartas pessoais e de reclamações, etc. – texto do cotidiano; •Características dos gêneros: <ul style="list-style-type: none"> -Finalidade; •Procedimentos de leitura de gêneros indicados; •Convenções da escrita. 	(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. Temas Integradores: Educação Patrimonial Educação Financeira e Fiscal
Campo da vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Textuais argumentativos: <ul style="list-style-type: none"> -Finalidade; -Características; •Cartas pessoais e de 	(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do

			reclamações, etc. – texto do cotidiano; <ul style="list-style-type: none"> •Características dos gêneros: -Finalidade; •Procedimentos de leitura de gêneros indicados; •Convenções da escrita. 	campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. Temas Integradores: Educação Patrimonial Educação Financeira e Fiscal
Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Textuais Instrutivos : -Características; -Finalidade; •Procedimentos de leitura de gêneros indicados; •Categorias gramaticais (verbos); •Produção de tutorial áudio/vídeo. 	(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo. Temas Integradores: Mídias e tecnologias para Educação
Campo da vida cotidiana	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Textuais Instrutivos : -Características; -Finalidade; •Procedimentos de leitura de gêneros indicados; •Categorias gramaticais (verbos); •Produção de tutorial áudio/vídeo. 	(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/apresentação de materiais e instruções/passos de jogo). Temas Integradores: Mídias e tecnologias para Educação

Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Textuais Notícia: -Características; -Finalidade; •Elementos constituintes; •Procedimentos de leitura de gêneros indicados. 	(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado. Temas Integradores: Mídias e tecnologias para Educação
Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Textuais (jornalísticos, publicitários, informativos): -Características: -Finalidade: •Elementos constituintes. 	(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.). Temas Integradores: Mídias e tecnologias para Educação
Campo da vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de sequência narrativa; •Gêneros Textuais (Notícia de fatos ocorridos no âmbito escolar): -Características -Finalidade •Elementos constituintes; •Procedimentos de leitura de gêneros indicados ; •Convenções da escrita; 	(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridas no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas Integradores: Mídias e tecnologias para Educação
Campo da vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Textuais Oraís (jornais radiofônicos ou televisivos, entrevistas em rádio, TV e internet): •Características; •Finalidade; •Elementos constituintes; •Convenções da escrita. 	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista. Temas Integradores:

				Mídias e tecnologias para Educação
Campo da vida pública	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros Textuais Orais (jornais radiofônicos ou televisivos, entrevistas em rádio, TV e internet): -Características; -Finalidade; •Elementos constituintes; •Recursos paralinguísticos (gestos, tonalidade da voz, expressão facial); •Convenções da escrita. 	(EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados. Temas Integradores: Educação, Gênero e Diversidade
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de sequência explicativa/expositiva; •Gênero de Exposição Científica: -Finalidade; -Características; •Elementos constituintes; •Procedimentos de leitura dos gêneros indicados. 	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto. Temas Integradores: Educação, Gênero e Diversidade
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de sequência explicativa/expositiva; •Gêneros Textuais (tabelas, gráficos, diagramas, relatórios, pesquisa, etc.): -Finalidade; -Características; •Elementos constituintes; •Procedimentos de leitura multimodal. 	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações. Temas Integradores: Educação, Gênero e Diversidade

<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Produção de textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de sequência explicativa/expositiva; •Gêneros Textuais (tabelas, gráficos, diagramas, relatórios, pesquisa, etc.): -Finalidade; -Características; •Elementos constituintes; •Procedimentos de leitura e escrita dos gêneros indicados; •Convenções da escrita; •Pesquisa: preparação exposições orais. 	<p>(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas Integradores: Mídias e tecnologias para Educação</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita autônoma</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento de textos de sequência explicativa/expositiva; •Gênero textual Verbetes de enciclopédia infantil; •Recursos Linguísticos; •Recursos Tecnológicos; •Convenções da escrita. 	<p>(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto. Temas Integradores: Mídias e tecnologias para Educação</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Análise linguística/ semiótica (Ortografização)</p>	<p>Forma de composição dos textos Coesão e articuladores</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Gênero textual Verbetes de enciclopédia infantil; •Recursos Linguísticos; •Recursos Tecnológicos; •Convenções da escrita. 	<p>(EF04LP23) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto. Temas Integradores:</p>

				Mídias e tecnologias para Educação
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	<ul style="list-style-type: none"> •Tipos textuais de sequência explicativa; •Gêneros Textuais: tabelas, gráficos, diagramas, relatórios, pesquisa, etc.: -Finalidade -Características •Elementos constituintes; •Procedimentos de leitura dos gêneros indicados; •Convenções da escrita. 	(EF04LP24) Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações. Temas Integradores: Direitos Humanos
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais Narrativos (novelas, romances, contos, crônicas, lendas, mitos, poemas, letras de músicas, fábulas, etc.): -Finalidade; -Características; •Elementos constituintes (personagens, foco narrativo, local, tempo, descrições, conflito gerador, enunciador do discurso direto, etc.); •Marcas linguísticas; •Interlocutor/locutor; •Discurso direto e indireto; •Convenções da escrita. 	(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor. Temas Integradores: Direitos Humanos
Campo artístico-literário	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição de textos poéticos visuais	<ul style="list-style-type: none"> •Gênero textual: Poema concreto: •Finalidade; •Características; •Elementos 	(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.

			constitutivos (versos, rimas, estrofação, aliterações, refrãos, métrica, etc.); •Categorização das letras dos textos (traçado gráfico).	Temas Integradores: Mídias e tecnologias para Educação
Campo artístico-literário	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição de textos dramáticos	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais Narrativos (novelas, romances, contos, crônicas, lendas, mitos, poemas, letras de músicas, fábulas, etc.): -Finalidade; -Características; •Elementos constituintes (personagens, foco narrativo, local, tempo, descrições, conflito gerador, enunciador do discurso direto, etc.); •Marcas linguísticas; •Interlocutor/locutor; •Discurso direto e indireto; •Convenções da escrita. 	(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena. Temas Integradores: Mídias e tecnologias para Educação

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Análise linguística /semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	•Consciência Grafofonêmica.	(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com

				correspondências irregulares. Temas Integradores: Direitos Humanos Educação, Gênero e Diversidade
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia	•Polissemia: sentido real e sentido figurado das palavras.	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	•Acentuação: sílaba tônica; •Posição e classificação da sílaba tônica; •Acentuação gráfica: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Temas Integradores: Direitos Humanos Educação, Gênero e Diversidade
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Pontuação	•Sinais de pontuação: o uso da vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, reticências, aspas e parênteses.	(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses. Temas Integradores: Direitos Humanos Educação para o Trânsito
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfologia	•Verbo: tempo e modo.	(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do

				modo indicativo.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfologia	<ul style="list-style-type: none"> •Pronomes pessoais; •Concordância nominal e verbal. 	(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfologia	<ul style="list-style-type: none"> •Conjunção. 	(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Morfologia	<ul style="list-style-type: none"> •Derivação e composição; •Formação de palavras primitivas e derivadas; •Prefixos e sufixos. 	(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Fluência de leitura; •Compreensão de texto. 	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. Temas Integradores: Direitos Humanos Educação, Gênero e Diversidade
Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Fluência de leitura; •Compreensão de texto. 	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de

				acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Campo da vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento de texto; •Criação de anedotas, piadas, cartuns e etc. 	(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. Temas Integradores: Direitos Humanos Educação, Gênero e Diversidade
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento e produção de texto; •Criação de texto instrucional. 	(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. Temas Integradores: Mídias e tecnologias para a Educação
Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento do texto; •Exposição oral. 	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo. Temas Integradores: Mídias e tecnologias

				para Educação
Campo da vida cotidiana	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	<ul style="list-style-type: none"> •Produção de texto; •Estrutura do texto. 	(EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).
Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Escuta atenta; •Localização de informações em textos. 	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Temas Integradores: Mídias e tecnologias para Educação
Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relação entre textos. 	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
Campo da vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> •Edição de texto. 	(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens,

				áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo da vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto	<ul style="list-style-type: none"> •Exposição oral; •Criação de texto. 	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
Campo da vida pública	Oralidade	Produção de texto	<ul style="list-style-type: none"> •Compreensão de texto; •Exposição oral. 	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
Campo da vida pública	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	<ul style="list-style-type: none"> •Análise de texto. 	(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos. Temas Integradores:

				Direitos Humanos Educação para o Trânsito Mídias e tecnologias para Educação
Campo da vida pública	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	<ul style="list-style-type: none"> •Padrão entonacional; •Expressão facial e corporal; •Variedades e registros linguísticos. 	(EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos. Temas Integradores: Direitos Humanos Educação para o Trânsito Mídias e tecnologias para Educação
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Reflexão sobre a forma, a estrutura e a organização do texto. 	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	<ul style="list-style-type: none"> •Compreensão de texto; •Comparação de informações. 	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento e escrita de texto utilizando recursos de diferentes linguagens a partir de leitura de infográficos e pesquisas em internet. 	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Campo artístico-literário	Oralidade	Performances orais	•Exposição oral baseada no texto produzido.	(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	•Procedimentos linguísticos - gramaticais e ortográficos.	(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas. Temas Integradores: Direitos Humanos Educação para o Trânsito
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores	•Procedimentos linguísticos - enunciativos.	(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.
Campo artístico-literário	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição de textos poéticos visuais	•Recursos multissemióticos.	(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais. Temas Integradores:

				Direitos Humanos Mídias e tecnologias para Educação
--	--	--	--	---

LÍNGUA PORTUGUESA-ENSINO FUNDAMENTAL - 6º AO 9º ANO⁵

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.				
LÍNGUA PORTUGUESA – 6ºANO				
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	<ul style="list-style-type: none"> •Contexto de produção : -parcialidade/ -imparcialidade •Introdução à semântica. 	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros jornalísticos em circulação: contexto de produção, circulação e recepção. Notícia. 	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.
Todos os campos de	Análise linguística/ semiótica	Léxico/ morfologia	<ul style="list-style-type: none"> •Sinônimos. 	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido

⁵ Organizado pelo GT da Proposta Curricular de Língua Portuguesa

atuação				entre palavras de uma série sinonímica.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Substantivo. •Adjetivo. • Verbo. •Função das classes. •Flexão. • Modos. 	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Modos verbais e efeitos de sentido: <ul style="list-style-type: none"> -Indicativo – certeza, fato; -Subjuntivo – hipótese, dúvida; -Imperativo – ordem, solicitação, pedido. 	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Concordância nominal <ul style="list-style-type: none"> - substantivo + determinante; •Concordância verbal; <ul style="list-style-type: none"> - verbo + sujeito simples; - verbo + sujeito composto; 	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Conjunções coordenativas; •Orações coordenadas; •Período composto por coordenação. 	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Oração: <ul style="list-style-type: none"> -Período simples; -Período composto; 	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Período simples e Período composto. 	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples

				compostos.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Sintaxe	•Termos essenciais da oração.	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	•Produção textual escrita: textos de sequência narrativa e injuntiva.	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Semântica Coesão	•Produção textual escrita: textos de sequência narrativa e descritiva.	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

LÍNGUA PORTUGUESA – 7º ANO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	•Manchete; •Linha fina; •Lide; •Notícia: estrutura e elementos constitutivos (o quê, quem, onde, como, quando, por quê); •Reportagem: estrutura e elementos constitutivos.	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato

				noticiado.
Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	<ul style="list-style-type: none"> •Fato x opinião; •Meios de comunicação diversificados (blogs, sites de notícias, jornais impressos, jornais televisivos e outros). 	(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	<ul style="list-style-type: none"> •Estrutura e processo de formação de palavras; •Derivação. 	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Frase, oração e período. 	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Predicado verbal e verbo-nominal. 	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Concordância nominal e verbal. 	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Termos essenciais da oração: Sujeito, predicado. •Termos integrantes da oração: complemento (objetos direto e indireto). 	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Termos acessórios da oração: adjunto adnominal, adjunto adverbial e agente da 	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que

			passiva.	ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Advérbio; •Locução adverbial; •Adjunto adverbial. 	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Produção de texto de seqüência narrativa em textos jornalísticos/midiáticos, histórias em quadrinhos e outros gêneros. 	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Período composto por coordenação; •Orações coordenadas assindéticas; •Orações coordenadas sindéticas aditivas e adversativas. 	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Semântica Coesão	<ul style="list-style-type: none"> •Elementos de coesão referencial. 	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Coesão	<ul style="list-style-type: none"> •Elementos de coesão sequencial. 	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos –

				peçoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Modalização	•Modalizadores discursivos*.	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

LÍNGUA PORTUGUESA – HABILIDADES QUE PERPASSAM O 6º e 7º ANO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	•Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos •Textos noticiosos publicados na web Estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web	(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Apreciação e réplica	•Espaço reservado ao leitor em textos do gênero jornalístico-midiático	(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses

				espaços do leitor.
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> •Fatos e informações; •Veículos e mídias; •Diferentes formas de tratar uma informação. 	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.
Campo jornalístico/mi diático	Leitura	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	<ul style="list-style-type: none"> •Distinção de um fato e da opinião relativa a esse fato. 	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.
Campo jornalístico/mi diático	Leitura	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	<ul style="list-style-type: none"> •Tese de um texto; •Relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. 	(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Efeitos de sentido	<ul style="list-style-type: none"> •Seleção lexical; •Topicalização de elementos; •Seleção e hierarquização de informações; •Uso de 3ª pessoa. 	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.
Campo jornalístico/mi diático	Leitura	Efeitos de sentido	<ul style="list-style-type: none"> •Recursos persuasivos em textos argumentativos; •Elaboração do título; •Escolhas lexicais; •Construções metafóricas; •Explicitação ou a ocultação de fontes de informação. 	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.
Campo jornalístico/mi diático	Leitura	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	<ul style="list-style-type: none"> •Multimodalidade. 	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e

				foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.
Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	de Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	•Condições de produção do texto informativo: notícia impressa e para circulação em outras mídias.	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).
Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	de Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição	•Características do gênero notícia: impressa, para TV, para rádio e para internet.	(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa,

				de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.
Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	•Gêneros textuais midiáticos, multimidiáticos, de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis.	(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.
Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	•Gêneros textuais midiáticos, multimidiáticos, de apresentação e apreciação próprios	(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas

			das culturas juvenis.	juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
Campo jornalístico/ Midiático	Produção de textos	Produção e edição de textos publicitários	•Gêneros textuais publicitários: características.	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.
Campo jornalístico/mi diático	Oralidade	Planejamento e produção de entrevistas orais	•Gênero Entrevista oral: características; •Transcrição de texto oral.	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras

				perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
Campo de atuação na vida pública	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de sequência instrutiva ou prescritiva; •Gêneros textuais legais e normativos: composição textual, linguagem. 	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.
Campo de atuação na vida pública	Leitura	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais argumentativos. 	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas

				<p>individuais, dos outros e coletivos.</p>
<p>Campo de atuação na vida pública</p>	<p>Leitura</p>	<p>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de sequência argumentativa, explicativa e narrativa; •Gêneros textuais: carta de solicitação e carta de reclamação. 	<p>(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.</p>
<p>Campo de atuação na vida pública</p>	<p>Leitura</p>	<p>Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de sequência argumentativa, explicativa e narrativa; •Gêneros textuais: carta de solicitação e carta de reclamação; 	<p>(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.</p>
<p>Campo de atuação na vida pública</p>	<p>Produção de textos</p>	<p>Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Sequências textuais argumentativa, explicativa e narrativa. 	<p>(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e</p>

				legislações.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Curadoria de informação	•Textos de sequência expositiva.	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	•Textos de sequência expositiva.	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	•Textos de sequência explicativa.	(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Conversação espontânea	•Turnos de fala.	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	•Tomada de nota; •Identificação e hierarquização das informações principais.	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica	Textualização Progressão temática	•Organização tópica; •Marcas linguísticas; •Mecanismos de paráfrase; •Coesão; •Progressão temática;	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e

				exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica	Textualização	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de divulgação científica; •Hipertexto: estrutura •Notas de rodapés ou boxes. 	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.
Campo artístico-literário	Leitura	Relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> •Relação entre textos; •Textualidade e intertextualidade; •Elementos da narrativa. 	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos
Campo artístico-literário	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	<ul style="list-style-type: none"> •Procedimentos e estratégias de leitura; •Gêneros, características e suportes textuais; •Apreciação e réplica. 	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Campo	Leitura	Reconstrução da	•Texto dramático:	(EF67LP29) Identificar, em

artístico-literário		textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	características e elementos.	texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.
Campo artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade entre textos Relação	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de sequência narrativa •Gêneros textuais narrativos; •Elementos da narrativa; •Emprego dos tempos verbais; •Marcadores temporais; •Discursos direto e indireto. 	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
Campo artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade entre textos Relação	<ul style="list-style-type: none"> •Gênero textual Poema: características; •Recursos visuais, semânticos e sonoros. 	(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Ortografia; •Correspondência grafema-fonema. 	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
Todos os	Análise	Elementos notacionais	•Ortografia e	(EF67LP33) Pontuar textos

campos de atuação	de	linguística/ semiótica	da escrita	pontuação.	adequadamente.
Todos campos de atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Léxico/morfologia	<ul style="list-style-type: none"> •Antônimos; •Prefixos de negação. 	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
Todos campos de atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Léxico/morfologia	<ul style="list-style-type: none"> •Processo de formação de palavras: derivação prefixal, sufixal, parassintética, regressiva, palavras compostas. 	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
Todos campos de atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Coesão	<ul style="list-style-type: none"> •Produção textual escrita; •Coesão referencial: referente, anáfora, catáfora, elipse, correferências não anafóricas (contiguidades, reiterações); •Coesão sequencial: flexões de tempo e de modo dos verbos, conjunções. 	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
Todos campos de atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Sequências textuais	<ul style="list-style-type: none"> •Prescrição: níveis de linguagem formal e informal*; •Causalidade; •Sequências descritivas; •Sequências expositivas; •Ordenação de eventos. 	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.
Todos campos de atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Figuras de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Figuras de linguagem (figuras de palavras, de pensamento, de construção (sintaxe) e de som (harmonia)) 	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º ANO

AMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/CONTÊNDIDOS	HABILIDADES
campo jornalístico/idiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	<ul style="list-style-type: none"> Contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico; Relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital e impressa. 	(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.
campo jornalístico/idiático	Leitura	Relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> Tratamento dado a uma mesma informação. 	(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.
campo jornalístico/idiático	Produção de textos	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	<ul style="list-style-type: none"> Gênero: artigo de opinião. 	(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.
campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Fonologia ortografia	<ul style="list-style-type: none"> Emprego de conhecimentos linguísticos e gramaticais em produção de texto. 	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

odos campos atuação	os de	Análise linguística/semiótica	orfologia	Léxico/m	•Processos de formação de palavras por composição.	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
odos campos atuação	os de	Análise linguística/semiótica	taxe	Morfossin	•Sujeito; •Predicado; •Transitividade verbal; •Adjunto adnominal; •Adjunto adverbial; •Complemento nominal; •Aposto; •Vocativo.	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
odos campos atuação	os de	Análise linguística/semiótica	taxe	Morfossin	•Transitividade verbal; •Complemento verbal (objeto direto, objeto indireto, objeto direto e indireto); •Regência verbal.	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.
odos campos atuação	os de	Análise linguística/semiótica	taxe	Morfossin	•Voz ativa; •Voz passiva; •Agente da passiva.	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).
odos campos atuação	os de	Análise linguística/semiótica	taxe	Morfossin	•Adjunto adnominal.	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.
odos campos atuação	os de	Análise linguística/semiótica	taxe	Morfossin	•Adjunto adverbial.	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões

				adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.
odos campos atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Frase; •Oração; •Período simples; •Período composto por coordenação; •Período composto por subordinação. <p>(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.</p>
odos campos atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Conjunções; •Orações subordinadas (substantivas, adjetivas ou adverbiais). <p>(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.</p>
odos campos atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Recursos de coesão sequencial; •Conjunções coordenativas; •Conjunções subordinativas; •Articuladores textuais. <p>(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.</p>
odos campos atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Semântica	<ul style="list-style-type: none"> •Coesão sequencial; •Coesão referencial; •Vozes verbais; •Discurso direto; •Discurso indireto. <p>(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.</p>
odos campos atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Coesão	<ul style="list-style-type: none"> •Pronome relativo; •Coesão referencial. <p>(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.</p>
odos campos atuação	os de	Análise linguística/ semiótica	Modalização	<ul style="list-style-type: none"> •Modalizadores discursivos (modos verbais, verbos auxiliares, adjetivos, advérbios, entre outros.) <p>(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).</p>

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

LÍNGUA PORTUGUESA – 9ºANO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Campo jornalístico/ midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	<ul style="list-style-type: none"> •Textos midiáticos (composição da estrutura textual e funcionalidade); •Blogs, mensagem de aplicativo, sites, entre outros. 	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
Campo jornalístico/ midiático	Leitura	Relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> •Diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; •Posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. 	(EF09LP02SL)Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria* (buscar, coletar, filtrar e selecionar conteúdos e informações relevantes).
Campo jornalístico/ midiático	Produção de textos	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	<ul style="list-style-type: none"> •Gênero textual: artigo de opinião. 	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e

				utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Fonoortografia	<ul style="list-style-type: none"> •Frases; •Orações; •Período (simples e composto). 	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Predicado nominal. 	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Verbos de ligação. 	(EF09LP06SL) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer”, “permanecer” “continuar”, “tornar-se” como verbos de ligação.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Regência verbal; •Regência nominal. 	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Período composto por coordenação e subordinação; •Função das conjunções e locuções conjuntivas. 	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> •Período composto por subordinação; •Orações subordinadas adjetivas. 	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Coesão	<ul style="list-style-type: none"> •Pronomes; •Colocação pronominal (próclise, mesóclise, ênclise); 	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
Todos os	Análise linguística/	Coesão	<ul style="list-style-type: none"> •Conjunções e 	(EF09LP11) Inferir efeitos

campos de atuação	semiótica		articuladores textuais (advérbios, preposições, pronomes, sinais de pontuação).	de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Variação linguística	•Estrangeirismos (palavras oriundas do inglês, francês, espanhol, italiano, dialetos africanos, por exemplo).	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

LÍNGUA PORTUGUESA – HABILIDADES QUE PERPASSAM O 8º e 9º ANO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	•Textos jornalísticos e os efeitos das novas tecnologias.	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	•Textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.).	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	•Textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de

		Apreciação e réplica	leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.).	leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	•Teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.).	(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
Campo jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido	•Efeito de sentido de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).	(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).
Campo jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido	•Recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
Campo jornalístico/ midiático	Leitura	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	•Efeitos de sentido em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias quanto ao tratamento e à composição dos	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem

			<p>elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.</p>	<p>feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.</p>
<p>Campo jornalístico/ Midiático</p>	<p>Produção de textos</p>	<p>Estratégia de produção: planejamento de textos informativos</p>	<p>•Condições de produção do texto informativo: reportagem impressa e em outras mídias .</p>	<p>(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).</p>

<p>Campo jornalístico/midiático</p>	<p>Produção de textos</p>	<p>Estratégia de produção: textualização de textos informativos</p>	<p>•Características do gênero reportagem impressa e reportagem multimidiática.</p>	<p>(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiática, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.</p>
<p>Campo jornalístico/ Midiático</p>	<p>Produção de textos</p>	<p>Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos</p>	<p>•Gêneros textuais artigos de opinião.</p>	<p>(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.</p>
<p>Campo jornalístico/midiático</p>	<p>Produção de textos</p>	<p>Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e</p>	<p>•Gêneros textuais peças e campanhas publicitárias multimidiáticas.</p>	<p>(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado</p>

		edição de textos publicitários		e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
Campo jornalístico/midiático	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento participação debates regrados	de e em	<p>(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma</p> <p>•Argumentos que sustentam o posicionamento em artigos de opinião.</p>

				de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
Campo jornalístico/ Midiático	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	•Entrevistas orais e reportagens multimidiáticas.	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/ semiótica	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	•Textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos.	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/semiótica	Estilo	•Tese de um texto.	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
Campo jornalístico/Midiático	Análise linguística/semiótica	Modalização	•Textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc.	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
Campo de atuação na vida pública	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos	•Textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar.	(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os

				princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).
Campo de atuação na vida pública	Leitura	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	<ul style="list-style-type: none"> •Instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.). 	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.
Campo de atuação na vida pública	Leitura	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica	<ul style="list-style-type: none"> •Forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação). 	(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas

				políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas
Campo de atuação na vida pública	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	<ul style="list-style-type: none"> •Propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos). 	(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.
Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	<ul style="list-style-type: none"> •Enquetes e pesquisas de opinião. 	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade,

				documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.
Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto. 	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/ semiótica	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	<ul style="list-style-type: none"> Textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos e movimentos argumentativos. 	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.
Campo de atuação na vida pública	Leitura	Curadoria de informação	<ul style="list-style-type: none"> Recorte de questões, usando fontes abertas e confiáveis em pesquisas. 	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	<ul style="list-style-type: none"> Resultado de pesquisas por meio de apresentações 	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais,

			orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.	verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.
Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	<ul style="list-style-type: none"> •Resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas. 	(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.
Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Conversa espontânea	<ul style="list-style-type: none"> •Problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.. 	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	<ul style="list-style-type: none"> •Tomada de nota; •Identificação e hierarquização das informações principais; •Produção de síntese. 	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.
Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/ semiótica	Textualização Progressão temática	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de divulgação do conhecimento; •Organização 	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas

			<p>tópica;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Marcas linguísticas; •Mecanismos de reformulação e paráfrase; •Coesão; •Elementos coesivos; •Progressão temática; •Retomadas anafóricas e catafóricas. 	<p>(“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.</p>
Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/ semiótica	Textualização	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de divulgação científica; •Hipertexto e hiperlink: estrutura; •Link. 	<p>(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.</p>
Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/ semiótica	Modalização	<ul style="list-style-type: none"> •Modalização epistêmica. 	<p>(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).</p>
Campo artístico-literário	Leitura	Relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> •Relação entre textos literários e outras manifestações artísticas; •Textualidade e intertextualidade •Mecanismos de 	<p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos</p>

			intertextualidade.	literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.
Campo artístico-literário	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	<ul style="list-style-type: none"> •Procedimentos e estratégias de leitura; •Gêneros, características e suportes textuais; •Apreciação e réplica. 	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	<ul style="list-style-type: none"> •Texto dramático: características, estrutura composicional e elementos. 	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
Campo artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade	<ul style="list-style-type: none"> •Textos de 	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas ⁶⁷ (em especial,

⁶⁷O material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro pode ser um apoio ao trabalho com poemas, crônicas e documentários

			<p>seqüência narrativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais narrativos; •Estrutura composicional dos gêneros. 	<p>líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.</p>
Campo artístico-literário	Produção de textos	de Relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> •Gênero textual Poema: características; •Gênero textual Paródia: características; •Recursos visuais, semânticos e sonoros. 	<p>(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.</p>
Todos os campos de atuação	Análise de linguística/semiótica	Figuras de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Figuras de linguagem (figuras de palavras, de pensamento, de construção (sintaxe) e de som (harmonia)). 	<p>(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.</p>

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

LÍNGUA PORTUGUESA – HABILIDADES QUE PERPASSAM DO 6º AO 9º ANO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
-------------------	-----------------------	-------------------------	--------------------------------	-------------

Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais midiáticos; •Textos de opinião; •Reportagens; •Entrevistas; •Notícias; •Sinais de pontuação; •Sequências tipológicas: conversacionais. 	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	<ul style="list-style-type: none"> •Estrutura e funcionalidade dos textos publicitários (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios, propagandas); •Sinais de pontuação, verbos no modo subjuntivo e imperativo, adjuntos adverbiais, figuras de linguagem. 	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	<ul style="list-style-type: none"> •Estrutura e funcionalidade dos textos publicitários (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios, propagandas); •Sinais de pontuação, verbos no modo subjuntivo e imperativo, adjuntos adverbiais, figuras de linguagem. 	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Efeitos de sentido	<ul style="list-style-type: none"> •Gênero textual: anúncio publicitário (publicidade comercial, institucional); •Linguagem verbal e não verbal; •Linguagem apelativa, linguagem impositiva; •Complemento nominal (substantivos, adjetivos e advérbios); •Figuras de linguagem. 	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
Campo jornalístico/ Midiático	Leitura	Efeitos de sentido	<ul style="list-style-type: none"> •Estrutura e funcionalidade das tirinhas, charges; •Figuras de linguagem (ironia); •Sinais de pontuação (efeito de sentido); •Ambiguidade em diferentes contextos. 	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
Campo jornalístico/ Midiático	Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	<ul style="list-style-type: none"> •Outros gêneros textuais relacionados aos anúncios publicitários: - notícias, foto denúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de 	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotorreportagens, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas,

			<p>produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias.</p>	<p>spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p>
<p>Campo jornalístico/ Midiático</p>	<p>Produção de textos</p>	<p>de Textualização</p>	<p>•Outros gêneros textuais relacionados aos anúncios publicitários: - notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros</p>	<p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e</p>

			próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias.	a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
Campo jornalístico/ Midiático	Produção de textos	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros textuais: – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses; •Sinais de pontuação; •Tempos e modos verbais (pretérito perfeito e imperfeito do indicativo); •Paragrafação. 	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
Campo jornalístico/ Midiático	Produção de textos	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	<ul style="list-style-type: none"> •Coesão e coerência textuais; •Estrutura e funcionalidade dos gêneros textuais: cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. •Estratégias de persuasão (linguagem 	(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot,

			utilizada, intencionalidade, tipos de leitores, diferentes discursos).	propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.
Campo jornalístico/ Midiático	Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Produção de textos jornalísticos orais	<ul style="list-style-type: none"> •Coesão e coerência textuais; •Estrutura e funcionalidade dos gêneros textuais: cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc.; •Estratégias de persuasão (linguagem utilizada, intencionalidade, tipos de leitores, diferentes discursos). 	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.
Campo jornalístico/ Midiático	Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Produção de textos jornalísticos orais	<ul style="list-style-type: none"> •Usos e reflexão da Língua: vozes verbais; •Argumentos e contra-argumentos nos textos persuasivos; •Linguagem visual; •Oralidade e oralização. 	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
Campo jornalístico /midiático	Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	<ul style="list-style-type: none"> •Usos e reflexão da Língua: vozes verbais; •Argumentos e contra-argumentos nos textos persuasivos; •Linguagem visual; •Oralidade e oralização; •Variedades linguísticas; •Elementos relacionados à fala 	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a

			<p>quanto ao planejamento, elaboração e revisão de textos orais (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. 	<p>clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</p>
Campo jornalístico/ Midiático	Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	<ul style="list-style-type: none"> •Usos e reflexão da Língua: vozes verbais; •Argumentos e contra-argumentos nos textos persuasivos; •Linguagem visual; •Oralidade e oralização; •Variedades linguísticas; •Elementos relacionados à fala quanto ao planejamento, elaboração e revisão de textos orais (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) •Elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. 	<p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p>
Campo jornalístico/	Oralidade	Participação em	•Coesão nos textos	(EF69LP14) Formular

Midiático		discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	expositivos; •Objetividade e subjetividade nos textos argumentativos; •Vocativo e aposto; •Regência nominal; •Regência verbal.	perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
Campo jornalístico/ Midiático	Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	•Coesão nos textos expositivos; •Objetividade e subjetividade nos textos argumentativos; •Vocativo e aposto; •Regência nominal; •Regência verbal.	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/ semiótica	Construção composicional	•Gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital; •Gênero textual: artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/ semiótica	Estilo	•Recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos

			<p>publicitários;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Morfologia do verbo em textos noticiosos e argumentativos; •Pessoa, tempo e modo verbais em textos noticiosos e argumentativos; •Modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo. •Figuras de linguagem: comparação e metáfora. 	<p>relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).</p>
<p>Campo jornalístico/midiático</p>	<p>Análise linguística/semiótica</p>	<p>Estilo</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários; •Morfologia do verbo em textos noticiosos e argumentativos; •Pessoa, tempo e modo verbais em textos noticiosos e argumentativos; •Modos verbais: indicativo, 	<p>(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em</p>

			<p>subjuntivo e imperativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuras de linguagem: comparação e metáfora; • Progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.). 	<p>primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).</p>
Campo jornalístico/ midiático	Análise linguística/ semiótica	Efeito de sentido	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários; • Morfologia do verbo em textos noticiosos e argumentativos; • Pessoa, tempo e modo verbais em textos noticiosos e argumentativos; • Modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo; • Figuras de linguagem: comparação e metáfora. • Progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.). 	<p>(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</p>
Campo de atuação na vida pública	Leitura	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais: (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.); • Adjuntos 	<p>(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a</p>

		composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	adverbiais (advérbios e locuções adverbiais); •Pronomes indefinidos.	lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.
Campo de atuação na vida pública	Leitura	Apreciação e réplica	•Gêneros textuais: (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.); •Adjuntos adverbiais (advérbios e locuções adverbiais); •Pronomes indefinidos.	(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.
Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Textualização, revisão e edição	•Gêneros textuais: (Lei, código, estatuto, código,	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou

			regimento etc.); <ul style="list-style-type: none"> •Adjuntos adverbiais (advérbios e locuções adverbiais); •Pronomes indefinidos. 	propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Textualização, revisão e edição	<ul style="list-style-type: none"> •Textos normativos; •Regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão. 	(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Discussão oral	<ul style="list-style-type: none"> •Textos normativos; •Regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e 	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário,

			regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.	formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.
Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Discussão oral	<ul style="list-style-type: none"> •Oralidade e oralização; •Coesão e coerência textual; •Ligações sintáticas; •Ligações de sentido; •Coesão na língua falada: marcadores na conversa. 	(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Registro	<ul style="list-style-type: none"> •Oralidade e oralização; •Coesão e coerência textual; •Ligações sintáticas; •Ligações de sentido; •Coesão na língua falada: marcadores na conversa. 	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).
Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/ semiótica	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	•Forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da

			<p>jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.);</p> <p>•Propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas)</p>	<p>esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.</p>
<p>Campo de atuação na vida pública</p>	<p>Análise linguística/ semiótica</p>	<p>Modalização</p>	<p>•Forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.);</p> <p>•Propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas</p>	<p>(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que</p>

			justificativas e ações a serem adotadas)	enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso! ”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. 	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático 	(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e

			e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Apreciação e réplica	<ul style="list-style-type: none"> •Pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições em textos de divulgação científica (Apreciação e réplica). 	(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	<ul style="list-style-type: none"> •Esquemas (informações e dados relevantes de fontes diversas (impresas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor). 	(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impresas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.
Campo das práticas	Leitura	Estratégias e	•Esquemas	(EF69LP33) Articular o

de estudo e pesquisa		procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor).	verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemoses e dos gêneros em questão.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	<ul style="list-style-type: none"> •Estratégias e procedimentos de leitura: •Esquema; •Resenha; •Resumo; •Mapa conceitual; •Concordância nominal e verbal. 	(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica Estratégias de escrita	<ul style="list-style-type: none"> •Estratégias e procedimentos de leitura: •Esquema; •Resenha; •Resumo; •Mapa conceitual; •Concordância nominal e verbal. 	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar

				e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	<ul style="list-style-type: none"> •Textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, 	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções

			considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.	composicionais e estilos.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Estratégias de produção	<ul style="list-style-type: none"> •Elementos estruturais para produção de textos dissertativos; •O texto, o contexto e o discurso; •A linguagem do texto dissertativo; •Sujeito indeterminado na construção do texto; •Semântica e discurso; •Oração sem sujeito. 	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e produções orais	<ul style="list-style-type: none"> •Elementos estruturais para produção de textos dissertativos; •O texto, o contexto e o discurso; •A linguagem do texto dissertativo; •Sujeito indeterminado na construção do texto; •Semântica e discurso; •Oração sem sujeito. 	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Estratégias de produção	•Gêneros textuais orais: palestras,	(EF69LP39) Definir o recorte temático da

pesquisa			seminários; conferências; •Ortoépia e prosódia; •Denotação e conotação; •Figuras de linguagem na construção do texto; •Coerência e coesão (conectividade); •Sinais de pontuação: a vírgula entre os termos da oração; •Apontuação na construção do texto.	entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais	•Gêneros textuais orais: palestras, seminários, conferências; •Ortoepia e prosódia; •Denotação e conotação; •Figuras de linguagem na construção do texto; •Coerência e coesão (conectividade); •Sinais de pontuação: a vírgula entre os termos da oração; •Apontuação na construção do texto.	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de

				apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	<ul style="list-style-type: none"> •Recursos gráficos na oralização de apresentações orais; •A conjunção na construção do texto; •Emprego da palavra “porque”; •Período simples e período composto na construção do texto; •A conjugação verbal adequada nos trabalhos orais. 	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> •Recursos gráficos na oralização de apresentações orais; •A conjunção na construção do texto; •Emprego da palavra “porque”; •Período simples e período composto na construção do texto; •A conjugação verbal adequada nos trabalhos orais. •Texto de divulgação científica. 	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização

				do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica	Marcas linguísticas Intertextualidade	<ul style="list-style-type: none"> •Tipos de citações em textos de divulgação científica; •Sinais das aspas e parênteses em citações de textos de divulgação científica; •Elementos de normatização em referências bibliográficas; •Intertextualidade e retextualização; •Pronomes relativos e interrogativos. 	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

<p>Campo artístico-literário</p>	<p>Leitura</p>	<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Tipos de citações em textos de divulgação científica; •Sinais das aspas e parênteses em citações de textos de divulgação científica; •Elementos de normatização em referências bibliográficas; •Intertextualidade e retextualização. •Pronomes relativos e interrogativos. •Valores sociais e culturais em textos literários. 	<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p>
<p>Campo artístico-literário</p>	<p>Leitura</p>	<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Sequências tipológicas (descritivas, narrativas, argumentativas e conversacionais.); •Gêneros textuais: Programa de teatro, dança, resenha crítica, comentário em blogs; •Obras literárias, manifestações artísticas, etc. 	<p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p>
<p>Campo artístico-literário</p>	<p>Leitura</p>	<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Obras literárias, manifestações artísticas; •A estética e afetividade em 	<p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações</p>

			musicais, festivais de vídeos, filmes, saraus, leituras dramáticas, apresentações teatrais.	artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva
Campo literário	artístico- Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	<ul style="list-style-type: none"> •Textos narrativos ficcionais; foco narrativo; •Recursos coesivos; •Análise lexical em textos teatrais; •Tempos verbais em textos teatrais; •Verbos de enunciação em discursos indiretos; •Variedades linguísticas em discurso direto; •Sinais de pontuação; •Elementos estruturais do texto narrativo. 	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso

				de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	<ul style="list-style-type: none"> •Recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliteraões); •Figuras de linguagem; •Recursos linguísticos e multissemióticos. 	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliteraões etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
Campo artístico-literário	Leitura	Adesão às práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> •Tipos de leitura; •Função da leitura; •Estratégias de leitura; •A leitura de diferentes gêneros textuais. 	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
Campo artístico-literário	Produção de textos	Relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> •Texto teatral a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativa de enigmas e de aventura, novelas biografias romanceadas, crônicas; •Discurso direto em textos narrativos; •Tipos de personagens e 	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos

			<p>narrador;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Variação linguística (dialetos, jargões e registros) como marcas em textos narrativos. 	<p>personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p>
Campo artístico-literário	Produção de textos	<p>Consideração das condições de produção</p> <p>Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Condições de produção de textos; planejamento, textualização, revisão, edição e reescrita; •Estilística; •Suporte, contexto de circulação e finalidades do texto; •Estesia e verossimilhança próprias do texto literário. 	<p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p>
Campo artístico-literário	Oralidade	Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> •Textos orais (dramaturgia); •Caracterização de personagens, aspectos linguísticos, timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade; •Gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação. 	<p>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.</p>

<p>Campo artístico-literário</p>	<p>Oralidade</p>	<p>Produção de textos orais Oralização</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Diferença em oralidade e oralização; •Textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; •Causos, contos de animais, contos de esperteza, contos de encantamento, piadas; •Recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.). 	<p>(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos</p>
----------------------------------	------------------	--	--	---

				necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
Campo literário	artístico- linguística/ semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	<ul style="list-style-type: none"> •Gêneros literários; •Elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias; •Gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem; •Comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e 	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas

			conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> •Variedades da língua falada; •Conceito de norma padrão da língua; •Preconceito linguístico e suas consequências. 	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> •Norma padrão da língua (reflexão de regras e normas da norma- padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada). 	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Avaliação de Aprendizagem⁸

A avaliação faz parte da cultura escolar e ocupa papel importante no processo ensino-aprendizagem, baseada na perspectiva de um currículo histórico-crítico que deve partir da prática social do estudante, do reconhecimento dos conhecimentos que ele já domina e daquilo que precisa aprender e dominar para garantir formação integral. Assim, será possível superar a concepção de avaliação seletivista e excludente para uma avaliação que seja favorável à aprendizagem.

Nessa concepção, e segundo a LDB nº 9.394/96, a avaliação da aprendizagem, cuja natureza é qualitativa e cumulativa, é ao mesmo tempo mediadora, diagnóstica e de interação entre professor, estudante e objetos de conhecimento.

No caso do componente Língua Portuguesa, as propostas de avaliação devem estar vinculadas à concepção de linguagem enunciativa-discursiva, que considera o uso da língua oral ou escrita como prática social interativa entre sujeitos, com propósitos comunicativos definidos e contextos de uso específicos; à concepção de texto como enunciado concreto que materializa a língua em situações reais de uso e, portanto, enunciados que devem ser objetos de reflexão no eixo de leitura, produção e análise linguística/multissemiótica.

Esses temas são orientadores para definir o que e como avaliar e, principalmente, devem servir como fundamento para o abandono de práticas tradicionais de avaliação centradas em aspectos prescritivos de

⁸ Em consonância com o Documento Curricular do Território Maranhense

funcionamento da língua e baseadas em palavras e frases desvinculadas do contexto de uso (ANTUNES, 2009). Além disso, é importante considerar que o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir para a formação de sujeitos ética, estética e politicamente qualificados para as práticas de uso da linguagem (BRASIL, 2017).

A definição de critérios permite ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem. Os objetivos de ensino apontados nas habilidades indicam as aprendizagens imprescindíveis para determinado período ou ano. Muito embora seja desejável para todos os estudantes, nem sempre coincidem com todas as expectativas de aprendizagem.

Assim, os critérios de avaliação referem-se ao que é minimamente necessário aprender, enquanto os objetivos, ao que é possível aprender. Os critérios não podem ser tomados como objetivos por que assim não se garante a maior aprendizagem possível. Para avaliar é necessário considerar indicadores bastante precisos que sirvam para identificar, de fato, as aprendizagens realizadas.

Considerando o que dizem os PCN Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 94),

é importante não perder de vista que um progresso relacionado a um critério específico pode manifestar-se de diferentes formas, em diferentes estudantes, e que uma mesma ação pode, para um aluno, indicar avanço em relação a um critério estabelecido e, para outro, não. Por isso, além de necessitarem de indicadores precisos, os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual e analisados à luz dos objetivos que realmente orientam o ensino oferecido aos estudantes.

Os critérios de avaliação devem ser compreendidos como aprendizagens indispensáveis ao final de um período. A definição de critérios para avaliação da aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa permite identificar se o estudante pode realizar as atividades propostas com eficiência e autonomia. Alguns critérios de avaliação, podem ser destacados:

- demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ano, por meio da retomada dos tópicos do texto. (Espera-se que o estudante realize, oralmente ou por escrito, retomadas de textos ouvidos (resumo, por exemplo), de forma que sejam preservadas as ideias principais.);
- atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles. (Espera-se que o estudante, a partir da identificação do ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, possa confrontar o texto lido com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante dele.);
- ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade. (Espera-se que o estudante leia, sem que precise da ajuda de terceiros, textos que demandem conhecimentos familiares, tanto no que se refere ao gênero quanto ao tema abordado.);
- compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele. (Espera-se que o estudante, no processo de leitura, consiga articular informações presentes nos diferentes segmentos de um texto e estabeleça relações entre o texto e outros aos quais esse primeiro possa se referir, mesmo que indiretamente, ainda que a partir de informações oferecidas pelo professor);
- selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características de gênero e suporte. (Espera-se que o estudante seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados – leitura extensiva, inspeccional, tópica, de revisão, item a item -, consideradas as especificidades do gênero no qual o texto se organiza e do suporte.);
- coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios. (Espera-se que o estudante, ao realizar uma leitura, utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se realizou uma antecipação ou inferência, é necessário que busque no texto pistas que confirmem ou não a antecipação ou inferência realizada. Da mesma forma,

espera-se que o estudante, a partir da articulação entre seus conhecimentos prévios e as informações textuais, deduza do texto informações implícitas.);

- produzir textos orais nos gêneros previstos para o ano, considerando as especificidades das condições de produção. (Espera-se que o estudante produza textos orais, planejando-os previamente em função dos objetivos estabelecidos, com apoio da linguagem escrita e de recursos gráficos, quando for o caso. Nesse processo, espera-se que sejam considerados os seguintes aspectos: as especificidades do gênero, os papéis assumidos pelos interlocutores na situação comunicativa, possíveis efeitos de sentido produzidos por elementos não-verbais, a utilização da variedade linguística adequada.);

- redigir textos na modalidade escrita dos gêneros previstos para o ano, considerando as especificidades das condições de produção. (Espera-se que o estudante produza textos considerando as especificidades do gênero e do suporte, os papéis assumidos pelos interlocutores e seus conhecimentos presumidos do interlocutor, bem como as restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto.);

- escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero. (Espera-se que o estudante produza textos, procurando garantir: a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de dados ou premissas indispensáveis à interpretação; a explicação de relações entre expressões pela utilização de recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos).);

- redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual. (Espera-se que o estudante, ao redigir textos, coerentemente com o projeto textual em desenvolvimento, saiba organizá-los em parágrafos, estruturando adequadamente os períodos e utilizando recursos do sistema de pontuação e outros sinais gráficos, seja em mídia impressa ou digital.);

- escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas. (Espera-se que o estudante empregue adequadamente os tempos verbais em função de sequências textuais; que estabeleça as relações lógico-temporais, utilizando adequadamente os conectivos; e que faça a concordância verbal e nominal, inclusive em casos em que haja inversão sintática ou distanciamento entre sujeito e verbo, desconsiderando-se os casos de concordância especial.);

- revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los. (Espera-se que o estudante, tanto durante a produção dos textos quanto após terminá-los, analise-os e revise-os em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa, e do leitor a que se destina, redigindo tantas versões quantas forem necessárias, em mídia impressa ou digital, para considerar o texto bem escrito.);

- utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística/multissemiótica. (Espera-se que o estudante opere com os procedimentos metodológicos empregados na análise dos fatos da linguagem (elaboração de inventário, classificação, comparação, levantamento de regularidades, organização de registro), bem como utilize os conceitos referentes à delimitação e identificação de unidades, à compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e às funções discursivas associadas a elas no contexto, empregando uma metalinguagem quando esta se revelar funcional).

Além desses critérios, é importante ressaltar que a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, por meio do Sistema Municipal de Avaliação Educacional/SIMAE, realiza, também, avaliações em larga escala neste componente curricular com os estudantes da rede, alinhadas com as matrizes dos sistemas nacionais de avaliação, sendo os resultados de suma importância para o diagnóstico e posterior tomada de decisão sobre a condução do trabalho de professores e estudantes nesta etapa fundamental para o ensino-aprendizado.

Referências

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 in MARANHÃO, Secretaria de Educação. **Documento curricular do território maranhense para a educação infantil e o ensino fundamental**. São Luís: FGV EDITORA, 2019.
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (original 1953)
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. - 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. **Código de Trânsito Brasileiro**, lei nº 9.503, de 23/09/97. 1997a. Disponível em: < <http://www.denatran.gov.br/legislacao.html> >. Acesso em: 4 abr. 2019.
- _____. **Conselho Nacional de Trânsito**. Resolução nº 166, de 15 de setembro de 18 2004. Aprova as diretrizes da Política Nacional de Trânsito. 2004. Disponível em: < http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/resolucao166_04.doc >. Acesso em: 4 abr. 2019.
- _____. **Diretrizes nacionais da educação para o trânsito no ensino fundamental**. Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito, Conselho Nacional de Trânsito. Brasília: Ministério das Cidades, 2009.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.
- COUTO, Leandra Lúcia Moraes. Educação para o trânsito no ensino fundamental: contribuições da psicologia moral. **Revista de Educação do IDEAU**, Passo Fundo - RS, 4 abr. 2019. Disponível em: < https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/368_1.pdf >. Acesso em: 4 abr. 2019.
- CASTILHO, A.T. de. **Gramática do Português Falado**. São Paulo. Ed. da UNICAMP, 1996.
- COLL, César, MÁRTIN, Elena e Cols. **Aprender conteúdos desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- COSTA, Fernanda Maria da Serra. A produção escrita de crônicas em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental. 2018. 194f. - Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2018.
- CUNHA, Marcus Vinicius. **Psicologia da educação**. - 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FIGOIRE, Elaine Gomes et al. **Abordagem dos temas alimentação e nutrição no material didático do ensino fundamental: interface com segurança alimentar e nutricional e Parâmetros Curriculares Nacionais**. Saúde soc., São Paulo, v. 21, n. 4, p. 1063-1074, Dec. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000400023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 6 de Junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902012000400023>.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Imaterial – MA**. <http://portal.iphan.gov.br/ma/pagina/detalhes/547> Acesso em: 4 abr. 2019
- KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2004.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola, o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- MARANHÃO, Secretaria de Educação. **Documento curricular do território maranhense para a educação infantil e o ensino fundamental**. São Luís: FGV EDITORA, 2019.
- _____. **Cartilha do Consumidor**, do Procon – MA. Disponível em <http://www.procon.ma.gov.br/files/2015/12/cartilha-consumidor.pdf> . Acesso em 18 mar de 2019.
- MATSUDO, S.M.M. **Envelhecimento e atividade física**. Londrina-PR: Midiograf, 2001.
- Política do idoso no Brasil. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/idoso/politica_do_idoso_no_brasil.html, Acesso em: 04 de maio de 2019.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- POSSENTI, Sírio. **Agenda Humores da Língua**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. v.1500. 170p
- Revista Psicologia Clínica. Publicada em 10 de Julho de 2013. Disponível em: <https://psicologiaclinicadosnavegantes.wordpress.com/2013/07/10/o-envelhecimento-efeitos-psicossociais-da-passagem-do-tempo-potencialidades-de-um-apoio-psicologico>. Acesso em: 04 de maio de 2019.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre. Ed. Artmed: 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

10.1.2 Componente Curricular Arte

A Secretaria Municipal de Ensino de São Luís, junto aos seus profissionais da educação, elaborou a Proposta Curricular de Arte. A ideia é contribuir para uma ação docente em sala de aula fundamentada por uma

vivência regional, sem desconsiderar os pressupostos da BNCC, correspondendo à aprendizagem pertinente e significativa do estudante.

Para tal, sistematizou-se um currículo de Arte integralizado com as demais áreas de conhecimento, haja vista o processo interdisciplinar intencionalizado por meio das suas linguagens de problematização, contextualização e flexibilização, o que não significa que a Arte perde em volume conceitual e procedimental, uma vez que seu objeto de estudo é responsável por mobilizar a participação dos diversos saberes na trama do conhecimento.

A Proposta Curricular pretende nortear o planejamento e ação educativa do professor, criando uma cultura escolar de sistematização e unidade, ainda que cada escola possua sua peculiaridade, o que é observado pelo presente construto, uma vez que se compreende que a realidade fundamenta de maneira diferenciada e lógica o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta nos apresenta as quatro linguagens da Arte como uma construção que visa responder às necessidades do ser humano e de sua sociedade, veiculando conhecimentos em horizontes metodológicos que colocam o professor como facilitador do processo e o estudante, em sua autonomia intelectual, como protagonista.

A Proposta Curricular de Arte do Ensino Fundamental apresenta os fundamentos legais e pedagógicos da Educação Básica, os propósitos e finalidades dos anos finais do Ensino Fundamental, as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); conceituação da área de Linguagens, conceituação do Componente Curricular de Arte; a trajetória de Arte; competências específicas do Componente Curricular de Arte; quadro organizador: campos de aprendizagens, objetos de conhecimentos, objetos específicos e habilidades; habilidades que devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental; a contribuição dos temas integradores para Arte; orientações metodológicas; avaliação da aprendizagem de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e referências.

Nesse sentido, a Proposta Curricular de Arte do Ensino Fundamental, considera para sua atualização o resultado dos debates dos Arte-Educadores, nas suas quatro linguagens, (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) através dos Conselhos de Educação, os debates dos Congressos da FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil), com a sua rede de representantes estaduais e associações regionais, a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, a Proposta Curricular de Arte do Município de São Luís, a Secretaria Municipal de Ensino de São Luís (SEMED) por meio dos seus núcleos e professores da rede, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense. A Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos e aprendizagens, apresentando esta etapa de ensino estruturada para contribuir na formação dos estudantes, preservando as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados na área de conhecimento e Componente Curricular de Arte.

O desafio, como despertador de aprendizagens, é estruturado em meio a situações-problema, que partem de critérios de aprendizagem e avaliação. Assim, o estudante aprende a aprender em meio ao procedimento, materializando conceitos na vivência, na experiência.

Posto isso, no processo de construção cognitiva, o erro é entendido como elemento natural do processo de aprender, pois hipotetiza-se para construir um conceito, um pensamento assertivo diante dos desafios de aprendizagem. A construção é individual, mas, também, é coletiva, colocando todos na rede integradora de construção do conhecimento.

Aqui os trabalhos grupais e em parceria com a comunidade escolar e externa estão valorizados. Se a ideia é interdisciplinar, todos, em coletividade e em suas individualidades, deverão contribuir em torno da configuração de saberes que mais se aplique ao tempo atual.

Conceituação do Componente Curricular Arte

O Ensino Fundamental (EF), entendido como momento de escolarização em que os saberes socialmente constituídos devem contribuir para a compreensão da própria experiência pessoal com a natureza multidisciplinar da linguagem em sua multiplicidade, e aqui de forma específica da Arte e o seu caráter instrumental nas várias áreas de conhecimento. A Arte em sentido amplo, segundo a professora Maura

Penna, é uma atividade essencialmente humana, através da qual os seres humanos constroem significações na sua relação com o mundo. O fazer arte é uma atividade intencional, criativa e uma construção de formas significativas sonoras, visuais, cênicas e corporais (PENNA, 2014, p. 20). Esse sentido de construções de significações, de expressões simbólicas, remonta os primórdios da humanidade. Assim, pode-se considerar a Arte como uma atividade que certamente é “peculiar ao homem como uma característica necessária” (BAUMGART, 2007, p.1). Completando, segundo Argan (2008), não se pode conceber um conceito de arte absoluta, mas, talvez, sim, “como um modo de ser do espírito humano, é possível apenas tender para este fim ideal” (ARGAN, 2008, p.11).

Neste contexto, muitas são as concepções de arte associadas à Estética, enquanto Filosofia da Arte. E, esta não surge com a criação do termo “Estética” por Baumgarten, em (1735), cuja concepção não está necessariamente relacionada à arte. Mas se define “a ciência de como as coisas podem ser conhecidas [*cognise*] pelos sentidos” (ISER, 2001, p.35). E esclarece Tolon-Hugon (2009, p.19), a Estética não surge com a sua nomenclatura, mas data dos primórdios da Filosofia.

Vários foram os filósofos que se debruçaram sobre o estudo da estética e criaram seus pressupostos. Segundo Iser, Kant a concebe como um “juízo estético”; e, Hegel, “a obra de arte dá expressão sensória à direção na qual o ‘Espírito’ está destinado a mover.” (ISER, 2001, p.38), já Adorno, a considera como uma ilusão, pois “a obra investe um fingimento da realidade ilusória” (ISER, 2001, p.38). E infere, que dada a diversidade de concepções da estética pode-se perceber certa configuração, ela “é basicamente um movimento de jogo operando entre os sentidos do sujeito e aquilo que lhe é dado perceber ou conceber” (ISER, 2001, p. 39).

Por sua característica regida pelas “realidades contextuais”, a relação entre a arte e a estética é bastante diversa do que hoje se acredita ser o estético, “mas começa a espalhar-se e tende a ‘esteizar’ quase tudo o que existe”. (ISER, 2001, p.40, 41).

Uma maneira de proporcionar aos indivíduos um mundo diferente do que era habitual e comum, no início do século XX, os formalistas russos propuseram, a “desfamiliarização” da linguagem poética, e de forma semelhante, os imagistas britânicos com objetos intencionalmente deformados.

Esse movimento dos sentidos em constante contato com objetos forjados leva estes, a uma constante estimulação que podem causar “imprevisíveis possibilidades de visualizar e idear” (ISER, 2001, p.42), exigindo uma atenção simultânea, onde todos os sentidos se interpenetram.

Esse sistema de ativação de todos os sentidos de forma simultânea é atualmente utilizado pelos sistemas de comunicação, principalmente pela publicidade, e pelos meios produtivos. Assim, essa nova configuração do estético põe em movimento a imaginação para apreender o que lhe é apresentado. Retomando Kant, Iser (2001, p.44) destaca que, “[...] a imaginação [...] é muito poderosa quando cria, por assim dizer, uma outra natureza a partir do material que a natureza atual lhe fornece”.

Também Mammì, concorda com o poder de um sistema de mídia que na atualidade “alcançou dimensões mundiais” (MAMMÌ, 1996, p.14). Contudo, esclarece que essa “universalidade “é imperfeita, pois não se fundamenta em valores constantes, mas sim, sob a perspectiva de uma contínua substituição.

Considerando a forte influência dos meios de comunicação na formação dos indivíduos inseridos em uma sociedade tão multifacetada e manipuladora, torna imprescindível o ensino da arte nas escolas.

Este contexto sócio cultural apresentado, hoje estabelecido e vivenciado por todos nós aponta para o que se convencionou chamar de a pós-modernidade. Este paradigma pós-moderno, considerado a partir da ideia de autonomia da arte, desloca o entendimento da arte apenas como um “meio” capaz de transformar a sociedade, alicerçando seu valor artístico no “conjunto de relações” estabelecidas em volta ou a partir de um objeto, que é uma ocasião, pretexto ou ponto de passagem para propor novas leituras de mundo e autocrítica, na qual indivíduo e sociedade buscam a própria identidade.

Entendendo que o processo educacional também se estabelece por feixes de relações, por uma pluralidade de estilos e opções de vida, complexo em sentidos e significações, se faz necessário pensar que o processo ensino-aprendizagem seja capaz de criar e reinventar procedimentos, projetos, atividades e demais estratégias de trabalho, que exigirão uma nova postura dos estudantes e do próprio docente.

Barbosa (2005) afirma que a arte “como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem [...]” E acrescenta relembando Frantz Fanon (1925-1961), que a arte “supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo” (2005, p.99).

Logo, compreender os processos de educação e criação nas artes como relações entre os sujeitos e o mundo significa identificar a Arte como experiência cultural ou culturalmente construída, e, reconhecer na experiência estética/artística uma experiência de vida indispensável na Educação para formação dos indivíduos e de pensamentos mais autônomos.

Trajatória do Ensino da Arte

A Arte¹⁴ percorreu um longo caminho para integrar-se ao processo ensino-aprendizagem no Brasil. Embora a aceitação de sua importância para a formação educacional tenha as primeiras referências no final do século XVIII, somente no século XIX, com a criação em 1816 da escola de Belas Artes na cidade do Rio de Janeiro e das escolas técnicas e científicas (Vila Rica – 1817, Bahia –1818) se estabelece uma perspectiva para o entendimento da arte na sua ligação com a educação. Barbosa (1995) ao analisar este período de sua trajetória, afirma que o ensino de arte, referenciada pela Escola de Belas Artes “baseando-se no culto à beleza, na crença à cerca do dom e em árduos exercícios de cópia, tornou a Arte acessível somente a alguns ‘poucos felizes’”. E acrescenta: “No Brasil daquele tempo, arte era vocação para artista e, por isso, o importante período presidido pela teoria transcendentalista que concebia a Arte como base moral de toda a educação e que, influenciada pelo romantismo alemão, deu força à Arte na escola, foi desconhecida em nosso país [...]” (BARBOSA, 1995, p.41).

Estes conceitos e pressupostos imputados à Arte permaneceram como uma herança recorrente e um comportamento subliminar dentro da escola por muitos anos. Ainda hoje é possível encontrar como práticas pedagógicas ligadas ao ensino de arte, a exemplo dos desenhos fotocopiados, somente para colorir ou a ideia de “dom” para a arte como parâmetro de acesso.

No século XX, se destacam a reforma proposta pelo educador Sampaio Dória (1920), a Semana de Arte Moderna e a ideia de *livre expressão*, somada ao movimento da Escola Nova⁹ que geraram experiências exitosas como as escolinhas de arte do Brasil, que consideraram o princípio de um debate constante e atual sobre a Arte/Educação¹⁰, Todos estes acontecimentos culminaram na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB, Lei nº 4.024/61, que foi a primeira a sugerir a inclusão formal da Arte na Educação, contudo, substituída após o Golpe Militar de 1964 pela LDB, Lei nº 5.692/71.

A LDBEN, Lei nº 5.692/71 instituiu a obrigatoriedade do ensino de artes sob a nomenclatura de Educação Artística, criou as Licenciaturas em Educação Artística, mas impôs a polivalência como ação docente.

A LDBEN, Lei nº9.394/96, alterada pela Lei nº 13.278/2016 estabeleceu as bases para o acesso amplo à arte. A valorização do ensino da arte no país se dá por meio do Art.26

§ 2º “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”; como também a Lei nº 13.278/2016 que altera o § 6º do art.26“*As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo*” (BRASIL, 2016).

É importante destacar que não se tratou apenas de uma nova nomenclatura para a disciplina Educação Artística (LDB, Lei nº 5.692/71), e sim de uma mudança de paradigma que inclui: identificar a área de ensino-aprendizagem em suas especificidades ou formas artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música), o fim oficial da Polivalência e o respeito à formação docente, e a identificação da Arte como área de conhecimento

⁹Escola Nova: Segundo os escolanovistas, a educação tradicional se achava centrada no professor e na transmissão do conhecimento. O mestre detinha o saber e a autoridade, dirigia o processo, e, ainda mais, se apresentava como um modelo a seguir. Na escola renovada, porém, o aluno é o centro. Há uma preocupação muito grande com a sua natureza psicológica.

¹⁰Expressão utilizada para definir o ensino da Arte, cunhada por Ana Mae Barbosa para evidenciar o sentido de pertencimento das áreas de conhecimento humano.

de importância isonômica no ambiente escolar. Estas conquistas acima apontadas são resultado de 20 (vinte) anos de luta dos arte-educadores desde a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96.

Complementando a LDB, Lei nº 9.394/96, outros documentos que foram elaborados pelo MEC – Ministério da Educação a fim de fortalecer o papel da arte no contexto educacional, como a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, que definem os conteúdos sobre cultura africana e indígena e a criação de novos cursos de formação para professores. No Maranhão foram criadas as Licenciatura em: Teatro (UFMA/2004), Música (UEMA/2005), Música (UFMA/2006), Artes Visuais (IFMA/2010) e Artes Visuais (UFMA/2010); ao mesmo tempo em que foram produzidos documentos orientadores e propositivos elaborados a partir de congressos e encontros de Arte-Educadores e dos debates nacionais e locais sobre Currículo e Ensino Público de qualidade¹¹.

O documento final de todo este processo iniciado com a LDB de 1996 é a Base Nacional Comum Curricular - Arte (BRASIL, 2017), que assegurou algumas conquistas, entretanto consolidou algumas perdas como a questão das Unidades Temáticas e não Linguagens da Arte, assim como a atribuição de competências gerais, referenciadas nos PCNs (década de 90) sem a preocupação com a progressão de aprendizagem, caracterizada pelo mesmo rol de habilidades do 1º ao 5º ano e do 6ª ao 9º ano.

Elaborada para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, a BNCC contribui para elaboração de um currículo para o ensino de arte que contemple habilidades e competências básicas, estendidas para todo o Brasil. Assim, a Proposta Curricular de Arte de São Luís, apresenta características regionais e peculiaridades.

Neste sentido, a BNCC considera o paradigma contemporâneo para o ensino da arte, através das seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão), sendo, criação – relacionada ao fazer artístico; crítica – relacionada às impressões e compreensões, por meio do estudo e da pesquisa; estesia – relacionada à experiência sensível dos sujeitos; expressão – relacionada às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos; fruição – relacionada ao prazer e/ou ao estranhamento durante a participação em práticas artísticas; reflexão – relacionada à construção de argumentos sobre os processos criativos, artísticos e culturais assim como sobre seus resultados. As dimensões propostas estabelecem o valor da arte na educação, abordando tanto o aspecto da interação crítica dos estudantes, enquanto entendimento da complexidade do mundo, quanto favorece o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue importantes para o exercício da cidadania (BRASIL, 2017, p.161).

A BNCC ratifica as especificidades do ensino da Arte através da nomenclatura “Unidades Temáticas”, contudo, o debate realizado após sua aprovação e para efeito desta Proposta se considera para o Componente Curricular as quatro linguagens artísticas: Arte Visuais, Dança, Música e Teatro, como linguagens que articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos que envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas, bem como a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p. 191).

Vale reforçar que a BNCC traz no seu bojo, a efetivação do paradigma contemporâneo para o ensino da Arte e se reflete na profissionalização deste ensino, onde será imprescindível que o desenvolvimento de cada uma das quatro linguagens artísticas seja orientado pelo respectivo profissional habilitado, considerando as licenciaturas existentes e outras que venham se formar, ao mesmo tempo em que cursos de capacitação e formação continuada sejam ofertados em todas as redes de ensino.

Este paradigma é apontado pela BNCC quando afirma que existe a necessidade de não se reduzir as manifestações artísticas apenas, às produções legitimadas pelas instituições culturais e/ou veiculadas pela mídia, para que a arte não seja vista como mera aquisição de códigos e técnicas, e sim, como processo que pretende alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os estudantes sejam protagonistas e criadores. E ainda que os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos, pois é no percurso do fazer artístico que os estudantes criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal (BRASIL, p.191).

¹¹Licenciatura em Teatro (UFMA, Resolução Nº 75 – CONSUN, 28 de setembro de 2004) e em Música (UEMA-2005), 2006, em Música (UFMA, Resolução Nº 93 – CONSUN, de 31 de outubro de 2006), em 2009, em Artes Visuais (IFMA, Resolução nº 11 Ad Referendum do Conselho Superior), e em 2010, Artes Visuais (UFMA, Resolução nº 125 – CONSUN, 24 de maio de 2010).

Assim, a presença da Arte no espaço da escola formal como componente curricular tem como função promover o debate e o desenvolvimento cultural, facilitando o acesso e a familiarização com as linguagens artísticas e seus códigos, pois, possui função maior que a de simples expressão. Este entendimento já está presente na Proposta Curricular (SEMED) – Arte/2009, que definiu o ensino de Arte como fator obrigatório da formação humana, que permite ainda mais: que ela atue na vida do estudante como fator aglutinador de novos conhecimentos e também possa relacionar-se com outras áreas da ciência, facilitando o aprendizado, a socialização e a integração.

Ao realizar a reformulação curricular da Proposta Curricular de Arte, a SEMED São Luís aponta para uma mudança de paradigma, propõe agir de forma isonômica e garantir a implementação dessa nova práxis educacional em Arte que abriga em sua estrutura e metodologia a pesquisa (conhecimento), a prática (experimentação) e a reflexão (construção de novos conhecimentos) – pilares que combinados, resultam no desenvolvimento de um indivíduo social, ativo, crítico e integrado à sua comunidade.

Entendendo a BNCC como um documento orientador, que permite a pluralidade de ideias, a diversidade, e as adaptações consideradas em suas peculiaridades e regionalidades, a Proposta Curricular de Arte para a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, não utilizará a designação de “Unidades Temáticas”, no Organizador Curricular, para o que se compreende serem as Linguagens Artísticas, acompanhando, portanto, decisão do Currículo do Estado do Maranhão.

Assim, usaremos neste documento a denominação Linguagens Artísticas, quando nos referirmos às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para as “Unidades Temáticas” utilizaremos a denominação: Campos de Aprendizagem constituídos pelos contextos:

- Experiências Estéticas - campo ligado a percepção/reflexão, ao conhecer pelos sentidos, sendo este uno. É o corpo sensível do indivíduo que se abre para uma experiência com os objetos artísticos, culturais ou da natureza, e se dá frente à beleza, ou ao estranhamento, ao desconforto, “a incômoda sensação do que não se sabe, do que espanta, do que encanta sem sabermos bem por que” (MARTINS, 2017, p.6), onde interagem as dimensões da fruição, estesia, crítica e reflexão;
- Saberes e Fazeres Culturais - campo ligado ao aprender/fazendo, do conhecimento das culturas e das artes populares e congêneres, da oralidade e dos conhecimentos empíricos;
- Poiética - campo ligado ao saber/fazer/refletir, onde interagem as seis dimensões da arte – criação, crítica, expressão, estesia, fruição e reflexão – ligado à percepção de si e do outro enquanto indivíduo criador (a), onde reflete sobre o objeto artístico/estético – criado, observado, analisado – e o reinscreve em diferentes contextos, incluindo sua própria realidade, com autonomia;
- Artes integradas - Conforme consta na BNCC - campo ligado às interações, em que as artes se entrelaçam interdisciplinarmente com outros saberes, com outras linguagens da arte como o cinema ou o circo e outros campos de conhecimento como a tecnologia.

Esta decisão se baseia no fato de que as Linguagens da Arte são campos de aprendizagem com conteúdos, metodologias, habilidades e competências específicas e que, da forma como foi estabelecida pela BNCC desconstrói as estruturas das linguagens e sua eficiência como processo educacional, incentivando, inclusive, o retorno da polivalência, o que seria um retrocesso histórico no campo da arte/educação.

Figurando como uma necessidade humana e cultural, a arte serve de referencial à humanidade e de diferencial entre os povos, pois reflete, sintetiza e traduz o pensamento e os modos de uma sociedade, e de sua época. A reformulação dos currículos e, conseqüentemente, dos sistemas de ensino e dos processos de ensino-aprendizagem, incluindo, de forma efetiva a Arte/Educação promoverá um olhar mais crítico e consciente sobre a realidade; e, transformador na cultura e no ambiente escolar.

Falar em Arte é comunicar por meio de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança e seus inúmeros pontos de contato, entre si e com as outras áreas. Cada linguagem artística tem um modo particular de interpretar o mundo e todas as manifestações culturais que nos cercam, e é necessário que os estudantes compreendam isso, a fim de ressignificar seu conhecimento, sua existência e suas ações comunitárias, pois ao tomar contato com a

diversidade de saberes, o estudante descobre novas formas de olhar o mundo. Apresentamos a seguir as linguagens artísticas que compõem esta Proposta Curricular e seus pressupostos teóricos.

Artes Visuais

As Artes Visuais se relacionam com a linguagem visual, que por sua vez, se faz presente em nosso cotidiano e muitas vezes pode até passar despercebido por nossos olhares, devido a uma carga excessiva de informações que recebemos diariamente por meio de revistas, tv, outdoor, celulares, computadores, propagandas nas ruas, shoppings etc. Por outro lado, esse contato com as artes visuais universais, seja contemporânea, seja da pré-história, tem sido reforçado por esse forte impacto das novas tecnologias e das mídias, muitas vezes servindo de aliadas dessa propagação da arte que está para além da arte, a qual “não podemos determinar claramente seus limites.” (GIANNETTI, 2006, p.77).

Ana Mae Barbosa já escrevia, em 1986, que a “arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão nas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador (BARBOSA, 2012, p. 2). Assim, ao falar das Artes Visuais, é necessário deixar de lado a visão de que elas estão apenas relacionadas ao desenho, pintura etc. pelo contrário, pois são também representadas por outras linguagens artísticas, o que remete a um campo bastante abrangente.

Nesse período, Ana Mae Barbosa apresenta uma abordagem que passa a envolver o estudante no universo da leitura de imagens, seu contexto, e a denominou primeiramente de Metodologia Triangular e, posteriormente, Abordagem ou Proposta Triangular, como a autora prefere chamar. Entendendo, dessa forma, que o arte/educador, deve buscar alfabetizar para a leitura de imagem, seu contexto e o fazer artístico.

Lançar mão da Arte Contemporânea possibilita ao estudante uma experiência artística enriquecedora, pois é importante abordar tais temáticas em todas as fases da educação, estimulando o olhar do estudante, a fim de levá-lo a dialogar com as criações, buscando despertar seu universo poético. Segundo FREITAG; OLIVEIRA (2008, p. 30) em artigo, *Arte Contemporânea na Escola: algumas reflexões*: “Sem dúvida, a inserção da Arte Contemporânea no Ensino da Arte reverberou em muitas contribuições e experiências diversificadas para o professor e para o aluno, além de desafiar e inquietar a forma de ver, pensar e trabalhar a própria arte”.

Assim podemos classificar como pertencentes às artes visuais, a pintura, desenho, escultura, fotografia, audiovisual, grafite, e as artes contemporâneas que fazem parte desse campo expandido da arte (KRAUSS, 2008), que rompe com as fronteiras que separam os gêneros, linguagens e áreas culturais, como as performances, instalações artísticas, arte urbana, arte híbrida, arte interativa, arte digital etc.

Levar ao estudante tais experiências com as Artes Visuais na Educação Básica, com a devida orientação do educador visual, se faz necessária para que o estudante entenda a cultura visual (interlaçadas na perspectiva da Educação da Cultura Visual¹²) que é parte de seu entorno, bem como as artes pelo mundo afora. Segundo a educadora Ana Amélia Bueno Buoro, os arte educadores, além de trazerem conteúdos em níveis internacional, nacional e local, precisam levar para o âmbito escolar, aquilo que as crianças, adolescentes e jovens consomem na esfera do seu próprio universo cultural, com a intenção de ajudar a “construir leitores sensíveis e competentes para continuarem se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo” (BUORO, 2002, p. 63), função central do Ensino da Arte.

Nesse sentido, a Cultura Visual, passa a ser considerada uma abordagem de extrema utilidade para o ensino das Artes Visuais, mostrando que não é apenas a diversidade de visualidades que se faz necessário para o Ensino da Arte, mas sim, e principalmente, aquilo que faz parte do universo do estudante e de seu grupo social. Dessa forma:

A Cultura Visual dispõe de um componente estimulante para um currículo integrado

¹²Educação da Cultura Visual "destaca representações visuais do cotidiano como elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem processos de pensamento simbólico, conceitual, crítico, cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça" (DIAS, 2015).

pela exposição de imagens e objetos que caracterizam a complexidade, ambiguidade, contradição, paradoxo e múltiplas perspectivas. Por esse caminho, os estudantes aprendem que a vida real é desarrumada e as questões não são resolvidas tendo ‘a’ resposta certa. (BELLENGEE-MORRIS, DANIEL, STUHR, AMARAL, p. 268).

O ensino das Artes Visuais por meio, também, da abordagem da cultura visual, só enriquece as atividades no âmbito educacional e traz um resultado positivo para o ensino-aprendizagem, pois o educador visual precisa visar a valorização da identidade cultural do estudante.

Assim, no campo de aprendizagem das Artes visuais vê-se a necessidade de orientar a tessitura do olhar do estudante, sem imposições, para que tal experiência estética seja acionada da forma como o despertar estético acontece, sendo necessário que o educador visual preserve essa linha de encantamento, ajudando a enaltecer tais experiências estéticas do cotidiano. Assim, para Ivone Richter, a maneira mais eficaz de entender o componente cultural de um objeto, uma manifestação artística, é recolocá-lo no seu contexto cultural, vindo a adquirir uma presença viva juntamente com sua importância estética. (RICHTER, 2008, p. 40).

Entende-se então, que esse contato com as Artes visuais estimula a sensibilização do olhar do estudante, vindo a enriquecer seu repertório visual e cultural por meio de experiências artísticas e culturais que perpassam pela zona da criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, bem como, enfatizar o repertório do estudante com a intenção de valorizar também a cultura visual presente em seu dia a dia.

Dança

Toda pessoa dispõe de um repertório de impressões sensitivas diversificadas no âmbito de sensações visuais, acústicas, táteis, cinesiológico etc. Esse arquivo gigantesco está à disposição do indivíduo, enquanto experiências acumuladas, para novas atitudes e expressões criadas conscientes ou inconscientemente.

Em uma época onde o sedentarismo toma uma dimensão preocupante e crescente na sociedade, fica evidente a necessidade de estímulos à realização do movimento em todas as suas possibilidades. E boa parte destas experiências do movimento e transformação em atividade motora, entre as crianças acontece antes de ir para a escola.

Neste contexto destaca-se a dança, entendida como arte do movimento ou linguagem da arte que utiliza o movimento corporal como forma de comunicação expressiva desde a pré-história. A Dança pela sua simbologia é “capaz de sugerir, ilimitadamente, imagens e associações cheias de riqueza e vitalidade” (MENDES, 1987 P.11). E todo movimento pode ser dança: do gesto desportivo ao ato cotidiano. Para isso, a consciência do processo do movimento precisa tornar-se foco de atenção.

A experiência de dançar procura integrar elementos estruturais relativos à linguagem da dança e à criação, seja individual ou coletiva ampliando a consciência corporal e a construção de identidades que possam conduzir para descobertas de novas possibilidades expressivas, a respeitar seus limites e os limites dos outros.

Marques (1999, p.87) nos alerta que o corpo foi por “muitos séculos considerado somente uma entidade biológica [...]” e nos anos 60 e 70 passou a ser estudados pelas ciências sociais como “fenômeno construído, interpretado e idealizado pela cultura e pela sociedade [...]”. e conclui: [...] Portanto, nosso potencial criativo de movimento não poderia ser livre e espontâneo, pois é também formatado pelas experiências, relações, processos de ensino-aprendizagem por que passamos no decorrer de nossas vidas (MARQUES, 1999, P.87).

Esse processo de autoconhecimento e de construção de um corpo “dançante” e protagonista como algo que se constrói na relação com o outro e ao longo da vida pode ser desenvolvido na escola. “Os alunos podem, por meio da Dança, reforçar laços de amizade, trabalhar e conhecer grupos, assim como conhecer a si próprios de outra maneira dando importância à questão da autoestima [...] experimentar novas formas de expressão que não são possíveis por meio das palavras” (BRASIL, 1997, p. 73).

A dança é uma forma de conhecimento do campo da arte, com conteúdos e questões próprias; com experiência acessível a todos os estudantes, independente de habilidade física, etnia ou gênero. É também um importante e complexo “processo de desenvolvimento intelectual, psicomotor, emocional, social e criativo” (MARANHÃO, 2001, p.31) que reverbera na vida pessoal e na sociedade.

Embora não seja estranha à escola, a dança tem um histórico de pouca atenção na educação escolar. Ela costuma estar presente nas festividades e projetos ou ainda em oficinas extraclasse, geralmente tratada como recreação. Por muito tempo a perspectiva apontava para a prática do Balé Clássico, como base para o que se poderia considerar “boa dança” ou efetivamente “dança”. Desenvolver a coordenação motora, a atenção e a disciplina, além da postura, eram objetivos pensados quando o assunto era dança e o desenvolvimento do movimento, além da própria técnica. Esta era uma realidade vista principalmente nas academias e escolas de Balé e apontava para uma educação *em* dança, na arte em si.

Vargas aponta a importância da busca em “resgatar no ensino da dança a educação global do ser humano e a educação estética, segundo os princípios da arte educação” [...] capaz de desenvolver a consciência estética e crítica promovendo o “desenvolvimento harmônico de todas nossas faculdades sensíveis e espirituais” (2007, p.4).

Os pressupostos da Dança Moderna e as intervenções educacionais propostas, no início do século XX, pelo bailarino e coreógrafo Rudolf Laban, ao contrário do Balé propunha: “[...] fazer do ensino da dança um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação; objetivava uma educação essencialmente *através* da dança” (MARQUES, 2001, p. 71).

Para Laban, o ensino da dança está relacionado à consciência e domínio individual do movimento, considerando os princípios de tempo, espaço, peso e fluência, presentes em diversas formas de expressão humana. Isto implica dizer que a expressão, a espontaneidade, a criatividade, podem ser educadas, qualificadas através movimento em dança, permitindo uma integração entre conhecimento intelectual e habilidades criativas.

Ao estudar profundamente as estruturas do movimento humano que geravam a dança, Laban introduziu uma análise minuciosa do movimento à arte da dança e, conseqüentemente, à da educação. Através da ciência que chamou de coreologia (*choreology*) e de seus estudos de dinâmicas (*eukinetics*), do espaço (*choreutics*), da escrita da dança (*kinetography*) [Laban] possibilitou uma maior clareza dos elementos necessários para comunicar suas intenções e sentimentos ao coreografar e ao interpretar danças (MARQUES, 2001, p. 72-73).

A proposta de Laban trouxe um novo olhar sobre a dança e especialmente sobre o ensino de dança no mundo e no Brasil, introduzido pela bailarina, coreógrafa e educadora Maria Duschenes. O ensino da dança pelo enfoque coreológico propicia outra leitura de educação em dança, centrada no estudante/dançarino/a, desenvolvendo sua percepção, fazendo com que ele compreenda seu processo e aquilo que está interpretando e/ou criando, diferente das ideias trazidas pela recreação ou pelo balé clássico.

Contudo, o olhar e a prática contemporânea sobre o ensino da dança, num contexto pós-moderno do ensino, considerando o conceito de *Perlaboração*¹³, elaborado por Lyotard (1924-1998) permite “reescrever a modernidade”, ou seja, rever, visitar processos desenvolvidos anteriormente onde alguns elementos estruturais permanecem atuais mesmo pertencendo a propostas consideradas antigas e/ou superadas.

Assim, o pensamento do ensino da dança, hoje, permite desenvolver uma proposta que não exclui o Balé Clássico (educação em dança) num processo de *perlaboração* que envolva o chamado Método Laban (educação através da dança) como diz Marques (2001): “Ao contrário, tendo perlaborado a educação *em* dança, a educação através dela assume outro sentido e significado; pode propiciar uma relação não hierárquica entre subtexto, texto da dança [...] seus contextos, a educação e a sociedade” (p.77).

Música

Atualmente há inúmeras formas de concepção acerca da educação musical em várias dimensões: cultural, social e psicológica. Nesse sentido, a educação musical implica uma cadeia de complexidades em que abrange, entre outros eventos, o de ensinar e aprender; emitir e receber; processo e produto, na medida em que estes precisam estar permeados pelo conteúdo ou objeto de conhecimento que devem desenvolver-se em certo espaço físico e com determinada duração.

¹³*Perlaboração* – ato ou processo de análise onde se percebe no presente aquilo que foi suprimido no passado, o já acontecido, mas que está ainda atual. Segundo o filósofo, essa percepção envolve processos de *anamnese* - reminiscência, *anagogia* – arrebatamento e *anamorfose* – recombinação para procurar aquilo que permanece impensado quando já está pensado (MARQUES, pp. 66-67).

Assim, podemos inferir que o ensino da música provavelmente existe desde que o ser humano sentiu a necessidade de aprender e perpetuar seus conhecimentos, isso significa que ocorreu paralelamente à existência da própria música.

Porém, foi na Grécia antiga que surgiram as primeiras intenções da pedagogia musical com instruções musicais para crianças, cuja popularização aconteceu durante o período renascentista, quando houve o advento das escolas públicas. Até então, o ensino da música acontecia de forma tutorial, isolada, sem haver, portanto, uma sistemática norteadora e uniforme. Na Idade Moderna Rousseau cria um esquema pedagógico direcionado para a educação musical, onde as propostas definem bases concretas para o ensino desta arte.

A partir daí, surgiram novas necessidades, como o aprimoramento das metodologias e métodos. Neste contexto, Comenius surge com sua obra a *Carta Magna*, em que apresenta conceitos importantes que ainda hoje são utilizados, como os métodos sensoriais e ativos. No Brasil as proposições de John Dewey e as concepções da Escola Nova introduzidas por Anísio Teixeira, cuja atuação foi marcante na educação brasileira nas décadas de 1920 e 30 foram essenciais na assimilação, da intenção de democratização do ensino e consequentemente do ensino da música.

A década de 30 do século XX é um período importante na educação musical brasileira, delimitada por grandes mudanças, principalmente nos contextos políticos e econômicos permeados por crises de âmbito social que culminaram com a ascensão de Getúlio Vargas. Nesse período surge oficialmente no cenário musical a figura de Heitor Villa-Lobos com seu programa de Canto Orfeônico baseado no folclore brasileiro, cuja importância definiu as bases da educação musical no Brasil.

Aparecia assim, a tentativa de transformar o ensino de música em um fenômeno de massa pelo Plano Nacional 'Educação para Todos' introduzido por João Gomes Junior em São Paulo, Fabiano Louzano em Piracicaba e posteriormente João Batista Julião também em São Paulo, Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, Gazzi de Sá na Paraíba, Moraes Filho no Maranhão etc. Vale ressaltar nesse contexto a importância dos coros, das bandas e fanfarras que foram largamente usadas nas atividades cívicas e escolares e tornaram-se os grandes produtos advindos desse período em questão.

Assim, foi dado um novo enfoque ao ensino da música com os cursos livres na década de 60 do século XX, quando surgiram as oficinas de músicas desenvolvidas na Europa e espalhadas pelo Brasil na tentativa de atualização da nova linguagem. Essas oficinas mudaram o pensamento musical brasileiro ao ponto de surgirem mais profissionais e mais críticos.

Porém, considerando que as instituições públicas de ensino básico no Maranhão ainda não implantaram o ensino de música nas suas escolas, não podemos nem mesmo, confirmar práticas pedagógicas baseadas nos métodos de escuta ativa em que levam o estudante a perceber e compreender o fenômeno sonoro levando em conta suas atitudes e experiências pessoais.

A aprendizagem musical, de acordo com a visão pedagógica tradicional, segue as regras dos conservatórios antigos, onde está direcionada à posição do professor na função de transmissor de conhecimentos e na figura do estudante, como elemento estático que deve receber informações através de regras com exercícios rigorosos e práticas repetitivas pela utilização de métodos e metodologias que enfatizam a memorização. No contexto do ensino da música atual, a memorização é uma fase importante, no entanto, deve fazer parte de um processo dinâmico e criativo, onde se incluem várias outras formas e estratégias de aprendizagem. A esse respeito, Brécia (2004, p.94) comenta:

No ensino da música, a linha que separa as velhas das novas práticas foi claramente demarcada. Os antigos procedimentos eram, em última instância, baseados na psicologia atomística e na filosofia autoritária. Especificamente, isso se evidencia na larga percentagem de tempo que o curso tradicional atribuía ao estudo da partitura, ou notação, bem distanciado da execução vocal ou instrumental. Assim, muito frequentemente a técnica da expressão musical, e não a expressão musical em si mesma se constituiu no fim efetivo da instrução.

Para Vygotsky, essa visão clássica já não se adapta mais às concepções modernas de educação. Por outro lado, essas ideias tradicionais continuam muito discutidas pelos representantes das áreas de educação no intuito de sobrepô-las por novas e atuais tendências do campo e torná-las totalmente obsoletas. Aprender

significa, genericamente, o processo particular de aquisição de saberes para o desenvolvimento de certa habilidade.

Teatro

Acompanhando os desdobramentos dentro do contexto do Ensino da Arte, o ensino do teatro não fugiu a estas regras. Braga (2012, p. 32) ao construir uma trajetória histórica acerca das práticas educativas envolvendo o teatro no Brasil da primeira metade do século XX afirma que:

Naquele período, as atividades de teatro na escola, subsidiadas por esta pedagogia e por uma estética marcadamente acadêmica, consistiam em apresentações voltadas para festividades e efemérides como natal, páscoa, semana da pátria etc. Geralmente, essas apresentações eram baseadas na memorização de textos e em marcações cênicas rigorosas, visando o desenvolvimento de valores cívicos e morais.

Paralelamente a este teatro “cívico”, na segunda metade do século XX, diferentes educadores criaram sistemas de jogos que passaram a integrar o espectro de possibilidades educacionais com o teatro como: os exercícios e jogos do “Teatro do Oprimido” (Augusto Boal), as teorias de Peter Slade sobre o Jogo Dramático Infantil e o mais divulgado, a partir dos anos 1980, *Improvisação para o Teatro* com as teorias de Viola Spolin. Estas teorias balizarão o fazer educacional com o teatro em todo o país e, aliadas ainda às contribuições pedagógicas do teatro didático e do teatro épico brechtiano contribuirão para “inserir uma “Educação Dramática” – enquanto expressão criadora, centrada na criança e no jovem, numa proposta moderna de educação teatral nas escolas brasileiras” (SOUSA, 2012).

Assim, nesta trajetória, o ensino de teatro, denominado atualmente de Pedagogia de Teatro¹⁴ e ao se inserir numa perspectiva de pós-modernidade, abriga em sua práxis os aspectos da mediação e da experiência estética (enquanto saber-fazer e enquanto flexibilidade) e do processo colaborativo como possibilidade de método articulando questões históricas e estéticas específicas do teatro, cria-se um novo campo de conteúdos e metodologias para a prática educacional.

Na Pedagogia de Teatro ou nos experimentos pedagógicos pelo teatro, ligados à Mediação, se faz necessário reconhecer que na contemporaneidade do teatro, instaura-se uma linguagem e possibilidades de produzir conteúdos e presentificar a vida em sua “forma extracotidiana”, cabendo ao professor mediar estas possibilidades para o ensino de “um novo discurso cultural” (SANTANA, 2013, p.119).

Neste aspecto se inclui a proposta de formação política e ética dos estudantes, ao refletir sobre o *Gestus* social e a “interação entre jogo e narrativa” que propõe “textos poéticos como deflagradores do processo pedagógico” (KOUDELA e SANTANA, 2006, p. 203).

A Pedagogia do Teatro tem como referências teorias contemporâneas de estudo críticos-culturais como o desconstrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Nesse tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégios criados pelos discursos e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social.

Como proposição pedagógica para o teatro, Desgranges (2006) destaca que a experiência artística se caracteriza como “caráter estético, reflexivo [pois] está diretamente relacionado com a sua proposição dialógica, com efetiva participação do receptor enquanto cocriador do evento [...]” inscrevendo-se, portanto, na categoria educacional. Neste caráter de experimentação cultural, destaca-se o jogo, dialético e dialógico, que envolvem atores e espectador como elemento fundamental para o ensino/experiência com a linguagem teatral.

Na Pedagogia de Teatro se entrelaçam e se reconhecem processos de criação. O processo colaborativo é uma destas possibilidades de exercício criativo. Os processos colaborativos em teatro têm sua origem nas companhias de teatro, ou melhor, nos teatros de grupo dos anos 1990, que perceberam os métodos colaborativos como campos de experimentações cênicas. Segundo Fischer (2010) trata-se de um processo de

²² Educação dramática, Teatro-educação e Teatro na Educação são algumas das nomenclaturas utilizadas para o que hoje se configura como Pedagogia(s) do Teatro. O termo “Pedagogias de Teatro” fundamenta o conjunto das ações pedagógicas nas escolas e aponta o paradigma epistemológico da área que incorpora reflexões, indagações, pesquisas e processos diversificados de trabalho de teatro.

criação coletiva, onde funções são definidas e horizontalizadas, cuja coautoria se desenvolve num “processo se realiza a partir do embate criativo e das negociações entre as funções que estão em presença, gerando um campo heterogêneo de colaborações” (FISCHER, 2010, p.67).

Por ser uma arte coletiva, o teatro em geral e especificamente na escola é artesanalmente desenvolvido e se estabelece por meio dos jogos coletivos, propostos como relações dialógicas tendo como fim uma unidade, a encenação; o que no campo educacional se pode entender como processos de aprendizagem em Arte, pois estão postos, o material (verdades, vontades, querereres) e os jogadores/aprendizes – sujeitos que agem e experimentam outras possibilidades de ver, de ler, de existir em espaços de contrastes e de construções de condutas e de identidades sociais, políticas e culturais como se constituem os espaços da Escola.

Competências Específicas do Componente Curricular Arte

Os Projetos Educacionais e Propostas Curriculares contemporâneos têm considerado, em suas redações, o indicativo do Ministério da Educação e Cultura quanto à valorização de proposições educativas que contemplem o trabalho com o conteúdo historicamente acumulado pela humanidade, categorizado em forma de disciplinas ou de áreas de conhecimento, bem como a aplicação dos saberes ao mundo real, especialmente do trabalho.

A sociedade do século XXI, é marcada por uma nova dinâmica produtiva. O Toyotismo implica à escola a construção de conhecimentos específicos e capacidades particulares, além de comportamentos peculiares à nova organização contemporânea. Sendo assim, as atividades escolares estão pautadas pelo compromisso de desenvolver, junto aos estudantes, habilidades e competências, assegurando a personificação de perfis críticos, criativos, proativos, produtivos etc.

Pelo exposto, são as competências/perfis que deverão fundamentar o trabalho em sala de aula e pela escola, sendo elas norteadoras para a composição de objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, avaliações e referências bibliográficas. As competências/os perfis são o ponto inicial do trabalho docente.

Assim, é que tal compreensão deverá também embasar o trabalho com o Componente Curricular Arte, uma vez que ela corresponde ao cenário intelectual da escola brasileira e à sociedade produtiva do tempo hodierno.

Seguem abaixo 9 (nove) competências a serem desenvolvidas pelos estudantes:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira -, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017, p.196)

Cabe ressaltar que as competências/perfis guardam em si um conjunto de habilidades.

Organização do Trabalho Pedagógico e Orientações Metodológicas

Partindo-se de uma perspectiva problematizadora de aprendizagem, as orientações metodológicas para o Componente Curricular Arte serão concebidas pela sua diversidade de linguagens no viés do conhecimento específico e da interdisciplinaridade, fazendo uso de sua rica epistemologia.

Nesse sentido, os campos de conhecimentos serão definidos e, a partir deles, os objetos de conhecimento ou campo de saberes serão sistematizados, ou seja, o surgimento dos objetos de conhecimento decorre do próprio componente curricular Arte.

O Componente Curricular Arte pretende responder a um objeto, não apenas no sentido de sua definição, mas no sentido de sua aplicação, uma vez que a aprendizagem deve ser desenvolvida em articulação com as demandas humanas, sociais e culturais de produção do conhecimento.

Para tal, fomenta-se o uso de diversos recursos, elaborados pela própria história humana, como painéis, quadros, figuras, vídeos, espetáculos teatrais, musicais e de danças, produções musicais, esculturas, jogos, livros, artefatos diversos, cinemas, palestras, visitas a espaços culturais, jornais, mídias digitais, redes sociais etc. no processo de aquisição, interpretação e compreensão do saber, entendendo as peculiaridades e possibilidades da formação exigidas em cada etapa da educação na escola básica.

O importante é integrar as linguagens da Arte e seus objetos, entre si e com os demais saberes do Currículo, compondo uma trama complexa de conhecimento, via materialização dos Pilares da Educação – aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Uma observação cabe neste ponto para discorrer sobre o perfil do professor de Arte em suas diferentes linguagens. Na contemporaneidade do ensino da Arte a prática docente tende a uma não dicotomização entre o fazer artístico e o pedagógico. Neste contexto, surge o termo *artista-docente* onde o professor de arte não é somente uma “ponte” entre o estudante e o mundo da arte, mas sim uma fonte de conhecimento, um criador/recriador que busca ampliar o sentido de educação e arte como complementares, que propõe um trabalho “artístico-educativo”, como nos aponta Marques (2001, p. 112).

O artista-docente é aquele que, não abandona suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tendo também como função e busca *explicita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação possam ser revistos e repensados como processos também *explicitamente* educacionais.

No campo da educação especial, a Arte é de extrema importância por apresentar significativos meios para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores operando por meio de signos e significados da sua condição de objeto cultural. Ancorados nos pressupostos de Vygotsky, a arte é considerada uma criação humana com valores estéticos que sintetiza as emoções, a história, os sentimentos, a cultura.

Por meio da arte na educação é possível desenvolver diversas áreas do conhecimento tais como: a percepção visual, auditiva, a expressão corporal, a intuição, a imaginação, o pensamento lógico, concreto, holístico e a reflexão, permitindo assim, o desenvolvimento da criatividade, sendo também uma forma de estímulo para o estudante seja ele pessoa com ou sem deficiência e altas habilidades/ superdotação.

O professor de Arte nesta concepção assume o papel de desenvolver o potencial criador dos estudantes na busca de superação de dificuldades e não um criador de obstáculos que apenas enfatiza as limitações. Assim, ao assumir a responsabilidade de trabalhar com a sensibilidade, com o sentimento das crianças, o professor mediador deve deixar de lado o pronto, o acabado, o belo e o feio, bem como o deficiente e o eficiente no processo de análise das manifestações artísticas.

Esta proposta é consonante com os processos que percebem o estudante como protagonista de sua aprendizagem, reafirmando a ideia de rede e fluxo em processos de criação e educação imbricada, alicerçada nos contextos dos estudantes e que requer uma prática pedagógica/docente em estreita relação com o seu desenvolvimento como artista. Considerando que cada professor de Arte carrega consigo experiências únicas de prática de ensino, de vida, e de modos de se relacionar com o mundo, como também a diversidade de suas formações em Arte, ele se apresenta como o mediador desse processo que fomenta, facilita e fortalece a conexão do estudante com a Arte e a cultura que o cerca, e seus diversos saberes, ampliado para novas descobertas e compreensão de mundo.

Desta forma, as abordagens aqui relacionadas são sugestões que poderão ser adequadas às metodologias e orientações de cada professor e de suas respectivas escolas, de acordo com cada realidade, que

assim como qualquer outro componente curricular, os conhecimentos artísticos devem seguir sistemáticas de trabalhos esquematizadas nos planos de aula individuais. As proposições contidas nos quadros organizadores e suas respectivas habilidades não seguem uma sequência didática, embora se encontrem individualizadas e em sequência, estas interagem, se completam e se complementam.

Os temas integradores indicados nas habilidades poderão ser abordados segundo a adequação da temática, de forma específica e/ou em projetos interdisciplinares, considerando a necessidade do contexto e a realidade dos estudantes e da comunidade do entorno da escola.

Artes Visuais

A abordagem para a linguagem Artes Visuais segue a concepção da Arte para educação da cultura visual¹⁵ e suas implicações e, ainda, de forma não excludente, a Abordagem Triangular como interpretação do universo da arte a partir das dimensões, contextualizar, apreciar e fazer, não necessariamente nesta ordem, como aponta a pesquisadora Ana Mae Barbosa, afirmando que o processo pode tomar diferentes caminhos. (BARBOSA, 2012, p. XXXIII). Desta forma, as abordagens supracitadas não devem ser tomadas como exclusivas, pois o foco principal da cultura visual são as visualidades (tudo o que é apreendido pela visão, às diversas formas visuais, quer seja, Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, e as visualidades e imagens do cotidiano etc.) seus contextos socioculturais, significações, subjetividades, códigos e respectivas interações.

Assim, uma proposta para entendimento da cultura visual tem como premissa a vivência num mundo “inundado de uma extraordinária variedade de imagens (e imaginários) visuais.” (HERNÁNDEZ, 2000, p.51). E conseqüentemente, que os estudantes quando chegam à escola carregam consigo conhecimentos diversos baseadas entre outros, em suas experiências socioculturais. (HERNÁNDEZ, 2000, p.141).

Para Fernando Hernández, para além da necessidade do estudante entender a cultura visual que é parte de seu entorno, é necessário “expor os alunos não só ao conhecimento formal e conceitual e prático em relação às Artes, mas também a sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades” (HERNÁNDEZ, 2000, p.50). Assim, seguindo Ana Amélia Bueno Buoro, Ivone Richter, e Fernando Hernández que de forma semelhante, foca na necessidade da interação da abordagem da cultura visual do entorno do estudante e dos conteúdos em níveis internacional, nacional e local das artes visuais e no “universo simbólico” destas produções e seus respectivos contextos. Exemplificando, “Explorar o que implica a presença de um cânone, de uma norma, de determinados autores e obras seria uma fase desse processo de compreensão” (HERNÁNDEZ, 2000, p.50). Suscitando questionamento, tais como, “por que sempre aparecem as mesmas obras nos livros-texto? quem decide que sejam estas e não em outras? por que não há obras de mulheres?” (HERNÁNDEZ, 2000, p.50).

Essa comunicação de variados produtos visuais implica em uma aproximação sem as limitações do pré-estabelecido, para a compreensão da capacidade de todas as culturas em produzi-las, tanto no passado quanto no presente, objetivando o conhecimento dos seus “significados” e seus respectivos impactos sobre a nossa “visão” de nós mesmos e do universo visual que nos envolve. (HERNÁNDEZ, 2000, p.51)

Essa compreensão da Arte enquanto produto cultural dentro de um contexto, e o pluralismo estilístico como meio “para possibilitar que os estudantes reconheçam e interpretem diferentes representações da realidade” (EFLAND, 2005, p.180), é cunhada no contexto da pós-modernidade. Diferenciando do moderno, onde Arte é um objeto esteticamente único, e toda sua variação reduzida a um conjunto universal de elementos e princípios, com preferência aos estilos abstratos e conceituais. (EFLAND, 2005, pp.179, 180).

Ampliando e destacando a necessidade da abordagem a partir do universo cultural do estudante, interessa avultar o Mercado Cultural Internacional, um mercado alimentado por filmes, pela televisão, pela música, pela moda, e pelas diversas tecnologias que através do mercado do entretenimento, da informação e da diversão, objetiva a formação de culturas homogêneas e alienantes. E, às vezes de forma concomitante convivem diferentes grupos culturais de alcance global, um cenário que pode induzir a visões culturais redutoras ao se ater “aos mitos que mantêm e promovem a identidade tribal, e o estudo de culturas externas pode ser percebido como exposição a influências contaminadoras” (EFLAND, 2005, p.184), e assim impor barreiras invisíveis para

¹⁵ Arte na educação para compreensão da Cultura visual. F. Hernández, Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho, (2000); Educação da Cultura Visual. B. Dias, 2015.

exploração de diferentes mundos e culturas. E questiona Arthur D. Efland (2005), (esta Proposta se posiciona afirmativamente), neste contexto cabe aos arte-educadores tornarem os jovens cientes dos seus efeitos para que tenham a liberdade de submeter-se ou “resistir ao abuso de sua identidade cultural e de sua individualidade?” (EFLAND, 2005, p.181).

Para tanto, a presente proposta ao centralizar a abordagem na compreensão da cultura visual e artística do estudante objetiva desenvolver a expansão desse seu universo para construção de sujeitos socialmente conscientes e críticos “e competentes para continuarem se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo” (BUORO, 2002, p. 63).

Nesse sentido, é relevante “o papel do diálogo como elemento de criação de significados” (HERNANDEZ, 2000, p.141). Pois, é através da conversação com os estudantes e a problematização das imagens de referência de seu universo visual e cultural, como também as imagens tradicionais das Artes Visuais que viabilizarão a construção de formas abertas de interação, de experiências estéticas e de construção de subjetividades, que auxiliarão no desenvolvimento de visões críticas dos significados artísticos e culturais como também de valores e práticas sociais. (MARTINS, 2015).

A abordagem das Artes Visuais no contexto da cultura visual para construção de estudantes socialmente conscientes, críticos e atuantes, perpassa por uma metodologia centrada na compreensão do universo cultural do estudante, visando descentralizar o ensino de Arte.

O processo para identificar as subjetividades dos estudantes, seus sentimentos, sentidos, angústias, dificuldades, percepções, pensamentos, concepções, significações, vivências etc., segue a critério do professor, conforme o perfil e as características dos estudantes e da escola. Podendo ser, por meio do diálogo, de performances, explicações, desenhos, pinturas, figuras diversas, representações, situações problemas, relatos de situações, fotografias, entre outros.

O diagnóstico das subjetividades dos estudantes e suas variações serão iniciais para o desenvolvimento do trabalho, quer seja individual, grupal, projetos etc., seguida de pesquisas que se relacionem com o resultado do diagnóstico, desde as imagens do em torno, da sociedade contemporânea e das artes através dos tempos, seus contextos artísticos e socioculturais. Os critérios balizadores da pesquisa poderão partir das semelhanças, das diferenças, ou dos contrastes das temáticas, das imagens, dos sentidos, signos etc., e respectivas análises, questionamentos, provocações que possibilitem diferentes sentidos, interpretações e significações, que serão basilares para as produções/expressões visuais, conduzidos/orientadas pelo professor. Da mesma forma, os recursos, materiais, suportes, expressões artísticas poderão ser adaptadas as necessidades e disponibilidade de cada proposição, sejam eles por meios tradicionais, analógicos, eletrônicos, digitais etc. que serão esclarecidas, dirigidas, orientadas pelo professor, segundo as necessidades dos estudantes, do grupo ou do estudante.

É central nas análises, interpretações e no aguçar o senso crítico, o não pautar somente no significado das imagens, mas sim, aprofundar no “‘como’ significam, ou seja, compreender os processos ideológicos pelos quais as produções da cultura visual ‘reforçam os discursos sociais, políticos e econômicos’”; da mesma forma explorar como estas alcançam estes significados, e como “se relaciona às experiências a aos padrões culturais” (CARDOSO, 2010, p. 61, WELLS, 1994, p.182, apud HERNANDEZ, 2007, p. 87)

As análises, interpretações críticas e avaliações das imagens de referência serão orientadoras para “criar a partir da relação entre os conhecimentos presentes em ‘textos’ orais, auditivos, escritos, corporais vinculados principalmente às imagens da sociedade contemporânea” (CARDOSO, 2010, p. 38)

Considerando que “as relações da visualidade com sentidos e linguagens”, são elementos “de mediação de discursos, especialmente, discursos sociais”. (CARDOSO, 2010, p.39). Como também “As imagens, os objetos artísticos na cultura são unidades discursivas abertas para serem completadas com outros olhares e, portanto, com outros significados. (HERNANDEZ, 2000, p.107).

As possibilidades das imagens a serem trabalhadas na atualidade são várias, “prazer, controle ou manipulação,” a exemplo das “fotografias pessoais até outdoors encontrados pela cidade.”, inclusive situações, imagens, decorrentes de fatos relevantes do momento presente. Exemplificando, essas imagens, poderão ser orientadoras de compressão da diversidade de códigos presentes nestas, gerando reflexões sobre a sua transformação através dos tempos. (CARDOSO, 2010, p.59). Importa, também, enfatizar a diversidade de conteúdos presentes em manifestações populares que, como já referido, deverão ser levadas para a sala de aula,

ou serem orientadoras de incentivos para que os estudantes desenvolvam sua capacidade de interagir como estudante/pesquisador de sua própria cultura.

A seleção da imagem ou das imagens a serem trabalhadas, engloba uma diversidade de possibilidades, que demandarão critérios de escolhas que perpassem pela participação dos estudantes em conjunto com o professor, onde é esperado que o maior número de opções seja contemplado, para tal, esses critérios deverão ser previamente acertados entre as partes interessadas, pautadas sempre pelo respeito à diversidade, à equidade etc.

A Arte apesar de todas as transformações, na sua essência continua a mesma, a "construção da realidade", representações simbólicas da realidade, do mundo, sejam elas reais, imaginárias, etc. Assim o propósito da arte na escola é contribuir para que os estudantes tenham entendimento da sociedade em que habitam, e enquanto seres atuantes e transformadores possam se comunicar e transformar para terem um futuro na sociedade. (EFLAND, 2005, p.183)

Dança

Sendo a mais recente linguagem incluída no campo da arte/educação e da educação básica, a dança na escola não se restringe às atividades de recreação e/ou mera prática física enquanto reprodução acrítica de modelos. Por objetivo seu ensino requer um investimento de conhecimentos específicos que considere a relação entre fazer dança e as questões da criação artística, a cena local, nacional e internacional em seus múltiplos contextos.

Esta proposta considera a dança como possibilidade para qualquer pessoa que se proponha ao movimento tendo como princípio o **protagonismo** do(a) estudante, em que elementos do cotidiano combinados a um conhecimento especializado poderão instrumentalizá-los para a produção, a apreciação e a contextualização das diversas manifestações das artes do corpo e seus aspectos estéticos, históricos e políticos, envolvendo a dança e seus estilos (danças populares, balé clássico, balé moderno, danças de salão, jazz, dança do ventre, dança de rua etc.), as danças contemporâneas, a performance, dança-teatro e outras possibilidades como o teatro físico¹⁶.

Enquanto procedimento metodológico pode-se estabelecer diferentes caminhos e métodos para alcançar objetivos como autoconhecimento, autodesenvolvimento e auto expressão por parte dos estudantes tendo como referenciais a **experimento** da dança enquanto arte e a **leitura e vivência** dos contextos culturais onde estão inseridos.

Contudo, esta orientação abraça as ideias de Rudolf Laban (1879-1958) cujo estudo e sistematização linguagem do movimento em seus diversos aspectos como: criação, notação, apreciação e educação associadas às ideias de Isabel Marques, arte-educadora e referência do ensino de dança no Brasil contemporâneo.

A experimentação proposta por Laban, conhecida como “dança educativa” ou “dança criativa” é mundialmente conhecida e estabelece a “livre expressão”, o “movimento natural” e a “dança espontânea” como possibilidade de educação do movimento, de forma integral. Ao mesmo tempo, aponta para a democratização do acesso a arte, pela dança, como um direito de toda criança ou adolescente, seja menino, menina, com limitações e deficiências ou não, uma vez que cada corpo constrói sua experiência em dança a partir de sua *identidade* própria.

Em suas pesquisas Marques (2001) observa a pluralidade de conexões “artístico-educativas” possíveis segundo os métodos e procedimentos escolhidos pelos professores articulados aos conteúdos observando os textos (processos: improvisação, composição e repertório), subtextos (elementos estruturais e sócio-afetivos-culturais) e contextos (anatomia, crítica, história, música, antropologia, estética etc.) da dança aos contextos dos estudantes.

Nesta proposta, a articulação se dá em função da escolha do texto a ser trabalhado com os estudantes. O contexto que proponho, ao contrário de ser “um objetivo a ser

¹⁶Teatro físico é um conceito teatral que descreve um trabalho onde o eixo central é a fisicidade do artista cênico em primeiro plano no resultado estético final de uma performance, sendo que normalmente os grupos que se definem como teatro físico trabalham com texto falado em uma dramaturgia linear ou não. *Wikipédia*).

atingido”, ou um “tema a ser desenvolvido”, é o interlocutor das práticas artístico-educativas. Essas práticas possibilitam uma inter-relação multifacetada entre corpos, movimentos, mentes, histórias de vida, conteúdos específicos de dança, tanto nas instituições de ensino como em seus espaços de ação sociocultural (MARQUES, 2001, p.96).

Considerando o exposto, e especialmente a realidade de cada escola, caberá ao professor desenvolver suas propostas de trabalho com a dança, que promoverá contato com obras, manifestações e artistas das artes do corpo, em sua diversidade e visões de mundo.

A dança acompanha o homem desde os primórdios da humanidade. Dançar faz parte da essência humana, pois é uma das manifestações inerentes à natureza do homem, presente nos acontecimentos de sua vida. Os povos dançavam desde os tempos mais antigos, e nas diversas motivações, estando, portanto, a dança presente nos principais acontecimentos das sociedades.

Pela Dança, como nas demais formas de arte, se estabelece uma íntima relação com as emoções e sentimentos humanos. No campo educacional, através do movimento corporal e de uma Cultura Corporal se pode garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento ampliado de seu papel na sociedade e de manifestações do corpo, de forma contextualizada e reflexiva, levando-os a perceber-se como um sujeito histórico, social e político.

A reformulação da Proposta Curricular Municipal para Dança considerou como fundamentos norteadores das ações pedagógicas o protagonismo e o experimento, a leitura e vivência artística, podendo o professor organizar seu planejamento segundo sua realidade observando as dimensões conceitual ou científica, histórica, social, econômica, religiosa, política e estética, gerando uma metodologia de trabalho que permita uma apresentação sistemática do conteúdo e, ao mesmo tempo, uma interação dos educandos entre si e os mesmos com o seu professor por meio do diálogo. Cada um dos fundamentos expõe conjuntos de possibilidades que usamos expor a seguir:

Protagonismo: A dança pode desenvolver a iniciativa e a autonomia dos educandos, qualidades voltadas à liberdade de ser, estar e interagir no mundo. O planejamento que tem este fundamento como o principal deve estruturar as aulas sempre pensando na realidade cultural em que vive o educando. É importante oferecer ao estudante a oportunidade de elaborar seus próprios movimentos e ser agente do conhecimento. Pela dança, enquanto forma de expressão e comunicação do estudante é possível torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se, desenvolvendo a auto expressão e aprendendo a construir, sistematizar e refletir a sua prática.

Leitura: Relacionando à cultura da dança, historicamente constituída. À cultura do movimento, ao cotidiano escolar em todas as suas formas e manifestações culturais, políticas, econômicas e sociais. Desenvolve as potencialidades de forma democrática e não seletiva, visando o domínio teórico/prático dos conteúdos em função das necessidades sociais. Envolve a corporeidade, olhar e o respeito ao outro, o toque, a aceitação do diferente etc. Cabe ao professor promover reflexões, com argumentos adequados que contemple as expectativas, anseios e reflitam possibilidade de interferência nas realidades vivenciadas.

Experimento: A criação é elemento fundamental desse processo de aprendizagem que pretende realizar um fazer consciente e consiste em escutar de seu próprio corpo e o do outro, conhecendo seus limites e possibilidades corporais; reconhecendo e qualificando os movimentos presentes no seu dia-a-dia para a criação de um repertório de movimentos e possibilidades expressivas do corpo; sabendo-se que a Dança, no contexto escolar, vai muito além de ensinar gestos e técnicas aos estudantes, mas, ao contrário, deve contribuir, significativamente, para a superação dos limites e das diferenças corporais e culturais. **Laban:** o método Laban, neste contexto, se institui na base do autoconhecimento, tornando-se uma fonte de criação de experiências vivas e significativas, por meio das quais, o estudante será capaz de se perceber no mundo por meio de experimentos corporais partindo dos conceitos de tempo, peso, espaço e fluência e da relação do corpo com esses fatores, ampliando seus repertórios de movimento, a percepção de seu ritmo interno e a relação da dança com outras linguagens da arte.

Vivência: Consiste no trabalho com os conteúdos estruturantes, constituindo, portanto, seu objeto de ensino. As atividades devem contemplar técnicas de conscientização, expressão corporal, apreciação de vídeos com espetáculos de dança, textos informativos sobre os diversos tipos de dança e atividades rítmicas,

estimulando assim, a criatividade e a criticidade dos educandos e cativando-os para a realização das atividades. O trabalho pedagógico, nesta perspectiva deve visar as reflexões sobre as representações do movimento e como pode ser manifestado através da expressão corporal com os conteúdos de dança.

Outras abordagens podem ser possíveis, partindo-se de princípios como os abaixo relacionados:

Campo do Protagonismo: a partir do diagnóstico da realidade da escola e dos educandos, discutindo com os estudantes sobre os principais problemas postos pela prática social, utilizando mecanismos capazes de desenvolver a Cultura Corporal, quando a emoção, sensibilidade e criatividade estão presentes, auxiliando no conhecimento de si próprios e de seus semelhantes, integrando-os no contexto sócio cultural no qual se encontram envolvidos.

Campo da Leitura: a contextualização é o embasamento teórico, acerca das origens, significados e representação simbólica de uma determinada dança e as possibilidades de movimentos que a mesma permite. Neste campo figuram as danças regionais constantes do quadro organizador. Nesta proposta os elementos de cultura regional ou local enriquecem os conteúdos e as aulas.

Campo do Experimento: tem por princípio oferecer a descoberta de possibilidades das danças, de formas e de movimentos pela percepção dos componentes coreográficos e de seu corpo social e cultural, como consequência da ação criadora e da emancipação da dança contextualizada.

Campo das Vivências: apresenta os mecanismos capazes de desenvolver ações de produção, criando situações satisfatórias de aprendizagem partindo-se do repertório que o estudante possui, para posteriormente apresentar outras possibilidades e conteúdos.

É fundamental estabelecer como procedimento ou abordagem metodológica um processo de aprendizagem que considere o diálogo entre teoria e prática, que estabeleça nova prática social, como nova proposta capaz de desenvolver nos estudantes a sensibilidade, a criatividade, e a imaginação, promovendo também a expressão das emoções, ideias e valores a partir dos conteúdos aprendidos.

Música

O ensino de música no Brasil é algo ainda muito discutido pelos educadores, professores, pesquisadores e profissionais afins, em que se debatem as bases deste ensino conforme os campos de conhecimento e incorre-se em inúmeras variantes em que a pluralidade brasileira de culturas e realidades se configura como a principal.

Porém essas discussões transcorrem no âmbito da educação musical em termos gerais, onde o ensino de música aparece em roda de conversas sobre cursos superiores, cursos técnicos, escolas especializadas e até escolas básicas como um todo. Mas como esse ensino se desenvolve especificamente nas salas de aula do Ensino Fundamental? Como os estudantes aprendem música em vários contextos?

Na interpretação de Kátia Benedetti (2009, p. 164), Vygotsky considera que a aprendizagem não consiste em um “simples processo de aquisição de capacidades e hábitos específicos”, considera sim, que o processo de aprendizagem da criança está ligado diretamente à formação de conceitos, ou seja, há um sistema de integração entre aprendizagem antes do ingresso na escola, que ele denomina *conceitos espontâneos*. A aprendizagem depois do ingresso na escola que ela chama de *conceitos científicos*. Esses conceitos se entrecruzam, se interligam, se somam e se modificam por vínculos internos. Daí justapõe-se outra etapa que é a explicação dos conceitos (VYGOTSKY, 2000, p. XIII).

Considerando esta análise, deduzimos que, assim como a BNCC impõe, é importante que se leve em conta a realidade e a cultura do estudante para, a partir daí, criarmos novos conceitos.

Conforme a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon, o enfoque deve estar diretamente voltado aos estudantes e se preocupa em lhes prover os fundamentos de compreensão do que está sendo aprendido. Sua aplicação prática se dá através de “sequências musicais”. Para ele, “todos os estudantes são capazes de aprender música”, mas todo o conhecimento que se adquire depende do “nível de aptidão musical de cada um”. (GORDON, 2000, p.41). Isto significa que todas as pessoas já nascem com propensão para a aprendizagem musical, sendo que o desenvolvimento desta vai depender das potencialidades individuais e das condições necessárias para esse aprendizado. Ainda neste raciocínio e aliados a estas condições estão a *intuição* e o *discernimento* em que a primeira se associa à aptidão musical que é espontânea e o segundo está ligado ao desempenho musical que ocorre de forma racional.

Desta forma, para ouvir-se ou executar-se uma música é necessário compreendê-la. Por isso, assim como na aquisição da linguagem falada, é imprescindível que se ouça primeiro, antes de qualquer coisa. Assim sendo, na acepção de Gordon, para se pensar musicalmente, a prática de instrumento musical não se faz necessária. Este fenômeno prescinde o som físico, ao ponto de o indivíduo poder concluir uma frase ou um trecho musical sem necessariamente conhecer o final. Igualmente como na fala, o próprio sentido o leva a realizá-lo. Sendo assim, para se educar musicalmente é necessário seguir a sequência dos quatro pilares na ordem de: ouvir, falar, ler e escrever.

Nesse sentido, o estudante deve ser impelido a utilizar a própria linguagem para o conhecimento de uma linguagem própria da música no processo de aprendizagem dos elementos como ritmo, melodia e harmonia, bem como as práticas de música vocal e instrumental conforme indicam os quadros organizadores.

Trabalhar com educação musical hoje significa estar conectado com todas as tendências atuais da educação básica geral que tem como base a realidade do estudante, partindo do plano particular para o mais geral. Sendo assim, sugere-se a seguinte ordem:

- Levar os estudantes a perceber auditivamente os sons do ambiente da sala de aula, os sons da natureza de todo o entorno da escola e de suas residências;
- Orientá-los a falar sobre os sons ouvidos,
- Repetir os sons estudados de forma criativa identificando seus parâmetros de timbres, intensidade, duração e altura, bem como ritmos, melodias e harmonias;
- Orientá-los a ler e realizar os exercícios (partituras) de uma forma dinâmica e lúdica e por fim,
- Escrever a notação musical da forma como lhes foi dado em sala de aula, seja ela alternativa ou tradicional de forma que seja compreensível.

Teatro

A linguagem teatral por sua efemeridade se caracteriza na atualidade por um permanente estado investigativo. No campo da arte/educação o processo de investigação, sob a forma **experimentação e criação** é o fio condutor da aprendizagem em teatro, para esta proposta pedagógica, o que o distancia da ideia de montagem de um texto previamente estabelecido como se caracterizava, anteriormente, a ação pedagógica com o teatro na escola.

O ensino do teatro, hoje chamado Pedagogia de Teatro, tem como elemento essencial o **jogo teatral** para sistematização metodológica e utilização da linguagem enquanto expressão e criação; pressupõe o conhecimento das diferentes formas teatrais considerando a multiplicidade, a fragmentação, a ausência de narrativas lineares, o uso de espaços não convencionais, a aproximação com outras linguagens artísticas e com a vida cotidiana dos estudantes.

Enquanto processo ensino-aprendizagem, artístico-pedagógica, esta proposta para o ensino de teatro entende o **lúdico** como força motriz e relacional do ser humano com o mundo. Além dos jogos, a improvisação, a leitura dramática, os elementos da linguagem, o acontecimento teatral são parâmetros para desenvolvimento do lúdico, associados aos contextos e aos conteúdos.

A vivência teatral dentro de sala de aula deve ter objetivos claros que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa e numa perspectiva ludo pedagógica, esse processo se fundamenta em sistemas de jogos. Portanto, é necessário o domínio de técnicas e conteúdos específicos da área para que tais objetivos se concretizem. No ensino de teatro o estudante deve ser levado a interagir com os elementos próprios do teatro: corpo, voz, face, gestos, movimento, improvisar e interpretar e atuar em diversas situações que permitam ao estudante a ampliação do conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, proporcionando uma reflexão crítica acerca da realidade. De acordo com Reverbel (1997, p. 25): O ensino do teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si próprio, ao outro e ao mundo que lhe rodeia.

Os princípios fundamentais, nesta Proposta Curricular versam em torno do teatro enquanto prática pedagógica pela experimentação e criação, pelo jogo teatral, do lúdico e de processos construção e conhecimentos coletivos e colaborativos.

Experimentação e criação: Segundo Narciso Teles, uma proposta pedagógica, na perspectiva emancipadora do ensino pós-modernista de Teatro, necessita “articular o fazer teatral espontâneo dos estudantes com a apreciação dirigida das manifestações espetaculares cotidianas e extracotidianas” o que nos remete à reflexão de que as pedagogias de teatro devem incorporar o cotidiano e seus contextos ao fazer teatral como reflexo e diagnóstico das realidades dos estudantes. Ao mesmo tempo, as experimentações e criações devem tornar-se voz dos estudantes/criadores, possibilitando o debate de problemas sociais contemporâneos, como as drogas, o meio ambiente e a violência que frequentemente têm surgido como temas nos trabalhos realizados com crianças e adolescentes.

A perspectiva da experimentação e criação nesta Proposta Curricular do trabalho com teatro, enquanto atividade fundamentalmente coletiva, tem na imaginação criadora o eixo do processo de criação, desconstrução e recriação pelo teatro estabelecendo as regras do jogo de construção desta linguagem artística.

Jogo teatral: processo de construção coletiva, de caráter simbólico que combinada a prática e a consciência de regras e combinados, como o respeito de seus integrantes, como forma de elaboração estética e criação. A proposta metodológica relacionada aos jogos mais utilizada no Brasil, desde final dos anos setenta, tem sido os Jogos de Improvisação de Viola Spolin. Contudo, outras possibilidades de trabalho pedagógico com os jogos teatrais têm surgido nos últimos tempos. Nesse processo de construção por meio dos jogos é possível estabelecer uma relação sócio afetiva, a partir da combinação entre a imaginação dramática, a prática de uma consciência estética e o texto poético. Este último, segundo Ingrid Koudela, “pode constituir-se em princípio unificador do processo pedagógico com o jogo teatral, permitindo liberdade e diversidade de construções” (KOUDELA, 2002, p. 01).

O espaço pode ser considerado outro elemento deflagrador do jogo e local privilegiado para o enfrentamento e risco dos temas instauradores das ações, bem como a criação de imagens a partir do jogo e a proposição de textos poéticos como deflagradores do processo pedagógico. A perspectiva de interação entre jogo e narrativa é outro aspecto importante. Outra tendência verificada em várias pesquisas é o teatro como ação cultural.

Processo de forma coletiva e colaborativa: na perspectiva de entendimento dos referidos processos destacam-se a Peça Didática e o Teatro-Fórum. A Peça Didática foi concebida por Brecht como forma de interferir na organização social do trabalho, do ponto de vista da infraestrutura. A Peça Didática estabelece ênfase no jogo teatral e na teoria do jogo, com diferentes fundamentações. O Teatro-fórum difere de outras técnicas teatrais por dois princípios básicos: a transformação do espectador em protagonista da ação teatral; e, a tentativa de, através dessa transformação, modificar a sociedade, e não apenas interpretá-la. Trabalhar as ideias propostas por Boal, além do prazer que este proporciona às práticas metodológicas, proporciona possibilidades de aplicação de variados jogos teatral para se trabalhar em grupo, sobretudo, no âmbito da sala de aula, onde os estudantes se tornam ora atores, ora espectadores na diversidade de pensamento e ações conforme atividades propostas e realizadas.

Contribuição dos Temas Integradores para o Componente Curricular Arte

Temas Integradores são questões de relevância social que devem ser tratadas por diversos saberes curriculares por meio da experiência metodológica da transversalidade. Sendo assim, o currículo contemporâneo, pós-crítico, enriquece-se ao atribuir pertinência ao conteúdo historicamente acumulado pela humanidade (ciências/componentes curriculares), uma vez que aproxima da realidade os saberes estudados pela escola, dando significado prático e, portanto, contextual ao processo de ensino e aprendizagem.

Os temas integradores fundam-se na ideia de responder, em meio à formação, aos problemas que emanam das necessidades do homem, favorecendo a utilização dos diversos saberes curriculares por meio da experiência metodológica da transversalidade, que também cumpre importância à perspectiva complexa de formação do estudante, do professor e da própria sociedade.

Um exemplo assertivo a ser dado sobre as possibilidades conceituais, práticas e atitudinais dos Temas Integradores é a Educação Ambiental, especialmente ao tratar sobre o sujeito ecológico, demandando das diversas componentes curriculares um olhar plural frente aos desafios planetários da terra-pátria.

Nesse contexto, a arte e sua mágica experiência antropológica, científica, política e educacional tem um papel importante, pois ela contribuirá com as suas representações quanto ao desvelar da história humana,

mesmo por meio de sua sensibilidade poética, traduzindo a perspectiva de novas e concretas possibilidades, apoiada no discurso e na prática de outras ciências, para o existir do homem e da própria sociedade.

Para cada um dos dez temas previsto na Proposta Curricular podem ser planejadas atividades em arte que iniciem/estimulem os processos de experimentação, que integrem como temáticas de exercícios de criação ou pensados como produtos finais de processos de aprendizagem em Arte. As informações aqui elencadas têm o objetivo de orientar interconexões possíveis com os temas integrador: Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Gênero e Diversidade; Educação Ambiental; Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; Educação Patrimonial; Educação Financeira e Fiscal; Mídias e Tecnologias para Educação; Educação para o Trânsito.

Direitos Humanos e o Componente Curricular Arte

Discutir Direitos Humanos no currículo escolar implica rever concepções, definições e posicionamentos sobre temas que impõem pela necessidade do professor ter explícito diante de si o conceito que orientará suas decisões.

A arte, em sua diversidade, tem a função de auxiliar por meio de suas produções e expressões artísticas ações que promovam a inclusão e o respeito à diversidade de crenças, de gêneros, de etnia (raça), de expressão etc. como também na divulgação e conscientização de todos os entes envolvidos no desenvolvimento e proteção da criança e do adolescente (família, escola, instituições de apoio e a sociedade de modo geral).

Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Componente Curricular Arte

Antes, vários temas eram tratados no bojo da pluralidade cultural, apesar da especificidade e tendo em vista que o próprio idioma possibilita a compreensão de que assim como existem múltiplos lugares e sujeitos sociais, com suas especificidades e culturas, existem diferentes olhares e perspectivas. No entanto, esta diversidade deve ser respeitada, a fim de que se possa conviver bem em sociedade, o que implica discutir as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Pressupõe entender as desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias. A escola seria o espaço em que o estudante estaria construindo um ambiente de respeito, aceitação, apoio, valorização e incorporação das diferenças.

Para maior compreensão da diversidade cultural e artística da vasta gama que envolve a diversidade de etnias é aconselhável convidar os agentes representativos das referidas etnias ou entidades representativas destas para falar e expor criações diversas a exemplo das africanas. E a partir das informações compartilhadas nessa ação, acrescidas de pesquisas, cada estudante ou grupo de estudantes juntamente com os professores desenvolvam seus trabalhos artísticos conforme o entendimento e a sensibilidade de cada um.

Educação, Gênero e Diversidade e o Componente Curricular Arte

Anteriormente, os temas transversais reforçavam o trabalho com determinadas temáticas, como é o caso da orientação sexual, para desenvolvimento de atitudes de respeito mútuo e compreensão da diversidade que interfere nas relações humanas. Discutir a diversidade de valores, tabus e comportamentos em relação ao tema, a compreensão, a necessidade do consentimento e respeito mútuos, inserir os temas transversais a partir do estudo de textos e obras artísticas diversas que abordem diferentes temáticas, suscitando reflexões sobre a importância de adotar-se atitudes éticas, salutar e de respeito ao ambiente e à própria saúde, compreendendo como se dão as relações econômicas e de trabalho no mundo globalizado.

A Arte tem como proposições a desconstrução, a apropriação, a recontextualização, a ressignificação etc. das diversas representações artísticas, como também das representações transmitidas pelos meios de comunicações e de entretenimentos portadores de signos e respectivos significados que são geradores de preconceitos e estereótipos sexistas e racistas.

Educação Ambiental e o Componente Curricular Arte

Discutir o meio ambiente implica, dentre outras coisas: identificar-se com a natureza, perceber, analisar e adotar posturas críticas diante de fatos e situações ligadas a questões ambientais, tais como o suprimento da sobrevivência, a extinção das espécies, as alterações nos fluxos naturais em situações concretas. Compreender como diferentes culturas lidam com as questões do meio ambiente. Desenvolver atividades (confeção de cartazes, panfletos sobre problemas ecológicos, artigos) em sala de aula que permitam o envolvimento dos estudantes com assuntos como formas de intervenção, proteção, preservação, conservação, recuperação do meio ambiente, cria espaço para a atuação crítica e consciente dos estudantes.

Para as produções artísticas, sejam elas na dança, nas artes visuais, no teatro, na música ou em outras formas atuais ou futuras de expressões artísticas, estas deverão ter como princípio a utilização de materiais, recursos, insumos etc. comprovadamente atóxica ou natural.

A arte tem um papel relevante na divulgação de ações propostas pelas diversas entidades federativas. Portanto, ela contribui e contribuirá com os processos reflexivos e de tomadas de decisão, em que o homem se sinta responsável, junto a outras instâncias, na construção de um presente e um futuro ecológico sustentável, a partir do nascer de uma nova consciência e postura/comportamento ambiental.

Saúde e Educação Alimentar e Nutricional e o Componente Curricular Arte

O debate sobre saúde, no currículo escolar para evitar processos de exclusão escolar faz parte do reconhecimento da dignidade humana de grupos historicamente excluídos e de seu direito fundamental à saúde, alimentação, educação, respeitando as diferenças percebidas entre as pessoas, para que diferenças não se desdobrem em desigualdades, hierarquias ou marginalizações.

As linguagens artísticas nas suas especificidades e multiplicidades expressivas apresentam inúmeras possibilidades para as abordagens de erradicação de doenças, campanhas de conscientização sobre higiene, alimentação balanceada, e nas relações corporais (os movimentos corporais expressivos, consciência corporal etc.), ações de conscientização das consequências do uso de drogas nas diferentes culturas, e temáticas de proliferação de epidemias, pestes, fome, inanição relativas às condições socioeconômicas e educacionais de diferentes culturas.

Educação Patrimonial e o Componente Curricular Arte

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no estudante o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva.

O Patrimônio Cultural do Maranhão é constituído pelo acervo arquitetônico e pelas manifestações culturais. A riqueza histórico-cultural de São Luís, por exemplo, apresenta traços de todos os períodos da história.

A contribuição da Arte na promoção de ações de valorização patrimonial e cultural perpassa por todo trabalho artístico e cultural desenvolvido nas produções gerais e específicas aos bens Patrimoniais, sejam elas locais, nacionais ou internacionais, pois a Arte e suas expressividades são “fruto” das suas culturas atuais, passadas e futuras, sendo um estar aqui e no mundo. Em São Luís atividades de visita e apreciação do patrimônio arquitetônico da cidade é uma dentre tantas outras que podem ser inseridas no currículo escolar.

Educação Financeira e Fiscal e o Componente Curricular Arte

A Educação Financeira é um dos temas sugeridos na BNCC, caracterizando-se como um conjunto de conhecimentos com vistas a ajudar a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes. No Brasil, a educação financeira vem conquistando espaço a partir do Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, que instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF).

A arte para além das suas especificidades e particularidades sensitivas e poéticas são também produtos que se realizam por meio do contato com o público, portanto necessitam de visibilidade que podem ser efetivadas de infinitas formas. Para tal, no ambiente escolar é viável a promoção/curadoria/realização de eventos artísticos diversos nos espaços escolares ou da comunidade do em torno, sejam elas, instalações, exposições,

intervenções, produções teatrais e musicais, espetáculos de dança, circense etc. E para a concretização de tais eventos são necessários: um projeto constando, o que (qual tipo de evento), onde (local apropriado), como (fontes de financiamento públicos e/ou privados, e caso necessário, uma reserva, poupança ou contrapartida) que serão apresentadas ao professor, ou gestor, ou outros parceiros da comunidade para aprovação e financiamento para realização do evento, e finalmente a análise do retorno quer financeiro, participativo, conforme objetivado no seu início.

Mídias e Tecnologias para Educação e o Componente Curricular Arte

O uso das tecnologias em sala de aula é um importante recurso no processo de ensino e aprendizagem. Por meio delas é possível realizar ações, desenvolver ideias e construir conhecimentos que, em uma aula tradicional, talvez não fossem desenvolvidos, sendo preciso que educadores e educadoras entendam o uso das tecnologias na educação como uma ferramenta pedagógica e não como um novo método de ensino, utilizando o computador ou a televisão, na sua ação docente, para ampliar e diversificar a sua ação pedagógica na direção da construção do conhecimento pelos seus estudantes.

Estamos vivendo uma época de constantes mudanças, de informações rápidas em que o conhecimento chega até as pessoas de forma muito mais acelerada do que há alguns tempos atrás. A educação passa pelas mesmas mudanças da sociedade, baseadas em diversas reestruturações, novas propostas pedagógicas, tudo para fazer com que a educação acompanhe o ritmo da evolução e atenda melhor os estudantes.

Predominantemente nas artes contemporâneas os meios tecnológicos eletrônicos e/ou digitais são em muitos casos ferramentas únicas, e em outras, estas coexistem com outros materiais. Assim são múltiplas as possibilidades do seu uso, tanto nas experiências das produções quanto na divulgação ou compartilhamento/trocas ou em pesquisas diversas.

Educação para o trânsito e o Componente Curricular Arte

A temática do trânsito vem se impondo cada vez mais em nossa sociedade, em virtude do acelerado processo de urbanização e do aumento da frota de veículos. As questões relacionadas a ela marcam o nosso dia-a-dia e revelam a necessidade de uma educação que leve a uma conscientização e responsabilidade por parte da população, contribuindo para a preservação da vida e redução dos problemas do trânsito, bem como favorecer um movimento de melhoria de mobilidade urbana, dos espaços públicos e do convívio social.

Por fim, destacamos que o contexto escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da temática. Em nosso deslocamento diário para escola, tanto nós professores, quanto nossos estudantes enfrentamos problemas e desafios da mobilidade urbana, o que por oportuno requer o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas voltadas para uma educação para o trânsito, promovendo uma sociedade mais reflexiva, consciente, ética e, sobretudo, mais humanizada, objetivando a segurança e a preservação da vida. E a arte e suas modalidades poderá desenvolver experiências práticas através de intervenções, performances etc., sejam elas musicais, visuais, teatrais e corporais nos mais diversos espaços.

Quadro Organizador Curricular de Arte

O quadro organizador curricular de Arte utiliza Linguagens Artísticas, quando para se referir às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para as “Unidades Temáticas” e a denominação Campos de Aprendizagem constituídos pelos contextos:

- Experiências Estéticas - campo ligado a percepção/reflexão, ao conhecer pelos sentidos, sendo este uno. É o corpo sensível do indivíduo que se abre para uma experiência com os objetos artísticos, culturais ou da natureza, e se dá frente à beleza, ou ao estranhamento, ao desconforto, “a incomoda sensação do que não se sabe, do que espanta, do que encanta sem sabermos bem por que” (MARTINS, 2017, p.6), onde interagem as dimensões da fruição, estesia, crítica e reflexão;
- Saberes e Fazeres Culturais - campo ligado ao aprender/fazendo, do conhecimento das culturas e das artes populares e congêneres, da oralidade e dos conhecimentos empíricos;

- Poética - campo ligado ao saber/fazer/refletir, onde interagem as seis dimensões da arte – criação, crítica, expressão, estesia, fruição e reflexão – ligado à percepção de si e do outro enquanto indivíduo criador (a), onde reflete sobre o objeto artístico/estético – criado, observado, analisado – e o reinscreve em diferentes contextos, incluindo sua própria realidade, com autonomia;
- Artes Integradas - Conforme consta na BNCC - campo ligado às interações, em que as artes se entrelaçam interdisciplinarmente com outros saberes, com outras linguagens da arte como o cinema ou o circo e outros campos de conhecimento como a tecnologia.

Quadro Organizador Curricular

ARTE – ARTES VISUAIS ENSINO FUNDAMENTAL - 1º AO 5º ANO¹⁷

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.			
ARTES VISUAIS			
ARTE - 1º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	Visualidades do cotidiano Formas das Artes Visuais: tradicional contemporânea visualidades do cotidiano. Sensibilização à diversidade	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade)
	Sistemas de Linguagem	Espaços de criações e produções artísticas: artesãos locais artistas locais	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, espaços públicos, artistas, artesãos, curadores etc.) Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental)
	Elementos da Linguagem	Elementos da linguagem visual presentes na natureza	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.)

¹⁷ Organizado pelos GTs do 1º ao 5º ano.

Saberes e Fazeres Culturais	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •Origens culturais de seus familiares. 	<p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> •Riscadores: lápis de cor, giz, giz de cera, carvão, pedras coloridas, etc. •Suportes: papel grande na horizontal e na vertical, terra, areia, chão, etc. 	<p>(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>(EF15AR04-SL01) Experimentar diferentes formas de expressão artística, tais como desenho, pintura, colagem, dobradura etc., e suas semelhanças e divergências com as da escrita (movimentos, marcas, registros, significados etc).</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Desenvolvimento de poéticas próprias. •Criação (sentimentos e imaginações) •Processo criativo próprio •Criação própria e dos outros. •Percepção a diversidade •Sentidos plurais. 	<p>(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.</p> <p>(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental.)</p>
Artes Integradas	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> •Brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias, relacionadas às tradições familiares. 	<p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>

			Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).
--	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

ARTES VISUAIS

ARTE - 2º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Visualidades da comunidade • Formas das Artes Visuais: <ul style="list-style-type: none"> • tradicionais • contemporâneas • Visualidades presentes na comunidade. • Sensibilização a diversidade. 	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Temas Integradores: (TI: Educação gênero e diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos).
	Sistemas de Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Obras de Arte nos espaços de difusão públicas – avenidas, praças, igrejas, prédios públicos etc. 	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, espaços públicos, artistas, artesãos, curadores etc.) Temas Integradores: (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos).
	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da linguagem visual nas artes visuais e nas manifestações culturais de sua comunidade 	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.) (EF15AR02-SL01) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, cor, forma, espaço, texturas, movimento, volume bidimensional e tridimensional etc.)
			(EF15AR03) Reconhecer e analisar a

Saberes e fazeres culturais	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •As origens culturais da sua comunidade, a começar por seus familiares. •Tradições culturais dos povos indígenas e africanos presentes na comunidade. 	<p>influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental).</p>
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> •Formas de registro das experiências na linguagem artística. •Elementos da natureza nas expressões artísticas. 	<p>(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Poéticas próprias utilizando diferentes materialidades, •Expressões e elementos da linguagem visuais. •Percepção à diversidade •Diálogo com outras áreas do conhecimento. 	<p>(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.</p> <p>(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental).</p>
	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Performances •Ações inusitadas •Espaço escolar 	<p>(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental).</p>
	Matrizes Estéticas Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •Universo cultural da comunidade •Repertório lúdico e artístico 	<p>(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Temas Integradores:</p>

Artes Integradas			(TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> •Tradições culturais presentes na comunidade. 	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> •Universo tecnológico habitual; •Vídeos, cinema; •TV; •Internet; •Mídias sociais. 	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação).

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

ARTES VISUAIS

ARTE - 3º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Múltiplas visualidades da região (manifestações culturais e as relações com as produções tradicionais e contemporâneas) •Sensibilização à diversidade 	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade simbolizar e o repertório imagético. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e

			Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).
	Sistemas de Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Instituições culturais e galerias da região •Organização dos locais expositivos locais e regionais 	<p>(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, espaços públicos, artistas, artesãos, curadores etc.)</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Saberes e fazeres culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Elementos da Linguagem Visual: •presentes na diversidade das artes visuais e expressividades •Diálogos com outras áreas do conhecimento. 	<p>(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento, etc.)</p> <p>(EF15AR02-SL01) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais presentes em obras de arte maranhense e ludovicense.</p>
	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •Origens culturais da sua região. •Identidade individual •Respeito à diferenças. 	<p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> •Formas de Registro •Experiências na linguagem artística •Percepção de processos artísticos com diferentes materiais e técnicas. •Arte sustentável (materiais comprovadamente atóxicos e/ou materiais naturais) 	<p>(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos</p>

			Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental).
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Diálogos sobre as possibilidades interativas e respectivos materiais, suportes, ferramentas e procedimentos •Respeito às diversidades (reflexões e escutas para construção de argumentos). 	<p>(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.</p> <p>(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Artes Integradas	Matrizes Estéticas Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •Universo cultural de outras regiões. •Diálogos com outras áreas de conhecimento 	<p>(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> •Universo tecnológico com responsabilidade e respeito •Criação e compartilhamentos 	<p>(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação).</p>

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.

ARTES VISUAIS

ARTE – 4º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Universo sensitivo •Sensibilização à diversidade e seus contextos 	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Temas Integradores: (TI: Educação gênero e diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos)
	Sistemas de Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Acesso direto ou virtual a museus, galerias e instituições •Organização dos locais expositivos nacionais 	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.) Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).
Saberes e fazeres culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Percepção dos elementos que caracterizam visualmente as manifestações culturais brasileiras. 	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.) (EF15AR02-SL01) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, cor, forma, espaço, texturas, relevo, movimento, luz e sombra, volume bi e tridimensional) (EF15AR02-SL02) Perceber os elementos da linguagem visual, suas articulações e possibilidades expressivas presentes nos elementos da arte brasileira e ludovicense.
	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •Origens culturais brasileiras •Identidade cultural •Respeito à diversidade 	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> •Percepção dos processos artísticos e a estética do outro 	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura,

		<ul style="list-style-type: none"> • Expressões artísticas com intencionalidade temática 	<p>modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Mídias e Tecnologia para a Educação).</p>
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos no ambiente escolar • Intervenções no espaço escolar (ideias, intencionalidades e escolhas para a execução). • Respeito à diversidade 	<p>(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.</p> <p>(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Financeira e Fiscal); (TI: Educação Ambiental); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Artes Integradas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenções artísticas • Arte interativa 	<p>(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Financeira e Fiscal); (TI: Educação Ambiental); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestações culturais presentes nas diversas regiões aproximando dados e fatos históricos de sua realidade 	<p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(EF15AR25-SL02) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural e imaterial em especial a maranhense e ludovicense, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e</p>

			<p>europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).</p>
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> •Universo tecnológico seus recursos e potencialidades •Respeito e responsabilidade 	<p>(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Mídias e Tecnologia para a Educação); (TI: Direitos Humanos).</p>

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.

ARTES VISUAIS

ARTE – 5º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Universo sensitivo e reflexivo •Sensibilização à diversidade e seus contextos 	<p>(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação gênero e diversidade); (TI: Educação Ambiental).</p>
	Sistemas de Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Espaços públicos e o fazer artístico (Arte urbana) 	<p>(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, espaços públicos, artistas, artesãos, curadores etc.)</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Saberes e fazeres	Elementos da	<ul style="list-style-type: none"> •Percepção das relações dos elementos 	<p>(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes</p>

culturais	Linguagem	da visualidade nas composições das artes visuais tradicionais e tecnológicas	visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.) (EF15AR02-SL01) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, cor, forma, espaço, texturas, relevo, movimento, luz e sombra, volume bi e tridimensional). Temas Integradores: (TI: Mídias e Tecnologia para Educação).
	Matrizes estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •Desenvolver o senso de identidade individual e cultural. •Respeito à diversidade. 	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> •Experiências estéticas (registros) •Percepção dos processos artísticos e a estética do outro •Expressões com temáticas do cotidiano 	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação).
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Diálogos na comunidade •Intervenções na comunidade (ideias, intencionalidades e escolhas para a execução). •Respeito à diversidade 	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Financeira e Fiscal); (TI: Educação Ambiental); (TI: Direitos Humanos);

			(TI: Educação, Gênero e Diversidade).
Artes Integradas	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio cultural presentes nas diversas regiões aproximando dados e fatos históricos de sua realidade. 	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial).
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção da imaterialidade. • Universo tecnológico e digital, recursos e potencialidades. • Respeito e responsabilidade. 	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. Temas Integradores: (TI: Mídias e Tecnologia para a Educação).

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR
ARTE – ARTES VISUAIS
ENSINO FUNDAMENTAL - 6º AO 9º ANO¹⁸

TEMAS INTEGRADORES: (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.			
LINGUAGEM ARTÍSTICA: ARTES VISUAIS			
6º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e o repertório Visual mundial, nacional e local. • Universo cultural do estudante: identidade e memória. • Tradições culturais dos povos indígenas. • Imagens e obras, maranhenses e ludovicenses, tradicionais e 	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros, de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório

¹⁸ Organizado pelo GT da Proposta Curricular de Arte.

		contemporâneas, contextos e influências.	<p>imagético. (EF69AR01-SL03) Conhecer, interagir com obras originais disponíveis no seu entorno e em visitas a museus e galerias físicas ou virtuais, ou ainda, em instituições culturais, igrejas, ou outros espaços alternativos. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> •Estilos visuais, seus contextos e temáticas/conteúdo 	<p>(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação patrimonial).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> •Linguagens das artes visuais e as Linguagens gráficas e suas intencionalidades. 	<p>(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram as linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.) cenográficas, coreográficas, musicais etc.</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Formas da natureza, e a presença de elementos da linguagem. •Elementos da linguagem visual presentes nas manifestações culturais do bairro e da cidade. •Expressividades dos elementos da linguagem visual. 	<p>(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas. Temas Integradores: (TI: Direitos Humanos); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação); (TI: Educação Ambiental).</p>
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> •Artes Visuais e seu contexto mundial, nacional e local. •Grafites, lambes, fotografias etc. 	<p>(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.). (EF69AR05-SL01) Compreender</p>

			a ação transformadora do sentido estético, ético e político do Patrimônio cultural material, e a presença de grafites, lambes, fotografias etc. Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial).
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Poéticas próprias, individuais e coletivas com base em sentimentos e vivências cotidianas. •Narrativas visuais com diferentes técnicas (HQs, capas de revistas, outdoor etc.). 	<p>(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais e de seus colegas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Artes Integradas	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> •Políticas de salvaguarda do Patrimônio Cultural: saberes e fazeres. •Conceitos de Patrimônio Cultural material e imaterial e suas políticas de salvaguarda. •Diversidade cultural e respectivos contextos (comunidades indígenas e quilombolas). •Respeito à diversidade. 	<p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(EF69AR34-SL01) Identificar, analisar e valorizar elementos do patrimônio cultural, material e imaterial presentes no seu cotidiano e suas relações com as matrizes indígenas, africanas e europeias.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> •Arte digital •Conceitos éticos 	<p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético</p>

			e responsável. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação).
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES: (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.			
LINGUAGEM ARTÍSTICA: ARTES VISUAIS			
7º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Universo cultural do estudante: problemáticas da sua região, atualidade, identidade e memória. •Artes visuais ludovicenses e maranhenses, contextos e temáticas/conteúdos. •A formação do povo maranhense e suas influências na cultura e na produção artística. •Participação em atividades/eventos artísticos 	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros, de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF69AR01-SL01) Conhecer, interagir com obras originais disponíveis no seu entorno e em visitas a museus e galerias físicas ou virtuais, em instituições culturais, igrejas, ou outros espaços alternativos. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos).
		<ul style="list-style-type: none"> •Contexto social, cultural, político, histórico, 	(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos

		<p>econômico, estético e ético.</p>	<p>visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação patrimonial).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> •Linguagens das artes visuais e as linguagens audiovisuais, e suas múltiplas expressividades. •Reflexão das origens, definições, endereçamentos e funções das diversas expressões visuais e audiovisuais do cotidiano. 	<p>(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram as linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.) cenográficas, coreográficas, musicais etc. Temas Integradores: (TI: Mídias e Tecnologias para Educação); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Saberes e fazeres culturais	Sistemas de Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Arte e consumo •Características das produções artísticas e visuais, e o mercado de trabalho de cada profissional. 	<p>(EF69AR08) Compreender as diferentes categorias: artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais. Temas Integradores: (TI: Educação Financeira e Fiscal); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação).</p>
	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •As diferentes expressividades dos elementos da linguagem visual 	<p>(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor,</p>

		<ul style="list-style-type: none"> •Sistemas simbólicos da linguagem visual e das produções artísticas e visuais em sua diversidade 	<p>tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Mídias e Tecnologia para Educação); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> •Diferentes expressões artísticas: intervenções urbanas, instalações artísticas (justaposições, colagens etc.) 	<p>(EF69AR05)</p> <p>Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Criação artística. •Poéticas próprias, individuais e coletivas com base em percepções das problemáticas vivenciadas. •Sensibilização às formas das artes visuais presente nos espaços urbanos. 	<p>(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(EF69AR06-SL01)</p> <p>Perceber os diferentes processos de criação conforme os suportes utilizados nas produções próprias e de seus pares.</p> <p>(EF69AR07) Dialogar com princípios</p>

			<p>conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais e de seus colegas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Artes Integradas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Arte e política. •Sensibilização sobre o protagonismo das mulheres nas intervenções urbanas. 	<p>(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade)</p>
	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Sensibilização às linguagens artísticas presentes nos espaços urbanos. 	<p>(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Mídias e Tecnologia para a Educação).</p>
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> •Políticas de salvaguarda do Patrimônio Cultural: saberes e fazeres •Patrimônio cultural maranhense e brasileiro em diferentes épocas. 	<p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de</p>

			<p>diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(EF69AR34-SL01)</p> <p>Perceber relações entre arte, memória e identidade.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> •Arte Digital. •Diferentes tecnologias na arte 	<p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Direitos Humanos); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>

TEMAS INTEGRADORES: (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.

LINGUAGEM ARTÍSTICA: ARTES VISUAIS

8º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDO	HABILIDADES
------------------------	-------------------------	-------------------------------	-------------

Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Universo cultural do estudante: problemáticas atuais a nível local, nacional e global: meio ambiente, saúde, segurança, feminicídio etc. •A formação do povo brasileiro e suas influências na cultura e na produção artística. •Ações no ambiente escolar de atividades/eventos artísticos (ampliação do repertório estético, divulgação das produções artísticas). 	<p>(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros, de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF69AR01-SL01) Conhecer, interagir com obras originais disponíveis no seu entorno e em visitas a museus e galerias físicas ou virtuais, ou ainda, em instituições culturais, igrejas, ou outros espaços alternativos.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> •Contexto social, cultural, político, histórico, econômico, estético e ético. 	<p>(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação patrimonial).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> •Sensibilização a diferentes visualidades relacionadas ao consumo, presentes nos meios de comunicação e produção. 	<p>(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram as linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.) cenográficas, coreográficas, musicais etc.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Mídias e Tecnologia para Educação); (TI: Educação,</p>

			Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação patrimonial).
Saberes e Fazer Culturais	Sistemas de Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •O profissional das Artes Visuais. •Valorização da arte popular e do artesanato no Brasil. •Interação com diferentes profissionais do sistema das artes visuais. 	<p>(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.</p> <p>(EF69AR08-SL01) Participar e/ou realizar ações no ambiente escolar de atividades/eventos artísticos para ampliação do repertório estético de seus pares, e divulgação das produções artísticas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação patrimonial).</p>
	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Multiplicidade de comunicação dos elementos da linguagem para diferentes temáticas/conteúdos e produções artísticas e visuais em sua diversidade. 	<p>(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).</p>
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> •Compreensão e utilização de diferentes intervenções urbanas, e de arte digital, artes híbridas, etc. 	<p>(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Mídias e Tecnologia para</p>

			Educação); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •As poéticas, resultado dos processos criativos, escolhas, procedimentos etc. •Sensibilizações a diferentes formas das artes visuais e/ou formas visuais diversas, presentes em espaços urbanos como possibilidade de comunicação com a sociedade. 	<p>(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais e de seus colegas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Financeira e Fiscal); (TI: Educação Ambiental); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Artes Integradas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •A arte e a prática social do estudante. •Valorização da visão do estudante sobre as questões da contemporaneidade e sua prática social. 	<p>(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR31-SL01) Relacionar às variadas formas de representação/expressão das artes visuais e sua implicação social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).</p>

	<p>Processos de Criação</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Arte Contemporânea •Arte urbana e artes híbridas. •Sensibilização para as percepções causadoras de distintas mensagens 	<p>(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Mídias e Tecnologias para Educação)</p>
	<p>Matrizes Estéticas e Culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Culturas brasileiras. •Sensibilização e aprendizagem das produções da cultura africana, afro-brasileira, indígena. •Valorização de artistas visuais negros e indígenas maranhenses. •Valorização da arte popular e do artesanato no Brasil 	<p>(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.)</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação Ambiental); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
	<p>Arte e Tecnologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Diferentes tecnologias e recursos digitais nas artes (problematização). 	<p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Mídias e Tecnologias para a Educação); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).</p>

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso;

7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.			
LINGUAGEM ARTÍSTICA: ARTES VISUAIS			
9º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDO	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Universo cultural do estudante: reflexão das influências do mercado cultural mundial. •O protagonismo do estudante. •Reflexos das diferentes matrizes estéticas e suas influências na cultura e produção artística brasileira. 	<p>(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros, de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF69AR01-SL01) Conhecer, interagir com obras originais (meios físicos e virtuais) em espaços diversos.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> •Contexto social, cultural, político, histórico, econômico, estético e ético. 	<p>(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Mídias e Tecnologias para Educação); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> •Sensibilização a diversidade dos meios relacionadas ao mercado cultural mundial. 	<p>(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram as linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações</p>

			de textos diversos etc.) cenográficas, coreográficas, musicais etc. Temas Integradores: (TI: Mídias e Tecnologias para Educação); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).
Saberes e Fazeres Culturais	Sistemas de Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Fazeres artísticos e culturais •Exposição ou mostra de eventos artísticos e visuais no ambiente escolar e o processo de curadoria, montagem, apreciação, mediação cultural, desmontagem e posterior avaliação do evento. 	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Financeira e Fiscal); (TI: Educação Ambiental); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).
	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Narrativas visuais •As narrativas visuais e suas diversas formas de uso em diferentes épocas. 	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas. Temas Integradores: (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Mídias e Tecnologias para Educação); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> •Arte Contemporânea •Ampliação do repertório artístico e visual, e as inovações em curso (nacional e local). 	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.). Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Financeira e Fiscal); (TI: Educação Ambiental); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos

			Humanos).
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •As variadas produções artísticas e visuais em espaços urbanos e suas possibilidades de comunicação com a sociedade. 	<p>(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais e de seus colegas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Mídias e Tecnologias para Educação); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Valorização da visão do estudante: a arte e a sociedade atual. • 	<p>(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Mídias e Tecnologias para Educação); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos).</p>
	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Arte contemporânea •multiplicidade de estilos. 	<p>(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Mídias e Tecnologia para Educação); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Financeira e Fiscal); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos).</p>

Artes Integradas	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •Conceitos: descolonização etc. •Valorização de artistas visuais negros e indígenas brasileiros, e suas expressividades. •Valorização da arte popular e do artesanato no Brasil e no mundo. 	<p>(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.)</p> <p>(EF69AR33-SL01) Detectar os aspectos histórico, social e político das influências africanas e indígena na cultura brasileira.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Mídias e Tecnologia para Educação).</p>
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> •Arte digital. •Valorização de mídias móveis no processo de criação artística e visual. 	<p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Direitos Humanos); (TI: Mídias e Tecnologia para a Educação); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> •Políticas de Salvação: saberes e fazeres culturais. •Percepção da importância em preservar o patrimônio cultural material e imaterial. •Sensibilização às temáticas de herança cultural, da diversidade e do multiculturalismo. 	<p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Mídias e Tecnologia para a Educação); (TI: Educação Ambiental).</p>

ENSINO FUNDAMENTAL - 1º AO 5º ANO¹⁹

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.			
DANÇA			
ARTE - 1º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas Saberes e Fazeres Culturais	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Danças de Roda: produção gestual a partir de cantigas de roda (música e dança), de histórias/contos infantis, de histórias da família, da cultura local e de outras culturas. 	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório cultural. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).
	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • O corpo e os movimentos básicos: torcer, esticar, balançar, girar, pular etc. • Qualidade de movimento: grande, pequena, ondulada, reta, sinuosa. 	(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. (EF15AR10-SL01) Observar, identificar o movimento expressivo no cotidiano, percebendo elementos da dança como ritmo, expressividade e equilíbrio em atividades rotineiras. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Saúde e Educação alimentar e nutricional); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso).
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconhecimento : funcionamento do corpo e os movimentos das articulações. 	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos

¹⁹ Organizado pelos GTs do 1º ao 5º ano.

Artes Integradas		<ul style="list-style-type: none"> •Consciência do movimento: movimentos corporais básicos com ritmo. •Improvisação de movimento de forma individual e coletiva. 	<p>constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temas Integradores: • (TI: Educação, Gênero e Diversidade); <p>(TI: Saúde e Educação alimentar e nutricional); (TI: Direitos Humanos); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso).</p>
	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •Jogos Populares. •Danças de Roda e Brincadeiras Populares. 	<p>(EF15AR24) Caracteriza e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR24-SL01) Experimentar e explorar os movimentos locomotores e não locomotores, o espaço físico e o meio ambiente, individualmente, em duplas e em grupo.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).</p>
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> •Danças Brasileiras de Matriz Indígena. •Danças Populares do Brasil: A Ciranda - movimentos, características e sua importância nas manifestações populares. 	<p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativo às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(EF15AR25-SL01) Apreciar e experienciar as danças populares brasileiras por meio de leituras e releituras coreográficas de artistas e grupos.</p> <p>(EF15AR25-SL02) Explorar a dança e suas possibilidades de movimento conhecendo a cultura em que foi criada.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).</p>

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3.

Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.			
DANÇA			
ARTE - 2º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Improvisações Corporais com ritmos diversos, inventando, imitando e recriando movimentos. •Funcionamento do corpo e suas possibilidades de movimento expressivo. 	<p>(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.</p> <p>Temas integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Saúde e Educação alimentar e nutricional); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso).</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •O corpo e os movimentos básicos: rolar, arrastar, correr, pular, falar, silenciar, giros e deslocar. •Qualidade de movimento: grande, pequena, ondulada, reta, sinuosa. •Consciência Corporal: o movimento em relação ao Tempo, à Dinâmica e ao Espaço (direto e indireto). •Movimentos Básicos de dança popular e sua formação coreográfica. 	<p>(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p> <p>Temas integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Poiética	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •A dança nas festas e manifestações culturais, incluindo a cultura local. •Danças Brasileiras de Matriz Indígena e Africana. 	<p>(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o</p>

			<p>repertório cultural.</p> <p>Temas integradores:</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Artes Integradas	Matrizes Estéticas e Culturais	<p>•Jogos Corporais Populares: A Capoeira - movimentos, características e sua importância nas manifestações populares.</p>	<p>(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR24-SL01) Apreciar e exercitar a Capoeira enquanto expressão e matriz de movimento corporal que reúne equilíbrio, harmonia e ritmo, compreendendo seu universo e importância cultural na formação de crianças e jovens.</p> <p>(EF15AR24-SL02) Conhecer por meio da pesquisa a trajetória da Capoeira e a história dos mestres, locais e nacionais, que se constituem Patrimônio Imaterial do Brasil.</p> <p>Temas integradores:</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Patrimônio Cultural	<p>•Dança do Coco: dança de pares, em roda, inspirada na rotina da cultura do coco e no papel das mulheres quebradeiras de coco babaçu.</p> <p>•Danças Populares do Brasil: A Dança do Coco - movimentos, características e sua importância nas manifestações populares.</p>	<p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativo às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(EF15AR25-SL01) Apreciar e</p>

			<p>experienciar as danças populares brasileiras por meio de leituras e releituras coreográficas de artistas e grupos.</p> <p>(EF15AR25-SL02) Explorar a dança e suas possibilidades de movimento conhecendo a cultura em que foi criada.</p> <p>Temas integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).</p>
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

DANÇA

ARTE - 3º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Consciência Corporal: o movimento em relação ao Tempo (rápido, normal e lento), à Dinâmica e ao Espaço (direto e indireto). ●Peso: leve, firme, passivo, pesado. ●Kinesfera (espaço pessoal) ●Níveis de movimento: alto, médio e baixo. ●Balé: alongamentos, coordenação motora e postura e acabamento do movimento. 	<p>(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.</p> <p>(EF15AR09-SL01) Experienciar movimentos por meio de jogos e do Balé combinando-os com os movimentos do seu próprio repertório (consciência corporal) e das danças populares aliados às possibilidades de criação do movimento dançado.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Improvisação: a música como referência e estímulo na criação do movimento. ●O corpo e as movimentações na dança popular. ●Sequência de 	<p>(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.</p>

		movimentos característicos da dança de origem africana.	(EF15AR11-SL01) Improvisar e criar com base em releituras de danças populares brasileiras. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).
Poiética	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Danças Brasileiras de Matriz Africana: Afoxé. • Danças Populares do Brasil: a dança como cultura regional e suas formas de manifestação. • Signos e símbolos nas manifestações culturais e festas brasileiras. 	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório cultural. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).
Artes Integradas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos cênicos presentes no espetáculo em dança. • A dança em diferentes espaços: escolas, teatros, festas e ruas. 	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. (EF15AR23-SL01) Pesquisar e apreciar espaços culturais, espetáculos e grupos locais que se dedicam à criação artística em dança. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).
	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos Corporais Populares: a Capoeira - movimentos, características e sua importância nas manifestações populares. 	(EF15AR24) Caracteriza e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR24-SL01) Apreciar e exercitar a Capoeira enquanto expressão e matriz de movimento corporal que reúne equilíbrio, harmonia e ritmo, compreendendo seu universo e importância cultural na formação de crianças e jovens. (EF15AR24-SL02) Conhecer por meio da pesquisa a trajetória da Capoeira e a história dos mestres, locais e nacionais, que se

			constituem Patrimônio Imaterial do Brasil. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> •A dança popular, seus artistas e as produções profissionais locais a exemplo dos grupos Akomabu, GDAM, Laborarte; das Companhias Cazumbá e Barrica. 	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. (EF15AR26-SL01) Conhecer por meio da apreciação e da pesquisa os grupos de dança afro, locais e nacionais, assim como as companhias de dança popular locais. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

DANÇA

ARTE - 4º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Processo de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Improvisação: a imagem como referência e estímulo para a criação e formação de repertório de dança. 	(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para construção de vocabulário e repertórios próprios. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).
		<ul style="list-style-type: none"> •Balé e Jazz: elementos estruturais do movimento. 	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção

Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Consciência Corporal: rolamentos, giros, caminhadas, flexão de membros. ●Sequências coreográficas. ●Tensões: espaços formados pelo corpo (vazio e cheio). ●Projeção espacial do olhar (focal e multifocal). 	do movimento dançado. (EF15AR09-SL01) Perceber, organizar os elementos estruturais do Balé aliando-o ao movimento pessoal para construção de sequências coreográficas simples. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade).
	Processo de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Danças Populares Maranhenses: características e diferenças. 	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR11-SL01) Experienciar a criação de repertório próprio segundo as danças populares maranhenses. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).
Poiética	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Danças Maranhenses de Matriz Indígena e Africana. 	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório cultural. (EF15AR08-SL01) Conhecer por meio da apreciação e da pesquisa os grupos e os artistas que compõem o segmento das danças populares locais. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).
Artes	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Composição Coreográfica – exercício cênico intencional e 	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

Integradas		reflexivo tendo como pontos de partida de músicas, imagens, textos etc.	Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso).
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Danças Populares do Brasil: Tambor de Crioula- movimentos, música, características e sua importância nas manifestações populares. 	<p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativo às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(EF15AR25-SL01) Apreciar e experienciar o universo cultural do Tambor de Crioula, que inclui dança, música e religiosidade de origem africana, conhecendo os grupos e fazedores na perspectiva de combater o racismo e o preconceito.</p> <p>(EF15AR25-SL02) Explorar a dança e suas possibilidades de movimento conhecendo a cultura em que foi criada.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).</p>

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

DANÇA

ARTE - 5º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
		<ul style="list-style-type: none"> • Danças Brasileiras de Matriz Europeia. 	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de

Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Folgedos e Danças Regionais - Norte e Nordeste: marujada, congada, corte de reis, cortejos etc. • Quadrilha no Maranhão e no nordeste: dança de pares, de origem europeia realizada no período junino no Maranhão e no nordeste. 	<p>manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório cultural.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Processo de Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Composição Coreográfica – exercício cênico intencional e reflexivo tendo como pontos de partida músicas, imagens, textos etc. 	<p>(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para construção de vocabulário e repertórios próprios.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Processo de Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Balé de Repertório: “A Bela Adormecida”, “O Quebra-Nozes”. • Construção da Personagem: caracterização. • Música e Balé: <i>Pyotr Ilyich Tchaikovsky</i>. • Elementos Cênicos: figurino e cenário. 	<p>(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.</p> <p>(EF15AR11-SL01) Conhecer e experimentar por meio de projeto temático, em processo colaborativo de criação e aprendizagem, o balé observando as relações processuais entre os elementos da linguagem cênica.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • O corpo como instrumento da dança. 	<p>(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas</p>

Poiética	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Ações de esforço: torcer, socar, chacoalhar, deslizar, pressionar. ●Fluência: livre e contida. ●Gestos e movimentos. 	<p>com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF15AR09-SL01) Significar e ressignificar os gestos considerando os aspectos expressivos dos elementos constitutivos do movimento. (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso).</p>
Artes Integradas	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ●Danças Populares do Brasil: A Quadrilha - movimentos, características e sua importância nas manifestações populares. 	<p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativo às diferentes linguagens artísticas. (EF15AR25-SL01) Conhecer por meio da apreciação e da pesquisa os grupos e os artistas que compõem o segmento das danças populares locais e nacionais. (EF15AR25-SL02) Explorar a dança e suas possibilidades de movimento conhecendo a cultura em que foi criada.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).</p>

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR
ARTE - DANÇA
ENSINO FUNDAMENTAL - 6º AO 9º ANO²⁰

²⁰ Organizado pelo GT da Proposta Curricular de Arte.

TEMAS INTEGRADORES: (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.

LINGUAGEM ARTÍSTICA: DANÇA			
6º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDO	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●A Dança nas festas e manifestações culturais, incluindo a cultura local. ●Danças Tradicionais: matriz indígena, africana e europeia. 	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA) ;(TI: Educação Patrimonial).
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Consciência Corporal: o movimento em relação ao Tempo, à Dinâmica e ao Espaço (direto e indireto). ●Balé: alongamentos, coordenação motora e postura e acabamento do movimento. ●Balé e Jazz: elementos estruturais do movimento. 	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores do movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado. (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Jogos de Improvisação: a música e a imagem como referências e estímulo na criação do movimento. ●Jogos Corporais Populares: A 	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes

		Capoeira - movimentos, características e sua importância nas manifestações populares.	matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. (EF69AR13-SL01) Apreciar e exercitar a Capoeira enquanto expressão e matriz de movimento corporal que reúne equilíbrio, harmonia e ritmo, compreendendo seu universo e importância cultural na formação de crianças e jovens. (EF69AR13-SL02) Conhecer por meio da pesquisa a trajetória da Capoeira e a história dos mestres, locais e nacionais, que se constituem Patrimônio Imaterial do Brasil. (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA) ;(TI: Educação Patrimonial).
Artes Integradas	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •Danças Populares do Brasil: a dança como cultura regional e suas formas de manifestação. •Signos e símbolos nas manifestações culturais e festas brasileiras. 	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.). (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> •Bumba-meu-Boi – sotaques, movimentos, características, indumentárias, músicas e sua importância nas manifestações populares. 	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (EF69AR34-SL01) Apreciar e experienciar a dança do Bumba-meu-Boi enquanto expressão e identidade maranhense, pesquisando sua trajetória, a história dos seus mestres, compreendendo seu universo e reconhecendo sua importância enquanto Patrimônio Imaterial do Brasil. (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as

			relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA) ;(TI: Educação Patrimonial).
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.

LINGUAGEM ARTÍSTICA: DANÇA

7º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDO	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Dança Criativa. ● Samba: a dança do Brasil ● Balé: coreógrafos e coreógrafas, bailarinos e bailarinas. ● Coreologia 	<p>(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA) ;(TI: Educação Patrimonial).</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ● Composição Coreográfica – exercício cênico intencional e reflexivo tendo como pontos de partida músicas, imagens, textos etc. ● Coreologia: tempo, espaço, peso e fluência. ● O corpo e o Movimento: Elementos sociais, afetivos e culturais. 	<p>(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.</p> <p>(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores do movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA) ;(TI: Educação Patrimonial).</p>
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ● Danças Regionais - Norte e Nordeste: carimbó, ciranda, forró, afoxé, maracatu, frevo, cavalo marinho, 	<p>(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.</p>

		côco etc.	(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos. (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).
Artes Integradas	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Danças Populares do Maranhão: Cacuriá e Tambor de Crioula - movimentos, música, características e sua importância nas manifestações populares. 	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (EF69AR34-SL01) Apreciar e experimentar a dança do Tambor de Crioula enquanto expressão e identidade maranhense, pesquisando sua trajetória, a história dos seus mestres, compreendendo seu universo e reconhecendo sua importância enquanto Patrimônio Imaterial do Brasil. (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação Patrimonial).

Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.

LINGUAGEM ARTÍSTICA: DANÇA			
8º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDO	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Elementos Cênicos: figurino, espaço cênico, cenário e trilha sonora. ●Espaço Cênico: Teatro Arthur Azevedo entre outros. ●Música e Dança: compositores e repertório. 	<p>(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.</p> <p>(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Composição Coreográfica – exercício cênico intencional e reflexivo tendo como pontos de partida músicas, imagens, textos etc. 	<p>(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores do movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Poiética	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Espetáculos de Dança e Criadores locais: Reinaldo Faray, Regina Telles, Olinda Saul etc. 	<p>(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Artes	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Balé de 	<p>(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações</p>

Integradas		<p>Repertório: “A Bela Adormecida”, “Giselle”, “Romeu e Julieta”, “O Lago do Cisne” etc.</p> <p>●Construção da Personagem: caracterização.</p>	<p>processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>(EF69AR32-SL01) Conhecer e experimentar por em processo colaborativo de criação, recriação, desconstrução e aprendizagem, o balé observando as relações processuais entre os elementos da linguagem cênica.</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA) ;(TI: Educação Patrimonial).</p>
------------	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.

LINGUAGEM ARTÍSTICA: DANÇA			
9º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDO	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Processo de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Dança Moderna e Contemporânea - movimentos, música, características e artistas. 	<p>(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> •Dança de Rua - movimentos, música, características e sua importância nas manifestações contemporâneas da dança. 	<p>(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores do movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p> <p>(EF69AR11-SL01) Apreciar e explorar a dança de rua e suas possibilidades de movimento conhecendo a cultura em que foi criada.</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Poiética	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Cultura HIP HOP: dança, música, poesia e artes visuais. •O Reggae na cultura maranhense. 	<p>(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.</p> <p>(EF69AR09-SL01) Conhecer o</p>

			universo hip-hop, suas linguagens, artistas e as influências na dança contemporânea. (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação Patrimonial).
Artes Integradas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Composição Coreográfica – exercício cênico intencional e reflexivo tendo como pontos de partida músicas, imagens, textos etc. 	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. (EF69AR32-SL01) Criar em processo colaborativo e realizar apresentação pública de coreografia autoral, individual ou em grupo, utilizando os elementos cênicos. (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação Patrimonial).
	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Dança Contemporânea: grupos e companhias de dança, locais e nacionais. 	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação Patrimonial).
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • Dança Contemporânea. • Performance. 	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável. (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação Patrimonial).

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR
ARTE - MÚSICA
ENSINO FUNDAMENTAL - 1º AO 5º ANO²¹

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6.

²¹ Organizado pelos GTs do 1º ao 5º ano.

Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.			
MÚSICA			
ARTE - 1º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepção auditiva (Escuta ativa) ● Materiais Sonoros ● Expressão corporal ● Sons corporais, do ambiente e da natureza ● Formas musicais: ● Gêneros: música de roda, trilha sonora de desenho animado, frevo e reggae. 	<p>(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>(EF15AR13-SL01) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical.</p> <p style="text-align: center;">Temas Integradores:</p> <p style="text-align: center;">(TI: Educação, Gênero e Diversidade).</p>
	Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ● Sons, Ruídos ● Parâmetros do som — altura (sons agudos e graves).
Materialidades		<ul style="list-style-type: none"> ● Timbres (Fontes sonoras convencionais e não convencionais do universo sonoro ludovicense) como, Instrumentos musicais, corpo, voz e sons da natureza. 	<p>(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>(EF15AR15-SL01) Reconhecer os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p>
Poiética	Notação e Registro Musical	<ul style="list-style-type: none"> ● Notações musicais não-convencionais. ● Registros gráficos do som, desenhos, elementos visuais, fonema ou palavra 	<p>(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e</p>

		(onomatopeia).	reconhecer a notação musical convencional. (EF15AR16-SL01) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.).
	Processos de Criação	●Sonorização corporal ou instrumental.	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
Artes Integradas	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> ●Características das diferentes matrizes estéticas e culturais, ●Formas de expressão de cada cultura e também maranhense e ludovicense (brinquedos e brincadeiras) ●Traços, sons, cores e formas na Educação Infantil. 	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

MÚSICA

ARTE - 2º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Apreciação musical de canções simples ●Percepção auditiva (Escuta ativa) ●Materiais Sonoros ●Expressão corporal ●Sons corporais, do ambiente e da natureza ●Formas musicais 	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos

		<ul style="list-style-type: none"> ●Gêneros: forró, baião e pop. 	<p>de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (EF15AR13-SL01) Reconhecer e analisar os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Jogos rítmicos, brincadeiras, canções e práticas musicais diversas. ●Apreciação musical ●Parâmetros do som: duração (longos e curtos). 	<p>(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (EF15AR14-SL01) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (ritmo, melodia e harmonia).</p>
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> ●Corpo, Voz ●Ostinato rítmico com mãos e pés ●Estrutura musical. 	<p>(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (EF15AR15-SL01) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo</p>

			(palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos.
Poiética	Notação e registro musical	<ul style="list-style-type: none"> ●Registros gráficos convencionais - pauta ou Pentagrama, sinais gráficos etc. ●Parâmetros do som — intensidade, altura, duração e timbre. ●Notas na Clave de Sol ●Notações musicais convencionais. ●Figuras de ritmo/valores musicais. 	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. (EF15AR16-SL01) Praticar leituras com ritmos, melodias e dinâmicas indicadas nas partituras.
	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Improvisações e composições de forma individual, coletiva e colaborativa. ●Ostinato melódico 	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (EF15AR17-SL01) Reconhecer auditivamente as diferentes formas na música (ópera, balé, canção etc.).
Artes Integradas	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ●Manifestações culturais de sua e de outras comunidades. ●Brincadeiras, jogos, danças, canções, contação de histórias musicais ●Expressões das diferentes culturas 	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-

		<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos das quatro linguagens da arte. 	se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (EF15AR25-SL01) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura maranhense e ludovicense.
--	--	---	---

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

MÚSICA

ARTE - 3º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepção auditiva rítmica ● Materiais Sonoros da sala de aula e instrumentos de percussão ● Expressão corporal ● Sons corporais, do ambiente e da natureza ● Formas musicais - canção ● Gêneros: samba, MPB e choro brasileiro. 	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (EF15AR13-SL01) Reconhecer e identificar os principais músicos e compositores maranhenses e ludovicense.
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ● Jogos Musicais ● Composição rítmica com semínimas e colcheias. 	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas

		<ul style="list-style-type: none"> ●Improvisação ●Parâmetros do som: intensidade (fortes e fracos). 	diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (EF15AR14-SL01) Criar frases rítmicas com o corpo e melódicas com a voz.
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> ●Corpo, vozes masculinas e femininas ●Pulsção, Figuras musicais, ●Escala Maior, ascendente e descendente ●Musical, ●Formas na música (binária e ternária). 	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (EF15AR15-SL01) Identificar o pulso na música (binário, ternário), e marcar pulsação com gística de regência.
Poiética	Notação e Registro Musical	<ul style="list-style-type: none"> ●Clave de Fá ●Notas na clave de Fá ●Procedimentos, equipamentos e técnicas de registros sonoros de áudio e audiovisuais 	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre) ●Marcação do tempo ternário com a mão direita. ●Figuras de ritmo (Semibreve, mínima, semínima e colcheia). ●Intervalos em música. 	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (EF15AR17-SL01) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
Artes Integradas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Investigação, pesquisa e exploração da relação e criação com as linguagens das outras artes, ●Elementos e recursos para a realização de um projeto 	EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.			
MÚSICA			
ARTE - 4º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepção auditiva melódica ● Som e silêncio, ● Marcação da pulsação quaternária, ● Materiais Sonoros instrumentos de corda e sopro ● Sons corporais ● Formas musicais – balé ● Gêneros: “hip-hop, rap, rock, jazz”, Techno etc. "jingles." 	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ● Improvisação com melodias ● Escalas Maiores ● Figuras musicais: mínima ● Parâmetros do som: timbres (a voz do instrumento ou pessoa) 	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (EF15AR14-SL01) Reconhecer e valorizar músicas dos povos indígenas e africanos.
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Bumba meu boi: música. ● Parlandas infantis. ● Leitura de partituras convencionais simples na região média da voz. (Lá 2 ao Ré 4 ● Canções infantis a 2 vozes. 	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (EF15AR15-SL01) Diferenciar os gêneros musicais brasileiros.
	Notação e Registro	<ul style="list-style-type: none"> ● Clave de Dó ● Notas das linhas e dos espaços 	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação

Poiética	Musical	<ul style="list-style-type: none"> ●Extensão vocal 	gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. (EF15AR16-SL01) Perceber padrões rítmicos e melódicos nas composições regionais.
	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Improvisações de melodias e composições de forma individual, coletiva e colaborativa. 	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (EF15AR17-SL01) Executar peças simples com as características do estilo indicado na peça, individuais e em grupo.
Artes Integradas	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> ●Recursos tecnológicos e digitais e sua potencialidade nos processos criativos. ●Ferramentas tecnológicas e eletrônicas. ●Arquivos digitais ou virtuais (fotografia, audiovisual, arte computacional etc.) 	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

MÚSICA

ARTE - 5º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
		<ul style="list-style-type: none"> ●Apreciação: ópera, balé, canção e música secular. ●Marcação dos 	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos

Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	compassos simples (4/4, 2/4 e 3/4), ●Solfejo de intervalos. ●Percepção auditiva harmônica ●Materiais Sonoros instrumentos de orquestra ●Formas musicais – suíte musical ●Gêneros: vinhetas, músicas de rituais religiosos, músicas de crítica social, rádio, trilha sonora, game etc.	e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (EF15AR13-SL01) Diferenciar ritmos das músicas folclóricas (quadrilha, coco, bumba meu boi etc.)
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	●Leitura de partitura ●Métrica, ●Figuras musicais: semibreve. ●Elementos constitutivos da música — o ritmo, a melodia e a harmonia.	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	Materialidades	●Execução de peças simples instrumentais e vocais. ●Solfejo de partituras convencionais. ●Contos sonoros. ●Repertório: canções infantis a 3 vozes	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
Poiética	Notação e registro musical	●Canções infantis estrangeiras e brasileiras, ●Compositores das músicas seculares. ●Música eletrônica ●Escala menor	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. (EF15AR16-SL01) Explorar procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
		●Improvisações e composições	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e

	Processos de Criação	harmônicas de forma individual, coletiva e colaborativa.	sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (EF15AR17-SL01) Perceber as diferenças entre as canções infantis brasileiras e estrangeiras.
Artes Integradas	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos tecnológicos e digitais e sua potencialidade nos processos criativos. ● Imaterialidade na arte. ● Arquivos digitais ou virtuais, fotografia, audiovisual, arte computacional etc. 	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR
ARTE - MÚSICA
ENSINO FUNDAMENTAL - 6º AO 9º ANO²²

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.			
LINGUAGEM ARTÍSTICA: MÚSICA			
6º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estética	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Música descritiva: sons da natureza. ● Características do som: som musical e ruído. ● Propriedades do som: altura, intensidade, duração e timbre. ● Marcação dos tempos: quaternário, binário e ternário. ● Canções: Ex O cravo brigou com a rosa. 	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

²² Organizado pelo GT da Proposta Curricular de Arte.

			Tema Integrador: (TI: Direitos Humanos). (TI: Educação, gênero e diversidade).
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Rítmo ●Tempo. ●Métrica. ●Leituras rítmicas e melódicas com semínima, colcheia, semicolcheia, mínima, semibreve e suas respectivas pausas, ●Intensidade. 	<p>(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) por meio de recursos sonoros tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p> <p>(EF69AR20-SL01) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (intensidade, timbre e ritmo) por meio de recursos sonoros tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p> <p>Tema Integrador: (TI: Mídias e Tecnologia para Educação). (EF69AR-SL01) Reconhecer os elementos constitutivos da música pela percepção auditiva.</p>
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> ●Construção de instrumentos percussivos com material alternativo 	<p>(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.</p>

			(EF69AR21-SL01) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres, intensidade e características de instrumentos de percussão e gêneros musicais diversos.
	Notação e Registro Musical	<ul style="list-style-type: none"> ●Partitura rítmica alternativa e convencional. ●Apresentação musical em sala de aula. ●Mídias musicais. 	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Poesia cantada, ●Jingles, ●Música programática, ●Música contemporânea. 	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (EF69AR23-SL01) Compor e improvisar arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais de maneira individual e coletiva. Identificar pela audição os diferentes estilos de época.
Artes Integradas	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ●Poesia cantada ●Rítmo na dança 	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio

		folclórica ●Influência dos ritmos estrangeiros na música brasileira.	cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).
--	--	---	--

TEMAS INTEGRADORES(TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.

LINGUAGEM ARTÍSTICA: MÚSICA

7º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estéticas Experiências	Contextos e práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Orquestração, ●Mídias musicais, ●Música secular. ●Métrica. ●Marcação do tempo (2/4, 3/4 e 4/4) ●Voz humana, ●Canções: Ilha Bela 	(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Melodia ●Pautas, notas e claves, ●Duração, altura, ●Escalas maiores ascendentes e descendentes, ●Intervalos, ●Andamento, tom, semitom, alterações, Tonalidades, ●Articulações, ●Fraseados 	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) por meio de recursos sonoros tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. (EF69AR20-SL01) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, duração, timbre e melodia) por meio de recursos sonoros tecnológicos

			(games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Construção de instrumentos de sopro com material alternativo. 	<p>(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres de metais e madeiras, bem como características de instrumentos e gêneros musicais diversos.</p> <p>(EF69AR21-SL01) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres, melodias e características de instrumentos de sopro e gêneros musicais diversos.</p>
	Notação e registro musical	<ul style="list-style-type: none"> ● Partituras com solfejo melódico, gravações de áudio. 	<p>(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais).</p>
Poiética	Processos de criação	<ul style="list-style-type: none"> ● Arranjos a duas vozes humanas, ● Arranjos a duas vozes instrumentais, ● Música do romantismo e Séc. XX. 	<p>(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p> <p>(EF69AR23-SL01) Compor e improvisar arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais de maneira individual e coletiva.</p> <p>Identificar pela audição os diferentes estilos de época.</p>
Artes Integradas	Arte e tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> ● Música eletrônica ● Softwares musicais ● Mídias musicais. 	<p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de</p>

			modo reflexivo, ético e responsável. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Mídias e Tecnologia para a Educação).
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.			
LINGUAGEM ARTÍSTICA: MÚSICA			
8º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Cultura musical. Música brasileira. ● Gêneros musicais brasileiros. ● Música portuguesa. ● Música africana. ● Música indígena. ● Forma na música. ● Canção (qualquer uma cuja letra indique “paz”). 	(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade).
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ● Harmonia ● Escalas menores, ● Intervalos, ● Tonalidades, ● Acordes: consonantes e dissonantes ● Tríades, ● Textura. 	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) por meio de recursos sonoros tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. (EF69AR20-SL01) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (harmonia, melodia e ritmo) por meio de recursos sonoros tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Construção de instrumentos de cordas com material alternativo. 	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos e gêneros musicais diversos.

			(EF69AR21-SL01) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres, harmonias e características de instrumentos de cordas e gêneros musicais diversos.
	Notação e registro musical	<ul style="list-style-type: none"> •Material sonoro de origem indígena e africana na música local. •Recursos de gravação de áudio. 	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais).
Poiética	Processos de criação	<ul style="list-style-type: none"> •Improvisar conforme os ritmos e melodias dos povos indígenas e africanos. •Registros de música maranhense. •Música dos períodos barroco e classicismo. 	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (EF69AR23-SL01) Identificar pela audição os diferentes estilos de época.
Artes Integradas	Contextos e práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Música e sociedade. •Letras de música em línguas estrangeiras •Áudios de canções de povos indígenas •Registros de música maranhense. •Criar musicais com temas definidos e trechos de ópera, onde incluem: dança, teatro e artes visuais. 	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, Vida Familiar; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídia e Tecnologia; 10. Educação para o Trânsito.

LINGUAGEM ARTÍSTICA: MÚSICA

9º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
------------------------	--------------------------	--------------------------------	-------------

Experiências estéticas	Contextos e praticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Audição de Música Medieval, ●Renascentista, Barroca, Clássica, Romântica, Moderna e contemporânea. ●Gêneros estrangeiros: coral, ópera, jazz, rap, tango, valsa, reggae, rock androlletc, brasileiros: samba, choro, forró etc. ●Canção: Peixe Vivo. 	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação. Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental)
Saberes e fazeres culturais	Materialidades	<ul style="list-style-type: none"> ●Construção de instrumentos de percussão, sopro e corda com material alternativo. ●Criar banda e grupos com material alternativo. 	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos e gêneros musicais diversos.
	Elementos da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Forma ●Cânone. ●Canção, ●Coral, ●Balé, ●Rondó, ●Sonata. 	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) por meio de recursos sonoros tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
	Notação e registro musical	<ul style="list-style-type: none"> ●Classificação das vozes ●Classificação dos instrumentos. ●Softwares de produção musical. 	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
Poiética	Processos de criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Música popular brasileira com características estrangeiras. ●Música do Renascimento e Idade Média. ●Improvisação na música brasileira. 	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. Identificar pela audição os diferentes estilos de época.
		●Música popular	(EF69AR33) Analisar aspectos

Artes Integradas	Matrizes estéticas e culturais	maranhense com características africanas, indígenas e europeias. ●Musicais e Ópera.	históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design, etc.) Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade).
------------------	--------------------------------	--	--

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR
ARTE - TEATRO
ENSINO FUNDAMENTAL - 1º AO 5º ANO²³

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.			
TEATRO			
ARTE - 1º ANO			
CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Danças Dramáticas: danças de roda que possuem em sua estrutura elementos cênicos como personagens, espaço, movimento e ação dramática. ●Danças Didáticas: danças de roda que trabalhem a coordenação motora, lateralidade, noção de espaço, direção etc. 	<p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de criação e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>(EF15AR22-SL01) Executar danças em roda e/ou em pares, exercitando o canto, a expressão cênica e a coordenação motora, formando um repertório gestual pessoal, resgatando brincadeiras tradicionais.</p>

²³ Organizado pelos GTs do 1º ao 5º ano.

			TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Leitura de Imagens: símbolos, placas, desenhos e figuras. ●Corpo: expressão corporal ●Voz: fala e canto. ●Jogos Teatrais: jogos de aquecimento, jogos de movimento rítmico, caminhadas no espaço. 	<p>(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p>(EF15AR19-SL01) Exercitar por meio de jogos a percepção visual, a expressão corporal e vocal envolvendo respiração, emissão e projeção vocal, alongamentos, posturas, etc.</p> <p>(EF15AR19-SL02) Desenvolver a cultura visual e cênica a partir de conhecimentos prévios como estímulo para a construção de fala e gesto, para que possam interagir no mundo em que vivem facilitando a comunicação e criação.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Saúde e Educação alimentar e nutricional); (TI: Direitos Humanos); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso).</p>
Poiética	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Lendas e Histórias Populares do Maranhão tendo como fonte a literatura infantil a exemplo e “O Tambor do Mestre Zizinho”, “Quem tem medo de Ana Jansen”, “A Menina Levada e a Serpente Encantada”, dentre outros títulos do autor Wilson Marques. 	<p>(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>(EF15AR18-SL01) Conhecer histórias e personagens pertencentes ao imaginário maranhense por meio de Contações de Histórias.</p> <p>(EF15AR18-SL02) Estimular a imaginação, a leitura e a criação de histórias tendo como referência experiências pessoais e/ou comunitárias.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Direitos</p>

			Humanos); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Patrimonial).
Artes Integradas	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> •Jogos e Brincadeiras Populares do mundo. 	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> •Jogos e Brincadeiras Populares do Brasil. •Brincadeira do Urso (auto e folia do carnaval maranhense em processo de extinção). 	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se as matrizes indígena, africana e europeia, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial); (TI: Educação para as relações étnico-raciais).

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

TEATRO

ARTE - 2º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Contos Indígenas e Africanos: seus personagens, narrativas e contextos como estimuladores da imaginação e referências simbólicas. •Contação de Histórias: forma de teatralizar histórias, estudos e fatos do cotidiano, como 	(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. (EF15AR18-SL01) Conhecer histórias e personagens

		<p>iniciativa e processo de aprendizagem.</p>	<p>pertencentes ao imaginário brasileiro, de matriz indígena e africana por meio de Contação de Histórias.</p> <p>(EF15AR18-SL02) Estimular a imaginação, a leitura e a criação de histórias tendo como referência experiências pessoais e/ou comunitárias.</p> <p>(EF15AR18-SL03) Apreciar e interagir com espetáculos e performances cênicas eruditas e populares.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Elementos da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Improvisação Cênica: QUEM (Viola Spolin). ●Jogos Cênicos: jogos e exercícios que envolvam os elementos cênicos como personagem e sua caracterização (voz e gestualidades), ação cênica, cenário, etc. ●Jogos Teatrais: jogos de transformação, jogos sensoriais e jogos de espelho. 	<p>(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas, etc.).</p> <p>(EF15AR19-SL01) Desenvolver a percepção de si e do outro, do ambiente por meio da Mímese e da Improvisação de cena do cotidiano (hábitos de higiene, rotinas, contextos sociais e culturais etc.)</p> <p>(EF15AR19-SL02) Reconhecer a personagem com suas principais características ampliando o universo de percepção de si, do outro e do mundo, enriquecendo a aprendizagem em caracterização.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Saúde e Educação alimentar e nutricional); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso).</p>
		●Leitura de Imagens:	(EF15AR20) Experimentar o

Poiética	Processos de Criação	<p>ilustrações e pinturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Corpo: expressão corporal. ●Voz: fala e canto. ●Personagem: noções de caracterização. 	<p>trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR20-SL01) Exercitar por meio de jogos a percepção visual, expressão corporal e vocal tendo como foco um personagem para a construção de uma narrativa pessoal.</p> <p>(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de criação e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>(EF15AR22-SL01) Desenvolver a cultura visual e cênica a partir de conhecimentos prévios como estímulo para a construção de fala e gesto da personagem, para que possam interagir no mundo em que vivem facilitando a comunicação e a criação.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ●Dança do Coco: dança de pares, em roda, inspirada na rotina da cultura de extração e manufatura do coco, com destaque para o papel das mulheres quebradeiras de coco babaçu no Maranhão, Pará e Piauí. 	<p>(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de criação e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>(EF15AR22-SL01) Realizar de forma colaborativa, por meio de projeto um processo de estudo, preparação corporal e vocal a partir da Dança do Coco.</p> <p>(EF15AR22-SL02) Conhecer e apreciar a cultura do coco, manifestação típica do Nordeste, através do gestual</p>

			cênico que envolve a dança, a música e a representação do cotidiano e das realidades rurais. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).
Artes Integradas	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ● Máscaras e Pintura Corporal: pinturas étnicas e sua representatividade – indígenas e africanas; máscaras teatrais – grega, japonesa, chinesa. ● Fofão (máscara típica do carnaval maranhense). 	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se as matrizes indígena, africana e europeia, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (ER15AR25-SL01) Realizar exercícios e jogos com máscara neutra e máscara expressiva para desenvolver gestos expressivos e personagens. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Patrimonial).

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

TEATRO

ARTE - 3º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura de Imagens: desenhos animados. ● Corpo: o corpo expressivo do personagem. 	(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas, etc.).

		<ul style="list-style-type: none"> ●Voz: performances e possibilidades vocais. ●Personagem: noções de caracterização. 	<p>(EF15AR19-SL01) Exercitar por meio de jogos a expressão corporal e vocal tendo como foco um personagem para a construção de uma narrativa pessoal.</p> <p>(EF15AR19-SL02) Desenvolver a cultura visual e cênica a partir de conhecimentos prévios como estímulo para a construção de fala e gesto da personagem, para que possam interagir no mundo em que vivem facilitando a comunicação e a criação.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso).</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Jogos Teatrais: jogo dramático infantil. ●Improvisação Cênica: QUEM e ONDE (Jogos - Viola Spolin). ●Jogos Teatrais: jogos com palavras e jogo com sons. 	<p>(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>(EF15AR21-SL01) Conhecer e explorara Improvisação Cênica a partir do universo do Onde (lugar) e do Quem (personagem) interligado aos elementos: cenário e caracterização.</p> <p>(EF15AR21-SL02) Desenvolver a percepção de si e do outro, do ambiente por meio da Mimese (imitação) e da Improvisação de cenas do cotidiano.</p> <p>(EF15AR21-SL03) Reconhecer a personagem com suas principais características ampliando o universo de percepção de si, do outro e do</p>

			<p>mundo, enriquecendo a aprendizagem em caracterização.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Poiética	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> •Teatro de Bonecos: bonecos de luva (fantoche). •Teatro de Formas Animadas •Teatro de Sombras 	<p>(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>(EF15AR18-SL01) Conhecer o universo dos bonecos, sua diversidade e das formas animadas, incluindo teatro de sombras, aprendendo técnicas de confecção e manipulação, valorizando o repertório e a tradição Maranhense e Nordestina.</p> <p>(EF15AR18-SL02) Apreciar espetáculos, conhecer e interagir com artistas bonequeiros e suas criações.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Artes Integradas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> •Quadrilha: dança de origem europeia realizada no período junino no Maranhão e no nordeste que possui a encenação de um casamento numa representação teatral popular cômica. 	<p>(ER15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>(EF15AR23-SL01) Realizar de forma colaborativa, por meio de projeto um processo de estudo, preparação corporal e improvisação cênica a partir da Quadrilha - dança e representação cênica do casamento.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação</p>

			Ambiental); (TI: Educação Patrimonial).
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> •Quadrilha: dança de origem europeia realizada no período junino no Maranhão e no Nordeste que possui a encenação de um casamento numa representação teatral popular cômica. •Folgedos e Danças Regionais - Norte e Nordeste: marujada, congada, corte de reis, cortejos, etc. 	<p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se as matrizes indígena, africana e europeia, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> •Folgedos e Danças Regionais - Norte e Nordeste: marujada, congada, corte de reis, cortejos, etc. 	<p>(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares, etc.) nos processos de criação artística.</p> <p>(EF15AR26-SL01) Pesquisar a Cultura Popular e sua diversidade de contextos, influências e formas cênicas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação Patrimonial).</p>

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

TEATRO

ARTE - 4º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
		<ul style="list-style-type: none"> •Dramaturgia: construção de 	(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em

Experiências Estéticas	Processo de Criação	<p>cenas a partir do cotidiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Teatro Jornal. ●Jogos de Improvisação e Dramatização: poesias, objetos, músicas, imagens, histórias, etc. 	<p>improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR20-SL01) Explorar o universo dramático a partir da história do próprio aluno levando-o a pontuar situações relevantes do seu dia a dia, considerando aspectos externos como cheiro, cor, sabor, textura, gestos, tipos de fala, expressões, etc.</p> <p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>(EF15AR21-SL01) Estimular a imaginação, a leitura e a criação de histórias tendo como referência experiências pessoais e/ou comunitárias.</p> <p>(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de criação e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>(EF15AR22-SL01) Apreciar espetáculos, conhecer e interagir com artistas bonequeiros e suas criações.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Construção de Cenas: organização da cena – O QUÊ (Jogos – Viola Spolin). ●Jogos Teatrais: jogos de estímulos múltiplos. 	<p>(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas, etc.).</p> <p>(EF15AR19-SL01) Conhecer e explorar a Improvisação Cênica a partir do universo do Quê (ação/ atividade cênica).</p> <p>(EF15AR19-SL02) Reconhecer a personagem com suas principais características compreendendo a cena e as possibilidades do jogo teatral, desenvolvendo valores afetivos,</p>

Saberes e Fazeres Culturais			<p>intelectuais e sociais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Processo de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Esquetes: peças de curta duração. ●Situações-Problemas 	<p>(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de criação e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>(EF15AR22-SL01) Desenvolver narrativas cênicas utilizando diferentes fontes como o circo, a literatura de cordel enfatizando a narrativa, a ação cênica, o personagem e sua caracterização.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Bumba-meu-Boi: mais importante manifestação da cultura popular do Maranhão que possui narrativas (autos) variadas conforme os estilos ou sotaques. 	<p>(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>(EF15AR18-SL01) Pesquisar e conhecer os elementos plásticos, sonoros e cênicos, bem como os sotaques e os fazedores culturais.</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).</p>
			<p>(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes</p>

	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Bumba-Meu-Boi: auto e representação. 	<p>estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR20-SL01) Realizar de forma colaborativa, por meio de projeto a partir do estudo do Bumba-meu-Boi - a dança e o auto, um processo de pesquisa, preparação corporal e representação cênica.</p> <p>(EF15AR20-SL02) Realizar exercício cênico com o auto do Bumba-meu-Boi.</p> <p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, resignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Artes Integradas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Mitologia Grega: as origens do teatro europeu e mundial. 	<p>(ER15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ●Mitos do Mundo: narrativas e personagens históricos e universais que fundamentam tradições, perpetuam oralidades e contam histórias de forma peculiar. 	<p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se as matrizes indígena, africana e europeia, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>(TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ●Jornada do 	<p>(EF15AR26) Explorar diferentes</p>

	Arte e Tecnologia	<p>Herói: personagem mítico presente em todas as narrativas, desde a Grécia, incluindo os filmes e vídeo games.</p> <p>●Jogos Teatrais: jogando com rádio, televisão e filme.</p>	<p>tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares, etc.) nos processos de criação artística.</p> <p>(EF15AR26-SL01) Experimentar de forma colaborativa, por meio de projeto um processo de estudo que envolva os vídeos games, os desenhos animados e os filmes utilizando a perspectivas dos heróis e heroínas.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).</p>
--	-------------------	---	--

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Trânsito.

TEATRO

ARTE - 5º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Processo de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Mímica: noções e elementos. ●Dramaturgia: escrita de cenas curtas e/ou adaptações literárias para o teatro. 	<p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>(EF15AR21-SL01) Elaborar cenas curtas ligadas à mímica expressiva (corporal e facial), priorizando suas diversas funções e expressões estéticas.</p> <p>(EF15AR21-SL02) Desenvolver narrativas cênicas utilizando diferentes fontes enfatizando o personagem e sua caracterização.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade);</p>

			(TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).
Saberes e Fazer Culturais	Processo de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ● Construção de Cenas: organização da cena – a partir da integração do ONDE, QUEM e O QUÊ. ● Esquetes: peça de curta duração. 	<p>(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de criação e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).</p>
Poiética	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Texto Teatral: teatro infantil maranhense. ● Leitura Dramática: exercício de leitura de textos teatrais utilizando técnicas e termos próprios (falas, entonações, rubricas etc.). ● Apresentação Pública: atuando com envolvimento da plateia. 	<p>(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>(EF15AR18-SL02) Conhecer e experimentar a criação dramaturgica e as Leituras Dramáticas do repertório do Teatro Infantil Maranhense.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).</p>
		● Teatro Maranhense: estudo	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial,

Artes Integradas	Patrimônio Cultural	do repertório teatral de textos e espetáculos maranhenses do universo infantil a exemplo dos textos: “O sumiço do Rei”, “Sapo vira Rei” e “O Reizinho Mandão” (Trilogia do Rei do autor Lio Ribeiro) e dos espetáculos: “João Paneiro” (Laborarte), “Um dia de Clow” (Gilson César) odo musical “O Brejeiro” (Camélia Viveiros). ●Teatro Arthur Azevedo entre outros	de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se as matrizes indígena, africana e europeia, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (EF15AR25-SL01) Compreender a produção teatral enquanto processo histórico, estético e ético. (EF15AR25-SL02) Apreciar espetáculos, espaços culturais e eventos de interação com artistas e fazedores culturais, bem como os realizados na/pela escola. (EF15AR25-SL03) Conhecer espaços teatrais diversos, sua história e elementos estruturais. Temas Integradores: (TI: Educação, Gênero e Diversidade); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Direitos Humanos); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial).
------------------	---------------------	---	---

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR

ARTE - TEATRO

ENSINO FUNDAMENTAL - 6º AO 9º ANO²⁴

TEMAS INTEGRADORES: 1. Educação para as relações étnico-raciais; 2. Educação Patrimonial; 3. Educação Financeira e Fiscal; 4. Educação Ambiental; 5. Direitos Humanos e Cidadania/ECA; 6. Educação, Gênero e Diversidade; 7. Mídias e Tecnologia para a Educação; 8. Educação para o trânsito; 9. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 10. Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso.

LINGUAGEM ARTÍSTICA: TEATRO**6º ANO**

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Elementos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ●Elementos Visuais: Figurino. Adereços e Cenografia. ●Sonoplastia: os sons e a música como elementos de cena. ●Ator - Corpo e Voz. 	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e seus vocabulários. (EF69AR26-SL01) Conhecer, usar e explorar os elementos cênicos, incluindo o ator (corpo e voz), o contato interpessoal, observando-os nas suas singularidades e nas complementaridades que compõem

²⁴ Organizado pelo GT da Proposta Curricular de Arte.

			o espetáculo. (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade)
Saberes e Fazeres Culturais	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Construção do Personagem: objetivo, obstáculos e conflitos. ●Mímica: Noções e Elementos Fundamentais. 	<p>(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos, etc) dramaturgicos, caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p> <p>(EF15AR30-SL01) Reconhecer a personagem com suas principais características compreendendo a cena e as possibilidades do jogo teatral, desenvolvendo valores afetivos, intelectuais e sociais.</p> <p>(EF15AR30-SL02) Elaborar cenas curtas ligadas à mímica expressiva (corporal e facial), priorizando suas diversas funções e expressões estéticas.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade)</p>
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Improvisação Teatral: Jogos teatrais. (Viola Spolin). ●Esquetes: peça de curta duração. 	<p>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p>(EF69AR29-SL01) Conhecer, usar e explorar o corpo, os gestos, as expressões do rosto, a postura, a voz, as o contato interpessoal, adquirir o habito da convivência com diferentes formas de pensamentos dos sujeitos e em diversos contextos.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de</p>

			envelhecimento, respeito e valorização do idoso)
Artes Integradas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Bumba-meu-boi do Maranhão: mais importante manifestação da cultura popular do Maranhão que possui personagens, representações e narrativas (autos) variadas conforme os estilos ou sotaques. 	<p>(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR31-SL01) Pesquisar e conhecer a cultura do Bumba-meu-Boi - os elementos plásticos, sonoros e cênicos, bem como os sotaques e seus fazedores culturais.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).</p>
	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Autos Populares: Ciclos Culturais (Carnavalesco, Junino e Natalino). ●Processo Colaborativo de Criação 	<p>(EF69AR32) Analisar e explorar, projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>(EF69AR32-SL01) Explorar as formas populares de narrativas, como o cordel, por exemplo, e sua relação com a construção da cena (autos, comédias, pastores, reis, etc)</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial)</p>
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ●Manifestações Culturais do Brasil cujo personagem principal é o Boi (Boi-Bumbá, Boi Calemba, Boi Mamão, etc.). 	<p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulários e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial).</p>

TEMAS INTEGRADORES: 1. Educação para as relações étnico-raciais; 2. Educação Patrimonial; 3. Educação Financeira e Fiscal; 4. Educação Ambiental; 5. Direitos Humanos e Cidadania/ECA; 6. Educação, Gênero e Diversidade; 7. Mídias e Tecnologia para a Educação; 8. Educação para o trânsito; 9. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 10. Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso. 349

TEATRO

7º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	OBJETOS ESPECIFICOS/C ONTEÚDOS	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Teatro: Conceituações, Origem Etimológica, Tríade Essencial, Síntese e Espetáculo. ●Texto: Gêneros Teatrais. ●Leitura Dramática: Dramaturgia Maranhense ●Dramaturgia e Dramaturgos (Arthur Azevedo, Martins Pena, Aldo Leite, Inaldo Lisboa, Charles Melo, Lenita Estrela de Sá, Maria Clara Machado entre outros) 	<p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção e divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p> <p>(EF69AR25-SL01) Conhecer e exercitar a leitura de textos dramáticos, de diferentes estilos, contextualizando-o no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Patrimonial.)</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Construção do personagem: Ator – iniciação à arte dramática (Constantin Stanislavski) ●Esquetes: peça de curta duração. 	<p>(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos, etc.) caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p> <p>(EF15AR30-SL01) Reconhecer a personagem com suas principais características compreendendo a cena e as possibilidades do jogo teatral, desenvolvendo valores afetivos, intelectuais e sociais.</p> <p>(EF69AR30-SL02) Experimentar, pesquisar e criar cenas e histórias</p>

			utilizando os elementos visuais e recursos da linguagem teatral. (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais);(TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso)
Poiética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Jogos Teatrais: Ingrid Koudela. ●Processo Colaborativo de Criação 	(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. (EF69AR29-SL01) Conhecer, usar e explorar o corpo, os gestos, as expressões do rosto, a postura, a voz, as o contato interpessoal, adquirir o habito da convivência com diferentes formas de pensamentos dos sujeitos e em diversos contextos. (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso)
Artes Integradas	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Produções locais e regionais na contemporaneidade. ●Bonecos e bonequeiros: a cena maranhense. 	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR31-SL01) Explorar as formas populares de narrativas, como o cordel, por exemplo, e sua relação com a construção da cena (autos, comédias, pastores, reis, etc.) (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial.)

	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ●Encenações Populares: Paixão de Cristo. ●Encenadores, Espetáculos e Grupos locais: Cecílio Sá, Laborarte, Cia Circense, Grupo Grita – Paixão de Cristo 	<p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulários e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(EF69AR34-SL01) Conhecer as formas populares de narrativas, desenvolvida pelos fazedores culturais locais, sua importância e peculiaridades na construção da cena maranhense.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial.)</p>
--	---------------------	--	---

TEMAS INTEGRADORES:1. Educação para as relações étnico-raciais; 2. Educação Patrimonial; 3. Educação Financeira e Fiscal; 4. Educação Ambiental; 5. Direitos Humanos e Cidadania/ECA; 6. Educação, Gênero e Diversidade; 7. Mídias e Tecnologia para a Educação; 8. Educação para o trânsito; 9. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 10. Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso.

TEATRO

8º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/C ONTEÚDO	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Ator/Criador: concentração, memória da emoção, ação dramática, caracterização, observação e ritmo. 	<p>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ●Formas 	<p>(EF69AR25) Conhecer e exercitar a leitura de textos</p>

Saberes e Fazeres Culturais	Contextos e Práticas	<p>Dramáticas e Pós-Dramáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Teatro Grego e Renascentista ●Leitura Dramática. 	<p>dramáticos, de diferentes estilos, contextualizando-o no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial)</p>
Poética	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Dramaturgia: construção de cenas a partir do cotidiano. ●Teatro Didático e Teatro Épico – o universo Brechtiano. 	<p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF69AR28-SL01)</p> <p>Experimentar, pesquisar e criar com diferentes elementos e recursos da linguagem teatral.</p> <p>(TI: Direitos Humanos); (TI: Educação das relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso);(TI: Educação Patrimonial).</p>
Artes Integradas	Matrizes Estéticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> ●A máscara como elemento cênico expressivo e identidade cultural: Contexto Indígena e Africano. 	<p>(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design, etc.)</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial.)</p>

	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ●A máscara como multimídia: ●Teatro japonês, chinês e africano. ●Máscara Corporal ●Máscara Neutra ●Máscara Expressiva 	<p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulários e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial.)</p>
--	---------------------	---	--

TEMAS INTEGRADORES: 1. Educação para as relações étnico-raciais; 2. Educação Patrimonial; 3. Educação Financeira e Fiscal; 4. Educação Ambiental; 5. Direitos Humanos e Cidadania/ECA; 6. Educação, Gênero e Diversidade; 7. Mídias e Tecnologia para a Educação; 8. Educação para o trânsito; 9. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 10. Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso.

TEATRO

9º ANO

CAMPOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDO	HABILIDADES
Experiências Estéticas	Processos de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Encenação Teatral: jogo dos elementos cênicos. ●Espaço Cênico: arquitetura cênica; ●Iluminação como elemento de cena. ●A inclusão da tecnologia na cena. ●Apresentação Pública: leituras de mesa, ensaios, marcações de cena etc. 	<p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial); (Educação Financeira e Fiscal); (TI: Mídias e Tecnologia para a Educação).</p>
Saberes e Fazeres Culturais	Processo de Criação	<ul style="list-style-type: none"> ●Processo Colaborativo de Criação. ●Produção Cultural em Teatro: noções 	<p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF69AR28-SL01) Pesquisar,</p>

		e princípios gerais.	conhecer e elaborar projetos e propostas de produção artística de espetáculos, conhecendo os profissionais envolvidos, tendo como base editais e chamadas públicas locais. (TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Educação Financeira e Fiscal).
Poiética	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Teatro do Oprimido ●Dramaturgia Brasileira ●Leituras Dramáticas 	<p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção e divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR24-SL01) Experimentar a gestualidade e as construções de cena e de personagem a partir do estudo/exercício das teorias de Bertold Brecht, evidenciando o jogo e o estranhamento.</p> <p>(EF69AR24-SL02) Conhecer e exercitar a leitura de textos dramáticos, de diferentes estilos, contextualizando-o no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial)</p>
	Contextos e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ●Teatro de Rua ●Teatro Popular ●Teatro de Bonecos ●Teatro de Sombras ●Teatro de Formas Animadas 	<p>(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR31-SL01) Conhecer, pesquisar, experimentar e criar em variadas formas e estilos utilizando os elementos e recursos da linguagem teatral.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e</p>

Artes Integradas			Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Educação Ambiental); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial.)
	Patrimônio Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ●Teatros, Espaços Cênicos e Culturais. 	<p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulários e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(EF15AR34-SL01) Apreciar espetáculos, espaços culturais e eventos de interação com artistas e fazedores culturais.</p> <p>(EF15AR34-SL02) Conhecer espaços teatrais diversos, sua história e elementos estruturais.</p> <p>(TI: Educação Patrimonial).</p>
	Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> ●Formas Híbridas de Representação Cênica ●Teatro-Dança. ●Performance. 	<p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p> <p>(TI: Direitos Humanos e Cidadania/ECA); (TI: Educação para as relações étnico-raciais); (TI: Educação Gênero e Diversidade); (TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); (TI: Educação Patrimonial); (Mídia e Tecnologia)</p>

Avaliação da aprendizagem

A avaliação de ensino e aprendizagem funciona como termômetro para a compreensão sobre as fragilidades e potencialidades do processo, entendendo-se por tal via as capacidades da escola e do seu projeto educativo, do professor e do estudante frente às demandas da formação e da sociedade.

No processo avaliativo, é importante definir o que será avaliado, por qual razão será avaliado e como o resultado será tratado. Além da necessária compreensão sobre o conteúdo da avaliação e os caminhos assertivos para tratá-lo, pressupõe-se que cada questão ou atividade avaliativa deverá ser concebida a partir de

critérios, diagnosticando se o estudante é capaz de responder ao que lhe é demandado, se consegue hipotetizar e mesmo confirmar ou refutar hipóteses, além de outras capacidades.

Os critérios deverão guardar relação com conteúdos específicos, com unidades de trabalho, com os saberes da disciplina, focando no desenvolvimento de habilidades e competências sem serem tomadas como uma camisa de força, tendo como único interesse a nota. Do ponto de vista hierárquico, precisaremos considerar competências, campos de conhecimento, habilidades, conteúdos e metodologias como critérios na configuração do processo educativo de avaliação, entendendo que são norteadores pedagógicos necessários à ação docente em sala de aula.

A avaliação em arte pode utilizar vários meios e/ou métodos para analisar os processos e os produtos, quando houve, desenvolvidos individual ou coletivamente a partir da experimentação, estudo, pesquisa, criação, análise, apresentações orais etc. Embora não desconsidere as subjetividades presentes na sistemática de ensino das linguagens da arte, para esta proposta há que se considerar a Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de São Luís (2018), a avaliação precisa atender aos requisitos de caráter diagnóstico, formativo e somativo, como três momentos distintos e complementares da ação avaliativa.

- Diagnóstico – avalia os conhecimentos artísticos e estéticos prévios advindos das séries anteriores e das experiências culturais das comunidades, bem como da experiência de vida dos professores e do histórico da escola (rodas de conversa, leituras, produções textuais, jogos e exercícios de improvisação e expressão corporal etc.).
- Formativo – avalia as atividades realizadas durante as situações de aprendizagem, quando o professor analisa/identifica como o estudante interage com os conteúdos, nível de interesse, envolvimento, compreensão e sua relação com os demais estudantes. Ao mesmo tempo observa-se ainda o empenho, o rigor, a participação e a busca do protagonismo e da excelência na realização das atividades (exposições e apresentações públicas, portfólios, protocolos, relatórios, exercícios práticos, improvisações, composição de cenas, vídeos, fotografias, pesquisas bibliográficas, pesquisas biográficas, entrevistas, seminários, produções textuais, leituras, debates, provas objetivas, provas subjetivas, trabalhos em grupos, resolução de problemas etc.). Neste momento o professor poderá recorrer à auto avaliação, a avaliações coletivas e/ou em grupos – orais ou escritas – como estratégias de envolver o estudante também na análise dos processos desenvolvidos.
- Somativo – avalia o conjunto das atividades realizadas ao final de unidades e/ou período de estudo, somando as pontuações constatadas, podendo recorrer a auto avaliações e/ou avaliações coletivas ao final de cada processo.

A não elaboração e materialização de critérios pelo professor e pela escola poderá comprometer toda a seriedade da prática avaliativa, perdendo todo o significado político que deve lhe caracterizar. Compreendido no contexto da avaliação em geral e da avaliação em arte há que observar a recuperação paralela, de forma concomitante às avaliações formativas, gerando um conhecimento pertinente e, portanto, aplicável a situações específicas, com atividades com as mesmas características daqueles anteriormente realizadas, considerando atividades teóricas e atividades práticas.

Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana M.A **Imagem no ensino de Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Edição revisada).
- BARBOSA, Ana M. B. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BAUMGART, Fritz. **Breve História da Arte**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BENEDETTI, Kátia Simone. **O processo de socialização musical primária: aprendizagens e conhecimentos musicais do cotidiano e a educação musical formal – uma abordagem sócio-histórica**. São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista, 2009.
- BRAGA, Gislane G. **O Ensino de Teatro na contemporaneidade – Discussão Teórica e Análise da Prática na Escola Pública de São Luís (MA)**. 2012, 144f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Código de Trânsito Brasileiro**, lei nº 9.503, de 23/09/97. 1997a. Disponível em: <<http://www.denatran.gov.br/legislacao.html>>. Acesso em: 4 abr. 2019.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

- _____. **Conselho Nacional de Trânsito**. Resolução nº 166, de 15 de setembro de 18 2004. Aprova as diretrizes da Política Nacional de Trânsito. 2004. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/resolucao166_04.doc>. Acesso em: 4 abr. 2019.
- _____. **Diretrizes nacionais da educação para o trânsito no ensino fundamental**. Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito, Conselho Nacional de Trânsito. Brasília: Ministério das Cidades, 2009.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas, São Paulo: Átomo, 2003.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. São Paulo, Educ/com Ped/ INEP/ FAPESP/ Cortez Editora, 2002.
- CARDOSO, Lúcia F. Padilha. **Cultura Visual e a Educação através da imagem**. Recife: Autor, 2010. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: arquivo25_1. Acesso em: 30 out.2019
- CARDOSO, Fernanda Serpa. ET AL. **Interdisciplinaridade: fatos a considerar**. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia, v.1, n. 1, Jan/Abr 2008.
- COMENIUS. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COUTO, Leandra Lúcia Moraes. Educação para o trânsito no ensino fundamental: contribuições da psicologia moral. **Revista de Educação do IDEAU**, Passo Fundo - RS, 4 abr. 2019. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/368_1.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.
- DEGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. p. 89-102.
- DIAS, Belidson. In: Boletim Arte na Escola • Edição #76 • Maio / Junho 2015 • **Abordagem Triangular e Cultura Visual**. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>>. Acesso: 18 de março de 2019.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** São Paulo: Papyrus, 1996. 8ed.
- EFLAND, Arthur D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, L e BARBOSA, Ana M. **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FERNANDES, José Nunes. **Educação musical e o fazer musical, o som precede o símbolo**. Revista Plural. Fundação de Artes do Estado do Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos, v.1. 1998.
- FISCHER, Stela. Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREITAG, Vanessa; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte Contemporânea na Escola: algumas reflexões. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (org.), Editoraufms. **Cartografias Contemporâneas da Arte-Educação**. Editoraufms, Santa Maria 2008, p. 15-33.
- GIANNETTI, C. Estética Digital: sintopia da arte, ciência e a tecnologia. São Paulo: C/Arte, 2006.
- GORDON, Edwin. **Teoria da aprendizagem musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é Necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2014.
- HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ISER, Wolfgang. **O ressurgimento da estética**. In: ROSENFELD, Denis L. (org.). **Ética e Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 35 - 49.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. http://www.filosofia.com.br/figuras/livros_inteiros/179.txt. Acesso: 07/05/2019
- KOUDELA, Ingrid e SANTANA, Arão Paranaguá de. **Cursos de Arte: novos caminhos. Abordagens metodológicas do teatro na educação**. In: Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais da XV CONFAEB, 2006, p. 193-203. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/>. Acesso: 27/05/2016.
- KRAUSS, Rosalind E. **A escultura no campo ampliado**. Site ARTE VERSA. 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=240>, Acesso: 19/11/2018.
- MAMMÍ, Lorenzo. **O que resta: Arte e crítica de arte**. 1.ed. São Paulo: Cia das Letras, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Por uma escola para todos. Texto digitado**. Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: <www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>. Acessado em 04 de abril de 2019.
- MARANHÃO, Secretaria de Educação. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. São Luís: FGV EDITORA, 2019.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999
- MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque; M. Terezinha Telles Guerra (Org.). – São Paulo: FTD, 2010.
- MARTINS, Raimundo. In: Boletim Arte na Escola • Edição #76 • Maio / Junho 2015 • **Abordagem Triangular e Cultura Visual**. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>>. Acesso: 18 de março de 2019.
- MARTINS, Miriam Celeste & PICOSQUE, Gisa & GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte – a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MATSUDO, S.M.M. **Envelhecimento e atividade física**. Londrina-PR: Midiograf, 2001. Política do idoso no Brasil. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/idoso/politica_do_idoso_no_brasil.html, Acesso em: 04 de maio de 2019.

- MENDES, Miriam G. A Dança. São Paulo: Ática, 1987.
- MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio-Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 8.ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1991.
- PENNA, Maura. **Música e seu signo**. 2.ed. rev. e ampli. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- RICHTER, Ivone M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- Revista Psicologia Clínica. Publicada em 10 de julho de 2013. Disponível em: <https://psicologiaclinicadosnavegantes.wordpress.com/2013/07/10/o-envelhecimento-efeitos-psicossociais-da-passagem-do-tempo-potencialidades-de-um-apoio-psicologico>. Acesso em: 04 de maio de 2019.
- SALDANHA, Ana Cláudia de Souza et alii. **Manual de Arte Educação: uma dinâmica para o desenvolvimento**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 1999.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.
- SANTOS, Maria Zélia Matias. Os processos de ensino e aprendizagem musical na Escola de Música do Maranhão Lilah Lisboa de Araújo. Dissertação de Mestrado. UFPB. João Pessoa. 2012. 129p.
- SANTOS, Irene S. F, PRESTES, Reulcinéia I e VALE, Antônio M. **BRASIL, 1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada**. Campinas: Revista Histedbr On-line: 2006, n.22, p.131-149. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf> Acesso em: 29/05/2016
- SÃO LUÍS. **Proposta Curricular**: Marco Conceitual, 2017. 125p.
- _____. Sistemática de Avaliação da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís. SEMED, 2018.
- SOUSA, C.C.M. **Teatro, Pedagogia de Criação e Autoconhecimento**. Dissertação de Mestrado. UFMA. São Luís. 2016. 150p.
- SOUSA, Claudia C. M. **A Arte-Educação e o Ensino do Teatro/ do moderno ao pós-moderno**. Monografia de Conclusão de Curso (Especialização – Filosofia, área de concentração: Estética) –Curso de Filosofia, Universidade Federal do Maranhão, 2012.
- SZPIGEL, Marisa. **Instrumentos para avaliação processual em arte**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1783/instrumentos-para-a-avaliacao-processual-em-arte> Acesso em: 01 de Abril de 2014
- SWANWICK, Keith. **Música, Pensamiento y Educación**. Tradução Manuel Olasagasti, Madrid: Morata S.A., 1991.
- TEIXEIRA, Evilázio Borges. **A Aventura pós-moderna e sua sombra**. São Paulo: Paulus, 2005.
- TOLON-HUGNON, Carole. **A Estética, História e teorias**. Lisboa: Edições Texto & Grafia Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.martinsfontespaulista.com.br/pdf552793>>. Acesso: 03 de dezembro de 2019.
- VARGAS, Lisete A.M. Escola em Dança – movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- VEIGA, B. V. Modelagem computacional do processo de eutrofização de aplicação de um modelo de balanço de nutrientes a reservatórios da região metropolitana de Curitiba. Curitiba, 140 p., 2001. Dissertação (Mestrado) – UFPR.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Psicologia da Arte**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

10.1.3 Componente Curricular Educação Física

A BNCC é um documento que almeja implantar uma política educacional articulada e integrada com os Estados, Distrito Federal e municípios, para garantir uma educação com qualidade, objetivando uma educação integral, do ponto de vista do respeito às diferenças, enfrentamento à discriminação, ao preconceito, a diminuição das desigualdades, a valorização da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. Para tanto, faz-se necessário construir um currículo que valorize esses aspectos ressaltados, visando uma educação mais igualitária.

Nós que fazemos parte da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, sentimo-nos na necessidade de realizar a reforma curricular para que estejamos em consonância com o documento final da BNCC dialogado em todo o país.

Contudo, a necessidade de realinhar a Proposta Curricular de Educação Física da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís com a BNCC, caracteriza um passo à frente para que possamos promover uma educação pautada no trato pedagógico da Cultura Corporal através das manifestações culturais expressas pelos estudantes, por meio dos jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, abordando questões relacionadas ao corpo, ao movimento, às culturas e às múltiplas linguagens, não perdendo de vista a educação integral. Evidenciamos que a legitimação da Educação Física escolar como Componente Curricular do Ensino Fundamental, é o ponto norteador destas ações e o caminho que nos guia é a Proposta Curricular.

A Proposta Curricular de Educação Física do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais apresenta a Introdução; Componente Curricular Educação Física; Trajetória de Educação Física; Pressupostos teóricos do Componente Curricular Educação Física; Perspectiva do ensino da Educação Física: a Cultura Corporal – conhecimentos e especificidade; Competências específicas do Componente Curricular de Educação

Física; Práticas corporais categorizadas; Organização do trabalho pedagógico e Orientações Metodológicas; Contribuição dos temas integradores para o Componente Curricular Educação Física; A Educação Física no Ensino Fundamental – unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; Quadro organizador curricular de Educação Física 1º ao 5º anos; Quadro organizador curricular de Educação Física 6º ao 9º anos; Avaliação da aprendizagem em Educação Física e Referências Bibliográficas.

Nessa perspectiva, com a atualização da Proposta Curricular de Educação Física do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos e aprendizagens, apresentando esta etapa de ensino estruturada para contribuir na formação dos estudantes, preservando as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados na área de conhecimento Linguagens e Componente Curricular de Educação Física.

A prática docente pressupõe um projeto político-pedagógico que oriente a ação do professor na seleção dos conhecimentos a ensinar, a relação que estabelece com seus estudantes, o trato metodológico do componente curricular, assim como, os critérios e valores utilizados no processo de avaliação do ensino. Explícita ou implicitamente o professor expressa através das suas aulas, um projeto maior de sociedade.

É importante compreender a educação e, especificamente, a Educação Física, a partir do seu desenvolvimento histórico, determinado pelas condições materiais e subjetivas da existência humana.

A referência à instituição escolar de forma geral e o seu papel específico aponta a necessidade de fazer um recorte para situar a escola pública neste contexto, focando suas origens na sociedade brasileira, considerando que esta proposta curricular dirige-se à escola pública da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís - Maranhão.

A luta pela universalização ou democratização da escola pública remete ao período de transição do feudalismo para o capitalismo, com o advento da burguesia como classe social e sua ascensão ao poder político. Com a Revolução Francesa de 1789 cristalizou-se a concepção da instrução pública como um direito ao alcance de todos os cidadãos. Segundo o sociólogo Francisco de Oliveira (5º CONED, 2004), a escola pública é o primeiro lugar para a democratização da sociedade brasileira, configurando-se como o lugar da autonomia, cidadania e da produção do futuro.

Portanto, torna-se extremamente relevante o compromisso de todos os educadores da SEMED, especialmente os da área de Educação Física, na defesa e manutenção de uma escola pública, democrática e de qualidade social, pois a camada da sociedade à qual ela se destina tem no espaço escolar, a possibilidade mais importante de ter acesso ao conhecimento historicamente construído e sistematizado.

É imprescindível ressaltar a importância da escola na socialização do saber elaborado, o que quer dizer, ensinar bem e a todos os estudantes. O papel do professor nesse processo é fundamental, pois situa-se como mediador entre o estudante e a cultura elaborada, convertida em saber escolar. Aqui os distintos aspectos culturais devem adquirir relevância, produzindo significados no processo de transmissão do conhecimento, a partir do saber elaborado, associados a um conjunto de valores que contribuam para a formação da cidadania dos indivíduos. Isto não implica tratar de maneira irrelevante os aspectos didáticos, as metodologias de ensino, a motivação no processo de aprendizagem dos estudantes. Apenas as formas (como fazer, como ensinar) não podem assumir primazia em detrimento dos conhecimentos, pois se corre o risco de transformar o ensino em um “recipiente vazio”. Nesse sentido,

O trabalho educativo produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à formação como ser humano, necessários à sua humanização (SAVIANI, 1998, p.86).

Faz-se necessário, contribuir para a transformação do senso comum garantindo o conhecimento científico como forma de ampliação das referências culturais dos estudantes, possibilitando-lhes estar mais qualificados para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Porém, garantir uma boa aprendizagem o estudante não é uma tarefa que se restringe ao trabalho do professor, como se fosse o único responsável pelo sucesso ou fracasso dos educandos. São vários os

determinantes que interferem na ação pedagógica. Desde aqueles relacionados às condições socioeconômicas dos estudantes, gestão escolar, carreira docente, salário, espaços físicos, equipamentos e recursos materiais até o processo de formação, qualificação e atualização profissional. Estes aspectos estão ligados às políticas educacionais, que muitas vezes afetam concretamente as condições objetivas de trabalho no sistema público de educação e precisam ser superadas como forma de garantir um ensino de qualidade.

A BNCC sinaliza que pensar a Educação Física escolar é pensar sua prática docente e o modo como esta se incorpora na escola.

Trajetória do Ensino da Educação Física

Os estudos históricos apontam que o marco da sistematização dos exercícios físicos para inserí-los no contexto escolar é o século XIX, nos países europeus, através da instituição dos métodos ginásticos.

A inclusão da Educação Física - na época, sinônimo de ginástica -, nos sistemas nacionais de ensino de vários países, deu-se com a difusão dos métodos ginásticos europeus.

Segundo Kolyaniak Filho (1996), no Brasil, a gênese da inclusão oficial da Educação Física nas escolas dá-se em 1854, com a obrigatoriedade do ensino da ginástica no primário e da dança no ensino secundário. Porém, a efetiva implantação da Educação Física começou a generalizar-se somente a partir de 1930, no sistema escolar brasileiro, também na forma de ginástica.

Esse processo ocorre sob a forte influência de instituições médicas, militares e, posteriormente, as esportivas, apontando argumentos para justificar a inclusão da Educação Física nos currículos escolares.

A influência do pensamento médico é destacada por Darido (1999, p.14) quando afirma que nesse período “a concepção dominante na Educação Física é calcada na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício”. Essa concepção é pautada no conceito anátomofisiológico do corpo, na busca da regeneração da raça, do fortalecimento da vontade, do desenvolvimento da moralidade e da defesa da pátria. Dessa maneira,

A Educação Física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, ‘fortalecidos’ pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como, com a prosperidade da pátria. (Soares et al, 1992, p.52).

A construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar sofre, também, a influência marcante das normas e valores de uma outra instituição: a militar. Nos primeiros 40 anos do século XX, esta instituição contribuiu com seus ideais de hierarquia, disciplina e obediência, para o processo de inserção e permanência da Educação Física na escola.

A adoção oficial, nos anos de 1930, do método militar francês nas escolas brasileiras definiu como atribuição da Educação Física, o desenvolvimento da aptidão física, a formação do caráter e a autodisciplina dos estudantes. Estes objetivos eram garantidos através dos profissionais que atuavam nas escolas, os instrutores militares, no uso do exercício coletivo dirigido pela voz de comando e pelo apito. Posteriormente, mesmo com a formação de professores em escolas civis, a desmilitarização da Educação Física não ocorreu plenamente, pois ainda é possível encontrar vestígios de militarismo na prática de alguns professores de Educação Física nos dias atuais.

Os códigos de uma terceira instituição marcam fortemente a trajetória da Educação Física na escola. O fenômeno do esporte expande-se em quase todo o mundo no final da 2ª Guerra Mundial e passa a ser desenvolvido de maneira generalizada dentro da escola brasileira: Na década de 1950, a Educação Física Desportiva Generalizada foi, paulatinamente, substituindo os métodos de inspiração médico-militar, fato que levou a uma progressiva identificação da Educação Física com o esporte (KOLYNIAC FILHO, 1996, p.43).

Assim, o esporte legitima-se na sociedade e constitui-se como a principal justificativa da Educação Física na escola, tornando a disciplina subordinada aos seus princípios de rendimento, competitividade e eficiência. Desta forma, a sua finalidade é reduzida à descoberta de talentos esportivos ou à formação de futuros atletas.

Bracht (1992, p.22) afirma que:

O desenvolvimento da instituição esportiva não se dá independentemente da Educação Física: condicionam-se mutuamente. A esta é colocada a tarefa de fornecer 'a base' para o esporte de rendimento. A escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento esportivo vai ser descoberto. Esta relação, portanto, não é simétrica. Por outro lado, a instituição esportiva sempre lançou mão do argumento de que esporte é cultura, é educação para legitimar-se no contexto social, e principalmente para conseguir apoio e financiamento oficial.

As concepções médica e militarista e, especialmente, a influência da instituição esportiva, desencadearam sérios problemas pedagógicos, que dificultam até hoje a consolidação da Educação Física como uma disciplina vinculada à instituição escolar como um todo, dotada de um conhecimento significativo para a formação dos estudantes. Esta problemática é lembrada por Debortoli et al (2001-2002, p.95) da seguinte forma:

A interpretação do conhecimento atinente à Educação Física como 'um saber escolar da quadra', considerado, portanto, como 'de fora' da escola; ou como 'saber escolar realizado no pátio' e, assim, tratado como um tempo de descanso e de recomposição para novos trabalhos sérios em sala de aula; o desprezo por seu potencial educativo e formador; a demanda escolar e social por uma Educação Física considerada como sinônimo de disciplinarização e adestramento dos corpos; a esportivização das práticas corporais; o fato dos professores reduzirem sua ação educativa à tarefa de separar times e distribuir bolas, dentre outras questões.

A necessidade de um novo rumo para a Educação Física escolar que impulsionasse a superação do cenário acima apontado, além do contexto social em defesa da democratização da sociedade brasileira, favoreceu o surgimento, no final da década de 70, de movimentos denominados "renovadores" na Educação Física, que vieram se contrapor às visões reducionistas do seu papel na educação. Pode-se destacar "as propostas da psicomotricidade, as defesas em prol de uma Educação Física Humanista, as críticas acerca da diretividade da ação pedagógica do professor e em defesa de uma ação não-diretiva; a forte influência da concepção aberta no ensino da Educação Física, dentre outras manifestações". (RESENDE, 1996, p. 54)

Bracht (1992, p.47) sintetiza os diversos argumentos utilizados pelas diferentes concepções para justificar a Educação Física na escola a partir da década de 70:

Em termos gerais procurou-se legitimar a Educação Física via: a) contribuição para o desenvolvimento da Aptidão Física para a saúde; b) contribuição para o desenvolvimento da criança e, neste sentido, a contribuição (específica) da Educação Física era principalmente sobre o domínio psicomotor ou motor; c) contribuição para a massificação esportiva e detecção de talentos esportivos (a famosa base da pirâmide); d) a Educação Física trata de dimensões do comportamento humano que são básicas: o movimento e o jogo.

A partir dessa época, o discurso legitimador da Educação Física na escola teve como aliado a legislação educacional brasileira, que vem garantindo a obrigatoriedade do seu ensino nos sistemas escolares. Isso muitas vezes alterou a lógica da força do argumento (legitimidade) para o argumento da força (a lei). Isto quer dizer que mesmo com tantas bases para justificar a Educação Física, ela vem conseguindo permanecer na escola muito mais pela via da legalidade (leis e decretos que definem a sua obrigatoriedade) do que através do seu reconhecimento pedagógico e social, o que seria a conquista da sua legitimidade.

O movimento em defesa da presença legal da Educação Física no sistema escolar brasileiro remete aos primórdios do período republicano e às primeiras décadas do séc. XX, com o parecer nº 224 de 1882, de Rui Barbosa.

Porém, somente com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/1961), a Educação Física é inserida definitivamente na escola brasileira de 1º e 2º graus. Nos anos de 1970, a obrigatoriedade da Educação Física foi determinada em todos os graus de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 5.692/71 e a organização do seu ensino foi normatizada pelo Decreto-Lei nº 69.450/71.

A Educação Física passou a assumir legalmente o caráter de "atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional" (Decreto-Lei nº 69.450/71). A referência fundamental para o ensino da Educação Física definida pela legislação educacional no período do Regime Militar foi pautada no paradigma da aptidão físico-esportiva. Segundo Souza e Vago

(1997) o planejamento, o controle e a avaliação do ensino da Educação Física tinham este modelo como parâmetro.

Tal definição estaria significando que a Educação Física era destituída de um conhecimento sistematizado a ser oferecido aos estudantes, não passando de uma prática assistemática, sem uma organização interna, enfim, um fazer por fazer. Como ‘atividade’, aparecia com ‘baixo status’ na hierarquia dos saberes escolares, configurando-se como um mero apêndice na escola, sem maiores pretensões. (SOUSA e VAGO, 1999, p.50-51).

A definição legal da Educação Física enquanto uma atividade, e não disciplina curricular, desencadeou sérias consequências para a sua presença na escola. Por exemplo:

- A desvinculação da Educação Física do contexto educacional, organizando-se como uma prática isolada física e pedagogicamente da instituição escolar;
- A consideração deste componente curricular como uma atividade extraclasse, tendo suas aulas na maioria das vezes ministradas no turno contrário à matrícula dos estudantes;
- A prática quase exclusiva de esporte na forma de “escolinhas” ou “turmas de treinamento”, sustentada pelo objetivo de condicionamento ou aptidão física do estudante;
- Dispensa dos estudantes das aulas por motivos diversos, fato este que não os liberavam de nenhuma outra atividade curricular;
- A avaliação do ensino praticamente inexistente, quando não restrita à frequência dos estudantes às aulas:

As representações sociais acerca dos professores de Educação Física, vistos como professores ‘rola-bola’, descomprometidos e sem um conjunto de responsabilidades pedagógicas, professores ‘disciplinários’ ou animadores de festas e de torneios escolares (DEBORTOLI, 2001-2002, p.96).

No entanto, mudanças significativas na legislação educacional brasileira ocorreram na última década. O governo federal implementou uma série de ações que tiveram como objetivo criar e legitimar novas formas de organização da educação brasileira com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). As reformas educacionais incentivaram grandes debates nas diferentes áreas de conhecimento.

Pressupostos Teóricos do Componente Curricular Educação Física

A Educação Física, em especial, passa por um intenso processo de mudanças, desencadeado pelos novos ordenamentos legais, que provocaram alterações desde a sua concepção até a normatização e funcionamento do seu ensino.

Em meados da década de 90, passaram a vigorar: a LDBEN (nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio (CNE, 1998), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), entre outros. Esse conjunto de ordenamentos legais contribuiu para muitas reflexões no campo da Educação Física escolar.

Na atual LDBEN, a Educação Física passa a ser considerada como Componente Curricular, conforme se pode ler a seguir, no Art. 26 – Omissis. § 3º - *Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.*

Este parágrafo da lei, ao mesmo tempo em que pode ser considerado um avanço frente à Lei nº 5.692/71 e ao Decreto nº 69.450/71, que apresentavam a Educação Física como *atividade*, pode também, representar riscos para a presença desta disciplina na instituição escolar, quando estabelece apenas que a Educação Física é *integrada à proposta pedagógica da escola*, o que significa, segundo Souza e Vago (1997), delegar responsabilidade pela normatização do seu ensino aos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, aos Sistemas de Ensino, bem como, às próprias escolas.

Além da LDBEN, Lei nº 9.394/96, os ordenamentos citados anteriormente e outros complementares referem-se à Educação Física da seguinte forma:

- Parâmetros Curriculares Nacionais, editados em 1997, trata a Educação Física como um dos Componentes Curriculares da educação básica;

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CNE, abril, 1998) no item IV do artigo nº3, afirma que a Educação Física constitui Área de Conhecimento, da Base Nacional Comum, sendo dimensão obrigatória dos currículos das escolas que deverá ser contemplada em sua integridade;

- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (CNE, junho, 1998) reconhece no § 2º do art. 10, a Educação Física como componente curricular obrigatório, sendo assegurado o tratamento interdisciplinar e contextualizado;

- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (abril, 1999) no item III do art. 3º afirma que a dimensão física da educação prima ser promovida junto com as emocionais, afetivas, cognitivas, linguísticas e sociais da criança, entendendo esta como ser completo, total e indivisível;

- Lei nº 10.328, de 12 dezembro de 2001, introduziu o termo *obrigatório* após a expressão *curricular* constante no § 3º do art. 26 da Lei nº 9394/96;

- Lei nº 10.793, de dezembro de 2003, altera a redação do § 3º do art. 26, e do art. 92 da Lei nº 9.394/96, estabelecendo facultatividade aos alunos trabalhadores (6 horas de jornada), aos maiores de 30 anos, aos alunos em prestação de serviço militar, aos amparados pelo decreto nº 1.044/69, que estabelecia tratamento especial de alunos com afecções e as que tenham prole.

Pode-se notar que do ponto de vista legal não há qualquer dúvida quanto à obrigatoriedade do ensino desse Componente Curricular na educação infantil, no ensino fundamental e médio, e do ponto de vista da legitimidade da Educação Física esses ordenamentos, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental permitem uma mudança de paradigma na concepção da Educação Física, evitando qualquer uso distorcido, por parte das escolas ou das redes de ensino, da autonomia conferida pela LDBEN, Lei nº 9.394/1996.

Com relação às novas leis, sobre a Educação Física, SOUSA e VAGO (1999, p.51), afirmam que: “ao colocá-la na condição de Área de Conhecimento como as demais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece que o ensino da Educação Física tem um objeto de estudo e um conhecimento próprio formulado ao redor desse objeto, sendo o alicerce do seu ensino na escola”.

A mudança da Educação Física de *Atividade* (Decreto-Lei nº 69.450/71) para *Componente Curricular* (LDBEN nº 9394/96) e *Área de Conhecimento* (DCN's, 1998) significa que o tratamento para a Educação Física se iguala, no que diz respeito à organização escolar, a todas as outras áreas de conhecimento, como:

- Os saberes próprios para ensinar aos alunos;

- As atividades esportivas devem ser em contra turno e não substitutas da disciplina Educação Física;

- A Educação Física não deve ser diferente das demais disciplinas dos sistemas de ensino ou das escolas, com acompanhamento pedagógico (supervisão e orientação) sistemático, como para todas as áreas;

- A Educação Física faz parte do sistema de avaliação geral adotado pela escola, conforme a LDBEN (verificação do rendimento escolar, isto é, apuração do aproveitamento do estudante e não mais por frequência a um componente curricular isoladamente); estudos de recuperação paralela; notas ou conceitos incluídos nos boletins, históricos e transferência dos estudantes como resultado e responsabilidade exclusiva da avaliação do professor da disciplina.

A materialização dessas mudanças, possibilitada pela luta dos professores e de certa forma viabilizada pela legislação educacional brasileira, somente poderá encontrar “eco” na prática pedagógica dos professores de Educação Física se estes usarem argumentos legítimos e específicos para justificar a importância desse Componente Curricular na formação dos estudantes.

É comum perceber a dificuldade dos professores caracterizarem a especificidade da Educação Física na escola usando argumentos generalizantes, tais como: a Educação Física contribui para a formação integral do estudante; o esporte é um meio de socialização do estudante; a Educação Física contribui para a formação do cidadão crítico; a Educação Física colabora na aprendizagem de outras disciplinas escolares ou, até mesmo, o argumento da compensação das atividades estressantes da sala de aula. Segundo Bracht et al (2003),

estas justificativas não se aplicam, exclusivamente, para a Educação Física, podendo servir a vários componentes curriculares.

Perspectivas do ensino da Educação Física: A Cultura Corporal – Conhecimento e Especificidade

A década de 80 é marcada por inúmeros questionamentos sobre o papel da Educação Física na escola. Criticou-se a influência médica e militar, a Educação Física como terapia educacional, assim como, a adesão aos princípios do esporte de rendimento e da competição no meio educacional. Surgem então, nos anos 90, diferentes concepções teórico-metodológicas, propostas ou abordagens pedagógicas da Educação Física buscando alternativas para o seu ensino que visassem superar os reducionismos marcantes na área.

Entre as diversas concepções, encontram-se os pressupostos de uma identidade para a Educação Física escolar pautados na perspectiva da cultura corporal.

De acordo com SOARES *et al* (2014, p. 38):

Significa buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte...e outros que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Conforme afirma o autor citado acima, é fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. A fundamentação se baseia na premissa de que o ser humano não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, dentre outros. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Nesta perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, um patrimônio da humanidade que, igualmente, precisa ser ensinado e assimilado pelos estudantes na escola. A Educação Física caracteriza-se, então, como:

Uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais como: jogo, esporte, ginástica, dança, ou outras que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES *et al.* 2014, p. 38):

O uso do termo conteúdo para essa concepção significa “conhecimento”. Isto é, a cultura corporal se constitui no conhecimento que deve ser pedagogicamente vivenciado e refletido, configurando os conteúdos de ensino-aprendizagem da Educação Física na escola.

Reconhecer a Educação Física como área de conhecimento escolar que realiza sua prática pedagógica tendo como objeto a cultura corporal significa ter o compromisso de garantir o direito de acesso à riqueza de todos os temas e conhecimentos de ensino da Educação Física. Por isso, essa perspectiva:

Trabalha não apenas com o esporte, ou o corpo, ou o exercício físico: trabalha com conhecimentos, hábitos, noções éticas e morais, valores, vontades, desejos e, ao tematizar a cultura corporal, trabalha o movimento humano preocupando-se, fundamentalmente, com a formação do ser humano. (MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física apontam este Componente Curricular como cultura corporal defendendo a necessidade de “mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal” (MEC, 1997).

O documento chama atenção também que, sobre os conhecimentos da Educação Física o estudante possa aprender, para além das técnicas de execução, a distinguir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los, afirmando que é objetivo da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos estudantes às práticas da cultura corporal.

Desse modo, a Educação Física se faz fundamental no currículo escolar, já que não há outra prática pedagógica que se ocupe com a dimensão cultural de que somente esta trata, que é a cultura corporal, expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas. Se o objetivo da escola é atender à educação integral do estudante, deixar de lado este aspecto da cultura, parte do patrimônio cultural da humanidade, que está tão presente em nosso dia a dia, é algo impensável. Faz-se necessário que o estudante possa conhecer, escolher, vivenciar, transformar, planejar e ser capaz de julgar os valores associados às práticas corporais, mais do que apenas praticá-las sem refletir.

A Educação Física escolar apresenta-se, para a grande maioria das crianças e jovens matriculados no sistema público de ensino, quase que como a única possibilidade de conhecimento, sistematização, vivência e problematização dos saberes relacionados às práticas corporais de movimento culturalmente organizadas. Aqui, o direito a uma Educação Física de qualidade agrega-se ao direito social à educação pública. Essa disciplina, como os demais saberes escolares, deve constituir um tempo/espaço de aprendizagem que considere: a participação de todos na reconstrução permanente da vida em sociedade, a democracia como princípio orientador das ações políticas e a cidadania como condição legítima de pertencimento à vida social. (DEBORTOLI et al, 2001-2002, p.95).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 20 de dezembro de 2017, contemplando a Educação Infantil e Ensino Fundamental, trata também da Cultura Corporal nas diversificadas representações e formas sociais, compreendida como manifestação das possibilidades expressivas do homem, como brincadeiras e jogos, ginástica, dança, esportes, lutas e práticas corporais de aventura.

Nesse sentido a prática docente pressupõe um projeto político-pedagógico que oriente a ação do professor na seleção dos conhecimentos a ensinar, a relação que estabelece com seus estudantes, o trato metodológico do Componente Curricular, assim como, os critérios e valores utilizados no processo de avaliação do ensino.

No que refere-se a inclusão, a Educação Física Escolar não pode deixar de garantir a equidade no acesso ao saber sistematizado, reconhecendo que neste contexto inclusivo não é o estudante que deve adaptar-se ao ensino, mas o ensino adaptar-se a este de forma que dê possibilidades à aqueles com deficiência e que possam se beneficiar das aulas de Educação Física para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais e aos estudantes que apresentam altas habilidades na área psicomotora e que possam se desenvolver em níveis mais elevados as suas potencialidades, interagindo com os colegas propiciando um aprendizado enriquecedor, de crescimento e aumento do conhecimento. Para tanto, existem diversas atividades para a inclusão desses estudantes, por exemplo, de imitação e espelhamento, onde eles se observam e imitam estabelecendo o princípio da alteridade e assim da empatia. Esse trabalho pode proporcionar um aprendizado que desenvolve as potencialidades, o despertar do sentimento de igualdade e oportuniza o trabalho de melhoria nas limitações em um âmbito maior de convivência, não deixando de observar suas individualidades, o reconhecimento das diferenças e considerar suas especificidades no processo de desenvolvimento pela mediação.

Para essa tarefa recomenda-se abordagens que vão reconhecer essas individualidades e as diferentes formas de ensino e de aprendizagem para que haja o desempenho significativo e compreensão dos objetivos propostos pelo Componente Curricular e sobretudo a formação integral dos indivíduos. Como exemplo a Teoria das Inteligências Múltiplas, pode dar suporte à inclusão uma vez que a Educação Física requer habilidades no campo da linguística para a comunicação, Lógico-matemática para as soluções de problemas e estratégias nos esportes e jogos; a Musicalidade na Dança; os esquemas Espaciais com o trabalho psicomotor na Ginástica e demais objetos de conhecimento, bem como as relações interpessoais.

Outro aspecto a ser considerado, é que a Educação Física é um Componente Curricular e que será na interdisciplinaridade que o professor de Educação Física vai colaborar de forma significativa para o completo

desenvolvimento individual ou coletivo do estudante no qual todos devem desenvolver suas habilidades motoras e /ou esportivas seja ele pessoa com deficiência ou com altas habilidades/superdotação.

Portanto, torna-se imprescindível o compromisso de todos os educadores da SEMED, na defesa e manutenção de uma escola pública, democrática, inclusiva e de qualidade social, pois a camada da sociedade à qual ela se destina tem no espaço escolar, a possibilidade mais importante de ter acesso ao conhecimento historicamente construído e sistematizado.

Faz-se necessário, contribuir para a transformação do senso comum garantindo o conhecimento científico como forma de ampliação das referências culturais dos estudantes, possibilitando-lhes estar mais qualificados para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Porém, garantir uma boa aprendizagem a todos, não é uma tarefa que se restringe ao trabalho do professor, como se fosse o único responsável pelo sucesso ou fracasso dos estudantes. São vários os determinantes que interferem na ação pedagógica. Desde aqueles relacionados às condições socioeconômicas dos estudantes, gestão escolar, carreira docente, salário, espaços físicos, equipamentos e recursos materiais que atendam todo o público no ensino regular com todas as suas diversidades até o processo de formação, qualificação e atualização profissional. Esses aspectos estão ligados às políticas educacionais, que muitas vezes afetam concretamente as condições objetivas de trabalho no sistema público de educação e precisam ser superadas como forma de garantir um ensino de qualidade.

Competências Específicas do Componente Curricular – Educação Física

A organização das habilidades expressas na Base Nacional Comum Curricular, com relação aos objetos de conhecimento e unidades temáticas, deve estar em conformidade com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens, visto que o Componente Curricular Educação Física deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 221) são competências específicas do Componente Curricular Educação Física:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Práticas Corporais Categorizadas

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a proposta sugerida por esse documento está organizada em dois blocos, sendo Ensino Fundamental – Anos Iniciais, (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), que apontam as seguintes unidades temáticas:

Jogos e Brincadeiras: Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou, ainda, no cotidiano, como simples passatempo e diversão.

Esporte: Práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional.

Assim, a BNCC apresenta sete categorias de esportes que não são prescrições de modalidades a serem, obrigatoriamente, tematizadas na escola, as quais levam em consideração a cooperação, interação, desempenho motor e objetivos táticos da ação:

- ✓ Marca - Caracterizam resultados em segundos, metros ou quilos. Exemplos: atletismo, natação, ciclismo, levantamento de peso, dentre outros.
- ✓ Precisão - Caracterizadas por arremesso ou lançamento de objeto para alcançar alvo específico comparando-se o número de tentativas ou a proximidade do objeto ao alvo como é o caso de tiro esportivo, arco e flecha, golfe e boliche.
- ✓ Técnico-combinatório - O resultado das ações motoras e a qualidade do movimento segundo padrões técnicos-combinatórios como nas ginásticas rítmicas e artística, nado sincronizado, saltos ornamentais, etc.
- ✓ Rede/quadra dividida ou parede de rebote - Caracterizadas por arremessar lançar ou rebater a bola em direções a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro. Exemplos: voleibol, tênis de mesa, *badminton* e peteca.
- ✓ Campo e taco - Modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases, ou a maior distância entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola e, assim, somem pontos. Exemplos: beisebol, críquete.
- ✓ Invasão ou territorial - Comparam-se a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor de quadra/campo defendida pelos adversários, (gol, cesta e outros) protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo como no basquetebol, futebol, futsal, futebol americano, polo aquático.
- ✓ Combate - Caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço por meio de combinações de ações de ataque e defesa. É o caso do judô, boxe, esgrima e outros.

Lutas: Disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade.

Ginástica: Técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou, ainda, de forma recreativa, competitiva e de convívio social.

Danças: Manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Trata-se especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas.

Práticas Corporais de Aventura: Possibilidades e limites de vivências e experiências através da Educação Ambiental nas aulas de Educação Física, possibilitando o diálogo entre as Práticas Corporais de Aventura, a Educação Física e a Educação Ambiental, destacando as relações entre o ser humano e Ambiente.

No Ensino Fundamental, anos iniciais, existem características próprias no que tange à apropriação do conhecimento, que permitem aos estudantes dessa faixa etária, uma aproximação com a Educação Infantil, respeitando suas experiências pessoais e sociais, enaltecendo a interdependência com a realidade local (BRASIL, 2017, p. 223).

É oportuno ressaltar que essa proposta de aproximação das informações deve constar nos currículos, adequando-se de acordo com a realidade de cada região e localidade em que esse educando está inserido.

Organização do Trabalho Pedagógico e Orientações Metodológicas

Após a sistematização dos conhecimentos da Educação Física, com suas respectivas classificações e principais fundamentos, aponta-se o desafio de apresentar indicações metodológicas para nortear a prática pedagógica, uma vez que uma nova abordagem da Educação Física exige, também, uma nova concepção de metodologia de ensino. Longe de caracterizar-se como uma proposta fechada e definitiva para que os professores da rede municipal adotem mecanicamente modelos, propõe-se apresentar pistas para o “como fazer”, tendo-se a clareza que cabe ao professor conduzir o processo de ensino e aprendizagem de forma crítico-reflexiva.

Libâneo (2002), questiona em que consiste o processo ensino-aprendizagem e responde afirmando que o princípio básico que define esse processo é o seguinte: o núcleo da atividade docente é a relação ativa do estudante com a matéria de estudo, sob a direção do professor. O processo de ensino consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do estudante.

Qual a dinâmica do processo de ensino? Como se garante o vínculo entre o ensino (professor) e a aprendizagem efetiva decorrente do encontro entre estudante e conhecimento?

A força impulsionadora entre o processo de ensino é um adequado ajuste entre os objetivos/conteúdos/métodos organizados pelo professor e o nível de conhecimento, experiências, requisitos prévios e desenvolvimento mental presentes no aluno. O movimento permanente que ocorre a cada aula consiste em que, por um lado, o professor propõe problemas, desafios, perguntas relacionados com conteúdos significativos, instigantes e acessíveis. Por outro, os alunos, ao assimilar consciente e ativamente a matéria, mobilizam sua atividade mental e desenvolvem suas capacidades e habilidades. (LIBÂNEO, 2002)

Uma didática crítico-social tem claro que não existe um estudante geral, mas um estudante vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultural determinado, sendo que essas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender, nos seus valores e atitudes, na sua linguagem e motivações. Isto quer dizer que o ponto de partida para a orientação da aprendizagem discente reside na experiência sociocultural dos estudantes.

O trabalho docente em qualquer área de conhecimento se baliza por princípios pedagógicos norteadores, constituindo-se em eixos condutores da prática pedagógica do professor.

Particularmente, o ensino da Educação Física na perspectiva da cultura corporal pressupõe uma dinâmica didático-pedagógica que envolva a vivência lúdica, reflexiva e sócio comunicativa de práticas relacionadas aos jogos e brincadeiras, aos esportes, às ginásticas, às lutas e à dança, que estão atentas, segundo o Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (1996), aos seguintes princípios pedagógicos:

- **Princípio da totalidade** – pressupõe que a Educação Física escolar deva proporcionar ao aluno um entendimento crítico do que se passa na aula, na escola, na sociedade e que tudo isso faz parte da história construída pelo homem e não simplesmente uma aula isolada. Essa perspectiva de totalidade implica contribuir na superação de dicotomias relacionadas a corpo-mente, homem-sociedade, sociedade-meio ambiente, etc.

- **Princípio da continuidade-ruptura** – baseia-se na consideração e valorização do conhecimento que o aluno traz consigo, para que, através da vivência/discussão/reflexão sobre o mesmo se possa romper com o já estabelecido, na busca da construção de um novo conhecimento, que não negue o anterior, mas o inclua e supere em amplitude e complexidade.

- **Princípio da criticidade** – permite ao aluno situar a si, enquanto sujeito histórico-social, ao conhecimento que constrói coletivamente, numa perspectiva crítica da sociedade.

- **Princípio da cogestão** – relativo ao alcance de oportunidades por parte dos alunos, de práticas pedagógicas envolvendo co-determinações, ações autônomas e coletivas, possibilitadas pelo planejamento participativo, onde professor e estudantes são sujeitos do processo.

- **Princípio da cooperação** – pressupõe que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo

tenham uma intencionalidade coletiva, buscando solucionar os problemas com o grupo, o que leva ao crescimento de cada indivíduo e do grupo como um todo.

- **Princípio da ludicidade**– busca resgatar a sensibilidade do movimento humano, a criatividade, a imaginação e o viver/sentir as situações da aula como momentos de prazer.

- **Princípio da dialogicidade**– consiste no diálogo como processo fundante da educação entendendo a palavra como expressão do estar no mundo. Por isso, ação e reflexão é práxis.

Outros princípios são apontados por Sousa e Vago (1999) como forma de conferir à Educação Física um caráter de prática educativa não excludente, não discriminatória e aberta ao diálogo entre os sujeitos envolvidos.

1. A garantia da inclusão e participação nas aulas como direito de todos;
2. O respeito à corporeidade singular dos estudantes;
3. O privilégio do caráter lúdico;
4. A reflexão crítica sobre as práticas competitivas;
5. A problematização dos valores estéticos presentes nas práticas corporais da cultura.

Atentos a esse conjunto de princípios, os professores podem se perguntar: O que significa a caracterização da Educação Física como um Componente Curricular que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada cultura corporal?

Esta questão os remeterá ao universo metodológico relacionado ao trato pedagógico que esta disciplina precisa incorporar enquanto uma prática educativa que contribui efetivamente na formação dos estudantes. A passagem pelo que chamamos **trato pedagógico** proporciona a reflexão pedagógica sobre este conhecimento e sua preparação didática-instrumental para ser apropriado crítica e ativamente pelos estudantes (Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física, 1996).

Comumente, as aulas de Educação Física reproduzem sentidos, valores e normas próprias da ideologia dominante, veiculados através da mídia e incorporados acriticamente no cotidiano escolar. Como por exemplo, tem-se o *modelo de esporte* que ocupou o espaço escolar desprovido de um trato pedagógico, transformando a aula em treino, professor em treinador e estudante em atleta, regidos por princípios de padronização e competição exacerbada implicando em condição segregadora e excludente.

Não se trata aqui de ser contra o esporte no ambiente escolar. O problema é a forma de organizá-lo, ou seja, o trato pedagógico conferido a ele que privilegia sobremaneira a seleção por habilidade, o rendimento, a competição e o resultado, em detrimento à participação de todos.

A abordagem pedagógica nas aulas de Educação Física não significa inventar outros conhecimentos. O que se propõe aqui é que, para além da simples prática de alguns deles, se busque estudá-los/ensiná-los como conhecimento a ser apropriado/reelaborado pelo estudante, conforme sua subjetividade e seus sentidos/significados. Isto não exclui as vivências práticas nas aulas de Educação Física, pelo contrário, transforma-as em momentos fundamentais para experimentações e reflexões que proporcionam aos estudantes a construção autônoma e coletiva do seu conhecimento sobre a cultura corporal.

A garantia da aprendizagem dos conhecimentos da Educação Física pelos estudantes implica a definição de estratégias pedagógicas que criem situações favoráveis ao processo ensino-aprendizagem de acordo com as condições e possibilidades concretas da turma, considerando a necessidade de a escola ser dotada de espaço físico e material pedagógico adequado e suficiente para garantir a qualidade do trabalho docente.

Ressalta-se que a concepção de espaço enquanto quadra poliesportiva, não se configura na única a predominar enquanto local para as aulas de Educação Física, o que não a descarta enquanto possibilidade desejada, tomando-se o cuidado em não reduzir a prática pedagógica em atividades esportivas excluindo as outras expressões corporais.

Para tanto, a escolha de procedimentos didático-metodológicos implica os mesmos serem baseados nos princípios pedagógicos acima mencionados e norteados pelo planejamento docente que pressupõe ser elaborado através do plano anual, subdivididos em planos de unidade e aula.

Referenciados na Proposta Curricular de Educação Física do Estado do Mato Grosso (1998) e no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992) sugere-se a título de orientação que cada aula,

independentemente do seu conhecimento, pode ser dividida em três fases. Uma primeira, onde conhecimentos e objetivos da aula são apresentados aos estudantes e problematizados, buscando as melhores formas destes se organizarem para a execução das atividades propostas. Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão e ampliação do conhecimento. Finalmente, uma terceira fase, onde se faz conclusões, avalia-se o realizado e apontam-se perspectivas para as aulas seguintes.

Contribuição dos Temas Integradores para o Componente Curricular Educação Física²⁵

A Educação Física, enquanto componente curricular, é tão importante para o desenvolvimento de todos os aspectos, sejam eles cognitivos, motores, físicos, sociais, ou afetivos dos estudantes da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, que a contribuição dos Temas Integradores vem reforçar sua formação crítica e social.

Os Temas Integradores, conforme a BNCC (2017, p. 16):

Dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica.

No entanto, esses temas propostos e de interesse, de acordo com o contexto específico de cada grupo social, surgem para ampliar e consolidar ainda mais as unidades temáticas e objetos de conhecimentos/conteúdos postos na BNCC e Proposta Curricular em busca da formação integral do estudante.

A Educação Física, dentro da sua especificidade, deve abordar os Temas Integradores, apontados como temas de urgência para o país como um todo, além de poder tratar outros relacionados às necessidades específicas de cada região. Sobre cada tema, este documento traz algumas reflexões para serem tratadas pela área, com a intenção de ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagem das Práticas Corporais.

Esses temas dizem respeito às experiências dos sujeitos e intervêm na construção de sua identidade e no modo como interagem com os outros e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre o mundo.

Atualmente, a BNCC aborda alguns temas possíveis de serem trabalhados a partir do diálogo entre os componentes curriculares e demais áreas.

Vale destacar que os temas integradores perpassam pelo saber e experiências dos educandos de acordo com o contexto de cada um, seja locais, regionais e globais, esses conhecimentos vão muito além do conhecimento formal, aquele apreendido na escola, mas o que está no cotidiano.

Entende-se por vida cotidiana tudo aquilo que existe ao redor dos indivíduos, que está presente materialmente no ambiente em que convivem: produtos culturais como escrita, números, hábitos sociais, objetos de uso, emprego de conhecimentos científicos; ou tudo aquilo que chega aos indivíduos pelos meios de comunicação: transmissões culturais, técnicas, saberes e mentalidades, provenientes de tempos e espaços diferentes.

Dentro do projeto pedagógico de cada escola, por meio das aulas de Educação Física, inclui-se essa dimensão no trabalho cotidiano, com a utilização tanto dos espaços da escola como das áreas próximas, tais como parques, praças e praias, espaços possíveis para as práticas. Representam o meio ambiente com o qual o indivíduo se relaciona e são oportunos para o desenvolvimento das propostas de trabalho, pois viabilizam a discussão sobre a adequação de espaços para a prática da cultura corporal, seja em locais mais próximos da natureza, seja nos centros urbanos.

²⁵ Texto extraído e adaptado do Documento Curricular do Território Maranhense.

É necessário visualizar com nitidez os diversos caminhos que se estabelecem entre os sujeitos da aprendizagem e os objetos de ensino. E, nesse sentido, precisar com clareza as relações entre o quê, para quem, e como se ensina e se aprende a cultura corporal de movimento na escola de forma ampla e com as demais áreas e componentes curriculares, proporcionando sentido e significado aos estudantes para torná-los cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

Sugere-se, através do quadro exemplificador abaixo, uma dinâmica de apresentação das possibilidades da condução do trabalho através dos Temas Integradores na Educação Física.

Nº	TEMAS	COMPETÊNCIAS DA BNCC	POSSIBILIDADES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DAS UNIDADES TEMÁTICAS
01	Direitos Humanos	2 – Pensamento científico, crítico e criativo. 7 – Argumentação 10 – Responsabilidade e cidadania	Pesquisar fatos relacionados com os Direitos Humanos, oriundos dos Esportes
02	Educação para as Relações Etnicoraciais e Ensino da História Africana e Indígena – Diversidade cultural	3 – Repertório cultural 7 – Argumentação 10 – Responsabilidade e cidadania	Através de jogos de matriz africana, indígenas e da comunidade, ressaltar as Relações Etnicoraciais e Ensino da História Africana e Indígena – Diversidade cultural
03	Educação Gênero e Diversidade (vida familiar e social, educação para as relações de gênero)	4 – Comunicação 9 – Empatia e cooperação 10 – Responsabilidade e cidadania	Atividades através do diálogo em todas as unidades temáticas
04	Educação Ambiental	2 – Pensamento científico, crítico e criativo. 7 – Argumentação 10 – Responsabilidade e cidadania	Atividade na natureza, através das Práticas Corporais de Aventura
05	Saúde e educação alimentar	8 – Autoconhecimento e autocuidado	Conscientizar e reforçar através das Unidades Temáticas, o Tema Saúde, educação alimentar e nutricional
06	Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do idoso	9 – Empatia e cooperação 10 – Responsabilidade e cidadania	Conscientizar e reforçar através das Unidades Temáticas, o Tema Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do idoso
07	Educação Patrimonial	7- Argumentação 10- Responsabilidade e Cidadania	Reforçar através das Unidades Temáticas e Tema Educação Patrimonial
08	Educação Financeira e Fiscal	2 – Pensamento científico, crítico e criativo. 10 – Responsabilidade e cidadania	Atividades através do diálogo em todas as unidades temáticas
09	Mídia e Tecnologia	2 – Pensamento científico, crítico e criativo.	Atividades através do diálogo em todas as unidades temáticas

		5 – Cultura digital 6 – Trabalho e projeto de vida 10 – Responsabilidade e cidadania	
10	Educação para o trânsito	9 – Empatia e cooperação 10 – Responsabilidade e cidadania	Através da Ginástica, Brincadeiras e jogos, desenvolver atividades relacionado com o Tema.

Fonte: Quadro extraído e adaptado do Documento Curricular do Território Maranhense.

Exemplo Didático-Metodológico

Nº	TEMAS	COMPETÊNCIAS DA BNCC	UNIDADE TEMÁTICA – PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA
01	Educação Ambiental	2 – Pensamento científico, crítico e criativo. 7 – Argumentação 10 – Responsabilidade e cidadania	1- Estudo através de aula expositiva sobre Educação Ambiental (seus benefícios e o que ocorre quando não respeitamos a natureza) 2- Caminhada no entorno da escola, observando o ambiente de como ele se encontra) 3- Discutir sobre o que pode melhorar e de que forma podemos conscientizar as pessoas que transitam no local. 4- Reconhecer a importância da caminhada como Práticas Corporais de Aventura para a qualidade de vida em um ambiente saudável. 5- Projeto na escola envolvendo os demais componentes curriculares para o envolvimento e conscientização geral da comunidade educativa, visando um resultado mais amplo na comunidade.

A Educação Física e Direitos Humanos

A Educação Física - termo usado para designar tanto o conjunto de atividades e exercícios físicos não competitivos e esportes com fins recreativos, visando desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social -, é caracterizada como uma área do conhecimento que consiste em práticas corporais historicamente produzida pela humanidade. Seu objetivo geral é despertar interesse nos estudantes, tendo o envolvimento com as atividades e exercícios físicos, sistematizando convivências harmoniosas e construtivas com seus pares.

De acordo com a proposta pedagógica do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018), “o primeiro apresenta desafio tem como a superação das diferenças em ambiente escolar, no qual, o mesmo, em seu geral, casos de *bullying* entre estudantes, agressões a professores, e falta de mediação contexto nas resoluções de conflitos”. Portanto, é o momento de utilizar esta ferramenta importante, que é a prática da Educação Física, não só benéfica para a saúde do corpo, mas também é um grande instrumento de inclusão e de consciência social.

Segundo a Lei nº 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, “os princípios sócio educacionais devem ser compreendidos como direito fundamental de todos”, incontestavelmente é onde a Educação Física se encaixa, agregando valores como, respeito ao próximo, desenvolvimento moral, interação social, inclusão e cooperação. Dessa forma, ela pode assegurar a manutenção desses conceitos, por consequência, garantindo direitos à educação e lazer, também, vigentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Pensar em Educação Física escolar, é pensar em um espaço físico adequado para que todas as crianças, adolescentes e jovens possam usufruir das práticas corporais do movimento. Infelizmente, o que na realidade encontramos são limitações nas condições de infraestrutura, como péssima qualidade do espaço físico e das instalações precárias, bem como na maioria das escolas não existe espaço algum, nem tão pouco espaços alternativos para trabalhos diferenciados como dança, luta, ginástica e atletismo, afetando de forma significativa o trabalho pedagógico do profissional de Educação Física, tais como aulas improvisadas e adaptações constantes em seus planejamentos, contrariando as normas de segurança. Outro agravante é a falta de apoio das políticas públicas.

Segundo a especialista em Educação Física CANESTRARO (2008, p.5), “as dificuldades encontradas ao se ministrar aulas de Educação Física, os problemas são falta de material e infraestrutura”.

Ainda, segundo a autora [...] a necessidade de melhor equipar as escolas com material referente às aulas, bem como destinar especial atenção à manutenção das quadras esportivas e equipamentos. Tais recursos são na verdade elementos didáticos utilizados no ambiente de aprendizagem, com o intuito de estimular o aluno à participação ativa em sala de aula.

Portanto, para que haja valores adquiridos da Educação Física escolar relacionados aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tem de haver um trabalho voltado não só ao rendimento físico e esportivo, mas também a interações sociais implícitas na atividade física, objetivando o desenvolvimento do caráter e da moral do indivíduo. Dessa forma, ter um ambiente propício para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, assim como a necessidade de materiais e infraestruturas adequadas à sua prática, é direito de todos.

A Educação Física e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

O Componente Curricular de Educação Física poderá contribuir para que os estudantes fortaleçam sua identidade étnica e percebam o quanto seus ancestrais ajudaram na formação cultural, social e política na formação do povo brasileiro através das danças de matriz africana, como exemplo: (Samba, Jongo, Congada) e de matriz indígena (Acyigua, Atraru, Toré, Jaguar) jogos e brincadeiras como: Shishima (Quênia), AMPE (Gana), Dara (Nigéria), esportes indígenas como: Arco e Flecha, Cabo de Guerra, Canoagem, Atletismo (100 metros), Corrida com Tora, Xikunahity (Futebol de cabeça), Futebol, Arremesso de Lança, Luta Corporal, Natação, Zarabatana, Rônkrâ, dentre outros. Além de estabelecer relações não discriminatórias, racistas, intolerância religiosa, segregação, correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas, parâmetros essenciais na formação humana.

Dessa maneira, a construção identitária da população negra e indígena perpassa pelos conhecimentos epistemológicos oriundos desde a Diáspora ao Descobrimento do Brasil. É bom destacar que os estudantes dessa geração não mais silenciem suas inquietações, suas angústias, seus sentimentos diante de ações e atitudes discriminatórias e preconceituosas no chão da escola.

A Educação Física e a Educação de Gênero e Diversidade

Goellner, quando prefacia Junior (2003), nos faz compreender que Educação Física e Gênero são duas palavras que expressam múltiplos olhares, conceitos, entendimentos, afirmações, encontros e desencontros epistemológicos, políticos e teóricos. Duas palavras que, do ponto de vista acadêmico, nem sempre estiveram próximas; nem mesmo foram percebidas como absolutamente intrincadas, atravessadas uma na outra. Duas palavras que exprimem múltiplas possibilidades. Mas, a Educação Física, ao educar os sujeitos e seus corpos educa e produz diferentes feminilidades e masculinidades. Dessa compreensão, decorre uma larga e importante produção acadêmica que contribui no fazer pedagógico da Educação Física.

Em toda a sua construção histórica, a Educação Física, pensando homens e mulheres como construção histórico cultural da humanidade, traz no bojo da sua prática na escola, dentro de uma concepção pedagógica da cultura corporal de movimento através das manifestações das danças, jogos, brincadeiras, esportes e lutas dentre outros, um acervo de grandes contribuições que todas essas práticas corporais constroem e reconstroem no cotidiano escolar.

Entende-se que a Educação Física, tem muito a contribuir com esse tema integrador, pois contribui constantemente na formação social e cultural dos estudantes. Sua prática compreende sentidos e significados na compreensão da diversidade de gênero na construção real e concreta dos seres humanos, quando através de suas aulas utiliza-se de espaços como: os projetos desenvolvidos na escola, seminários, entre outros, dando ênfase às diferenças de gênero, como por exemplo, as simples atividades desenvolvidas pelos professores nas quais meninos e meninas vivenciam de forma integrada, sem separações, enriquecendo seu processo de aprendizado.

Portanto, para pensarmos em uma emancipação da educação e dos nossos estudantes nos dias atuais, é necessário oferecer e manter um ensino que permita uma compreensão de transformação e respeito a todo tipo de diferenças e diversidades, combatendo as injustiças, preconceitos, desigualdades e discriminações, tratando as temáticas em sala de aula com discussões e reflexões de modo consciente, respeitoso dando a devida seriedade que um processo educacional requer e que se faz sempre necessário à prática escolar.

A Educação Física e a Educação Ambiental

Como propostas pedagógicas para as aulas de Educação Física, podem ser desenvolvidas formas de despertar na comunidade por meio de jogos e gincanas, por exemplo, ações comunitárias em prol do meio ambiente e dessa forma, debater a questão ambiental, podendo até formular novos conhecimentos (BARBIERE, 2011).

Uma crise ecológica nos anos 60 destacou a “Declaração dos Direitos Humanos” que nasceu de um novo panorama da importância dos espaços públicos e direitos sociais, pois existem no meio ambiente, as interferências climáticas, o estado de conservação dos espaços públicos e privados de esporte e lazer como também os espaços destinados às aulas de Educação Física, e dos esportes de aventura. Conforme Reinaldo Pacheco (2014), os agentes do Estado devem tratar com dignidade as políticas públicas de cultura e lazer e oferecer de fato espaços públicos atrativos.

Segundo Oliveira (2009), os programas de Educação Física escolar devem priorizar as atividades de ensino voltadas à Educação Ambiental, visto que a maioria dos estudantes e seus familiares, bem como a comunidade podem se beneficiar das ações físico-desportivas e ambientais.

Essa influência parte para o âmbito da saúde física, psíquica e emocional, que possibilita uma melhor expectativa de vida saudável em todos os aspectos: Saúde Ambiental (relacionada com a preservação das condições do meio ambiente, evitando prejuízo à saúde do ser humano), Saúde Mental (equilíbrio emocional ou vivências externas).

O incentivo à participação, afim de estabelecer ações e tarefas no cotidiano da sala de aula e fora dela, campanhas de mobilização da população, buscando a ajuda das autoridades, por meio das atividades físico-desportivas em contato com a natureza se apresentam como possibilidades para explorar conceitos referentes ao meio ambiente (FERREIRA, 2010).

A atitude de preservação do ambiente depende de muita força de vontade de todos. Por isso, é preciso despertar para ações que mudem o rumo da história, afim de que gerações futuras possam refletir e agir na promoção para uma consciência coletiva.

A Educação Física e a Saúde e Educação Alimentar e Nutricional

Com relação ao tema, a Educação Física deve atentar para a saúde e educação alimentar no que pese as orientações adequadas referentes a alimentação balanceada, sobretudo a ingestão diária de líquidos para a hidratação, melhoria da qualidade de vida, equilíbrio no funcionamento do organismo e ajuda no tratamento e na prevenção de doenças.

No Componente Curricular Educação Física, a importância em discutir esse tema perpassa por diferentes ações de intervenções como resultados de grupos de pesquisas que buscam colaborar com o desenvolvimento na promoção da saúde, através de campanhas sobre higiene, alimentação balanceada, prática de atividades físicas, imagem corporal e as consequências do uso de drogas (lícitas e ilícitas) nas diferentes culturas. Também é tema para debate a proliferação de epidemias, pestes, fome, inanição relativas às condições socioeconômicas e culturais.

A Educação Física e o Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do idoso

Esse processo está presente na vida de todos nós seres vivos. Porém, nos dias atuais, o progresso tecnológico e científico tem favorecido para que a expectativa de vida das pessoas seja cada vez maior.

Contudo, a conscientização e a prática de exercício físico pelos excelentes resultados propiciando que o corpo reaja bem às transformações e às dificuldades adquiridas com o tempo, tem aumentado.

A prática regular de exercícios físicos traz grandes benefícios. Melhora fisicamente, possibilita um bem-estar para os idosos. Dentre eles, destacamos a melhoria da saúde, como uma melhor convivência com a dor, além de contribuir para o aumento da densidade óssea, auxílio no controle do diabetes, da artrite, doenças cardíacas, diminuição da depressão, benefícios que os idosos podem não tomar conhecimento, mas indubitavelmente irão influenciar diretamente na sua qualidade de vida.

A população idosa está crescendo no mundo cada vez mais, e o Brasil não fica atrás. Matsudo (2001), explica esse crescimento através do desenvolvimento de estudos para a prevenção de doenças que geralmente aparecem no envelhecimento como as doenças infectocontagiosas, doenças do coração, pressão alta, psicológicas, alimentação e a falta da prática de exercícios físicos, faz com que o idoso tenha uma melhor qualidade de vida.

No aspecto escolar, a conscientização perpassa pela valorização da prática das atividades físicas promovidas nas aulas de Educação Física e discussões em forma de Seminários, Palestras, *Workshops*, Oficinas, dentre outras metodologias que fomentem a troca de conhecimento acerca da temática sobre o idoso para que os estudantes tenham autonomia e entendimento sobre a importância de valorizarmos e respeitarmos o idoso, uma vez que todos passaremos por essa fase.

Uma atividade física permanente é a tendência nobre da Educação Física brasileira atual. Desta forma, criar o hábito de se exercitar regularmente se torna uma corresponsabilidade. De um lado, um profissional de qualidade e competência e de outro lado, pessoas da sociedade bem informadas e exigentes da qualidade prestada em seu favor. Dessa forma, entender, ou conhecer é o melhor caminho.

No entanto, faz-se necessário nas aulas de Educação Física ter o entendimento das mudanças biopsicossociais que ocorrem pelo ser humano durante essa fase e as atitudes que atenuam os processos de transformação do corpo nessa etapa, pois segundo Veras, M. L. M. et al. (2015), “envelhecer, saudável ou não, dependerá do equilíbrio entre as potencialidades e as limitações de cada indivíduo para o enfrentamento das perdas ocorridas durante todo o processo de envelhecimento”.

Neste âmbito, torna-se fundamental os estudantes perceberem o real valor que precisam ofertar aos idosos nesse período de suas vidas e como eles convivem no cotidiano neste processo.

A Educação Física e a Educação Patrimonial

Considerando o Componente Curricular de Educação Física, tem muito a contribuir para um ensino que reflita a uma educação patrimonial, pois por meio da mobilização dos conhecimentos espaciais o professor pode trabalhar o reconhecimento, a valorização e conservação do patrimônio material, imaterial, natural e ambiental, em suas variadas escalas, ou seja, a partir das danças que também foram reconhecidas como patrimônio imaterial, a exemplo o Tambor de Crioula e o Bumba-Meu-Boi, como mencionado acima, com seus variados sotaques: Costa de Mão, Matraca, Orquestra, Baixada e Zabumba e a Capoeira.

A temática envolvendo o patrimônio pode ser abordada também por meio histórico, resgatando a origem das danças, suas musicalidades, instrumentos utilizados e no caso da capoeira, identificá-la como cultura corporal praticada por escravos africanos como uma mistura de luta, dança e música.

Portanto, corroboramos com as proposições de Negrín Pérez e Torrez Vásquez (2000), quando ele afirma que ao identificar o estudante com seu meio natural a EF permite formar convicções meio ambientais; o desfrute nos estudantes pela descoberta de suas possibilidades na preservação do meio natural; compreensão e aprendizagem de conceitos relacionados com a Educação Física, torna a atividade mais dinâmica e prazerosa; o trabalho no espaço natural provoca uma disposição positiva acerca da natureza; as relações interpessoais e de grupo encontram-se favorecidas.

Portanto, a Educação Física configura-se como um momento para o conhecimento do que foi reconhecido como Patrimônio Imaterial da Humanidade, e através de debates e seminários em grupos sobre

determinado tema, podemos trabalhar conteúdos da Educação Física pertinentes ao Tema Integrador Educação Patrimonial.

A Educação Física e a Educação Financeira e Fiscal

O Componente Curricular Educação Física nas escolas deverá desmistificar a ideia da dependência e assédio da mídia com relação a aquisição de produtos, recursos e equipamentos ultramodernos e patenteados, bem como serviços do mundo *fitness* e esportivo, bastante comuns no meio escolar, através de debates, seminários, trabalhos, projetos planejados com participação coletiva de toda a comunidade educativa (gestores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e responsáveis dos estudantes).

A importância do consumo consciente e seus benefícios financeiros traz estabilidade, inclusive no que tange a utilização de espaços públicos e recursos disponíveis e acessíveis para a viabilização e uso desse espaço, tornando possível a realização das práticas corporais com menor custo.

A Educação Física deverá através de práticas educativas promover práticas alternativas de acesso aos recursos materiais com baixos custos e que esses promovam aos estudantes sua cidadania com consciência crítica, competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios sociais e econômicos pertinentes às suas realidades.

A Educação Física e a Mídia e Tecnologia para Educação

Na Educação Física, as mídias e tecnologias desenvolvem competências e democratizam o acesso à informação abordado no contexto escolar, onde o estudante é estimulado a experimentar as diversas ferramentas tecnológicas amplamente divulgadas no meio social. Constata-se que os mesmos têm o domínio das mídias tecnológicas e, neste sentido, cabe ao professor se apropriar, também, deste conhecimento.

A prática de abordagem dos conteúdos integrando mídias e tecnologias nas aulas de Educação Física, pode ser desenvolvida através de vivências do cotidiano dos estudantes, como: jogos de salão virtuais, vídeo game (com seus ídolos), jogos de dança, e que envolvem movimentos e interação. Esses meios podem ser utilizados para aprender diversos movimentos e regras dos esportes, assim como variados conteúdos relacionados aos jogos eletrônicos.

No cenário atual, a tecnologia influencia direta e indiretamente a vida das pessoas, através de programas de televisão, rádio, revista, sites, jogos online entre outros, e na escola não é diferente. Principalmente, no que se refere ao esporte, que incentiva o consumo excessivo de produtos, marcas de determinados esportistas e o desejo de almejar, através do esporte, o reconhecimento profissional.

Dessa forma, infere-se que o professor deve propiciar ao estudante a oportunidade de vivenciar os conteúdos de maneira diversificada, garantindo uma melhor compreensão dos mesmos, proporcionando, assim, maior possibilidade de fazer uma leitura mais apropriada do que deve ser aprendido.

A Educação Física e a Educação para o trânsito

Em Educação Física estabeleceu-se um conjunto de conteúdos divididos em seis blocos gerais para a abordagem do tema “trânsito”, ao longo do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais (1º ao 5º) foram definidos os seguintes conjuntos: “os lugares”, “a cidade” e o “direito de ir e vir”, enquanto que nos anos finais (6º ao 9º) as temáticas estabelecidas foram: “as linguagens do trânsito”, “segurança no trânsito” e “convivência social no trânsito”.

De acordo com Couto (2016), a educação para o trânsito pode ser abordada por todos os componentes curriculares, pois é um tema inerente à realidade de todos. Ela deve proporcionar aos estudantes conhecimentos práticos e atitudes de respeito e solidariedade no trânsito, relacionando-se, inclusive, ao tema transversal da Ética, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por fim, é importante notarmos que o nosso contexto escolar está inserido nesta temática. Tanto nós educadores, quanto nossos estudantes, enfrentamos, diariamente, os problemas de mobilidade urbana. Ela aparece, por exemplo, no simples trajeto diário de nossas casas até a escola. Assim, é fundamental que nossas práticas pedagógicas contemplem ações de educação para o trânsito, promovendo uma sociedade mais reflexiva, consciente, ética e, sobretudo, mais humanizada, objetivando a segurança e a preservação da vida.

A Educação Física no Ensino Fundamental: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades

A produção humana, denominada Cultura Corporal chega à escola na forma de conteúdos curriculares transformando-se no conhecimento específico da Educação Física, com o propósito de ser apropriado pelos estudantes através de metodologia e recursos particulares desse Componente Curricular.

A cultura corporal enquanto área de conhecimento da Educação Física compreende: jogos e brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes. A importância desses conhecimentos requer serem tratados na escola expressando um sentido/significado que abrange a compreensão das relações desses temas com a realidade socioeconômica e cultural do país.

O trato dos saberes da Educação Física, enquanto conhecimento, demarca uma concepção e princípios pedagógicos para orientar a intervenção do profissional de Educação Física no âmbito escolar.

Organizar curricularmente os conhecimentos da cultura corporal, no que concerne a Educação Física Escolar não é uma tarefa muito fácil, porque os conteúdos, possuem uma complexidade como técnicas corporais que torna-se praticamente impossível determinar as fronteiras entre um e outro.

Para tanto, a BNCC, propõe no Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano), para as áreas de conhecimento, uma proposta pedagógica sistematizada em Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

O Componente Curricular Educação Física, deve contemplar as práticas corporais diversificadas. Essas práticas corporais devem ser aproximadas como fenômeno cultural, diversificado e pluridimensional.

Nesse sentido, é possível possibilitar aos estudantes a (re)construção e ampliação de conhecimentos proporcionando uma educação integral e autônoma para a utilização da cultura corporal em diversas formas e situações como partícipes da sociedade.

Todavia a Educação Física possibilita o enriquecimento através de experiências, permitindo o acesso a um amplo universo cultural. Esse universo na BNCC, compreende saberes corporais que tematizam em práticas corporais compondo as seis unidades temáticas tratadas no Ensino Fundamental.

As Unidades Temáticas são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de acordo com a distribuição nos módulos (1º e 2º ano; 3º ao 5º ano; 6º e 7º ano; 8º e 9º ano).

Essas Unidades contribuem para que o processo de transição dos Anos iniciais para os Anos finais garanta e/ou consolidem o aprendizado dos estudantes, deve ser atentado ao não rompimento do ensino-aprendizagem no que pese ao desenvolvimento das habilidades, pois o novo documento – BNCC, aponta um processo contínuo, onde requer um trato pedagógico desde os anos iniciais, dando continuidade aos anos finais.

É oportuno ressaltar que os Anos Iniciais das Unidades de Educação Básicas da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, encontram-se com carência de professores de Educação Física para o desenvolvimento das habilidades indicadas na BNCC e na Proposta Curricular do referido componente em voga, pois nesse segmento o professor em foco, é o generalista, onde muitas vezes apresenta limitações com relação aos conteúdos específicos do Componente Curricular Educação Física.

Quanto às exigências postas nos documentos mencionados acima, faz-se necessário eminentemente e apropriadamente a atuação do professor de Educação Física para o desenvolvimento desse Componente Curricular, bem como formações continuadas aos professores dos Anos Iniciais para que haja aproximação do trabalho com as Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e dos Específicos, do mesmo modo com as indicações das habilidades, para que nos Anos Finais os estudantes possam aprimorar esse arsenal de conhecimentos adquiridos anteriormente a partir do grau de complexidade que será refinado nesse outro segmento do Ensino Fundamental por se tratar de um processo contínuo.

Para que possamos ter uma visão mais abrangente da disposição dos blocos propostos pela BNCC, como continuidade dos Anos Iniciais para os Anos Finais, segue quadro abaixo da organização em blocos dos anos iniciais (1º ao 5º ano), referindo-se aos seguintes objetos de conhecimento, em cada unidade temática.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BRASIL, 2017, p. 225.

No Ensino Fundamental anos finais existem características singulares no que se refere a apropriação do conhecimento, que permitem aos estudantes maior aprofundamento das informações num modo geral, bem como com relação as práticas corporais. É oportuno ressaltar que essa proposta de aprofundamento das informações deve constar nos currículos adequando de acordo com a realidade de cada região e localidade em que esse estudante está inserido.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 229).

Por meio das unidades temáticas, a Educação Física permite articulação com a área de Linguagens, de acordo com a especificidade de cada componente curricular, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Ressalta-se que as instalações físicas e materiais didáticos da escola devem oportunizar aos estudantes a vivência de diversas práticas corporais. No caso de restrições das referidas condições é necessário garantir, pelo menos na dimensão informativa e conceitual, o direito dos estudantes de terem acesso ao conhecimento da cultura corporal. Enfatiza-se ainda que essa dimensão, também chamada de teórica, reveste-se de importância, ao ser contemplada mesmo em satisfatórias condições para realização de aulas práticas.

Quadro Organizador Curricular de Educação Física

1º AO 5º ANOS ENSINO FUNDAMENTAL

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade. 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.			
EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º E 2º ANOS			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<p>Brincadeiras e jogos da cultura maranhense, incluindo os de matrizes africanas e indígenas.</p> <p>Elementos comuns e diferentes das brincadeiras e compreensão espaço-temporal.</p> <p>jogos e brincadeiras que permitam múltiplas estratégias;</p> <p>Registro e divulgação de brincadeiras e jogos vivenciados;</p> <p>Brincadeiras e Jogos da cultura popular maranhense presentes no contexto comunitário e regional.</p> <p>Jogos simbólicos: jogos de faz-de-conta, de papéis ou de representações.</p> <p>Jogos populares: Pegador, rouba bandeira, boca de forno, queimado, chuta lata, mímica (dica) dentre outros.</p> <p>Jogos esportivizados: Manchete, Peteca, Bola de Gude, dentre outros.</p>	<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços,</p>

		<p>Jogos de salão ou em sala: Dama, dominó, xadrez, caça-palavras, memória, palavras cruzadas, pega vareta, restam, loto, ludo, dentre outros.</p>	<p>de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p> <p>Temas Integradores: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais Educação para o Trânsito</p>
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	<p>Esportes de marca (jogos de saltar, correr, lançar, etc.) e de precisão (manchete, peteca, arremesso ao alvo, boliche), percebendo suas semelhanças e diferenças.</p> <p>Valorização ao respeito às regras.</p> <p>Esportivizados: - Esportes de marca: Atletismo, Natação, dentre outros jogos. - Esportes de precisão: Manchete, Peteca, Arremesso ao alvo, Minibasquete, Boliche, dentre outros.</p>	<p>(EF12EF05SL) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes com ênfase ao lúdico.</p> <p>(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p> <p>(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes e paraesportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p> <p>(EF12EF06SL01) Questionar a importância do cumprimento de regras e normas dos esportes, bem como na conduta do aluno no processo de formação individual e coletivo.</p> <p>Temas Integradores: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais Educação para o Trânsito</p>
		Vivências com os elementos básicos da ginástica (saltos, giros, rolamentos, etc.)	(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros,

Ginásticas	Ginástica geral	<p>Ginástica: Fundamentos básicos em atividades lúdicas.</p> <p>Ginástica Geral: Alongamento</p>	<p>rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</p> <p>(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.</p> <p>Temas Integradores: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais Educação para o Trânsito</p>
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	<p>Danças em suas diferentes formações (filas, colunas, círculos, retângulos e em formatos T e V). Danças da cultura popular maranhense;</p> <p>Atividades rítmicas e cantadas; Fundamentos básicos de espaço e movimentos;</p> <p>Dança da cultura popular maranhense presentes no contexto comunitário e regional:</p> <p>Atividades Rítmicas e Brinquedos Cantados Fundamentos Básicos: ESPAÇO: Níveis: alto, médio baixo; Direções: frente, atrás,</p>	<p>(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p> <p>Temas Integradores: Direitos Humanos; Educação para as Relações</p>

		acima, abaixo, direita, esquerda, diagonais; Trajetórias: curvas, retas, zig-zag; Qualidade: movimento direto – uso limitado do espaço. Movimento flexível - uso ilimitado do espaço; Movimento livre; Movimento controlado; Movimentos leve, moderado e pesado; Noções de antes, depois e ao mesmo tempo; Qualidades: movimento sustentado/lento; Batidas do coração.	Étnico-Raciais Educação para o Trânsito
--	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade. 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º AO 5º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	<p>Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo.</p> <p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana</p>	<p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana:</p> <p>- Matriz Indígena: Ikindene, Tá, Heiné kuputisü, Toloí Kunhügü, Arranca Mandioca, dentre outros.</p> <p>- Matriz Africana: Mbube-Mbube, Mamba, Litotí, Yoté, Shisimá, Owarê, Senet, Tsoro, Yematatu, dentre outros.</p>	<p>(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF01SL) Experimentar brincadeiras e jogos populares do Brasil, de matriz indígena e africana, criando e recriando com segurança possibilidades de vivências.</p> <p>(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.</p> <p>(EF35EF04) Recriar, individual e</p>

			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. Temas Integradores: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais Educação, Gênero e Diversidade Educação Patrimonial Educação para o Trânsito
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	Esportivizados: - Esportes de campo e taco: Variações do Futebol (Travinha, Futebol em duplas, Futebol de cegos, etc.), Tacobol, dentre outros. - Esportes de rede/parede: Câmbio, Badminton, Volençol, Peteca, dentre outros. - Esportes de invasão: Rouba Bandeira, Jogo dos 10 passes, Basquetão, Basquetinho, Basquete Móvel, dentre outros.	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer). Temas Integradores: Direitos Humanos Educação para as Relações Étnico-Raciais Educação, Gênero e Diversidade Educação Patrimonial Educação para o Trânsito
Ginásticas	Ginástica geral	Alongamento, Ginástica Aeróbica, Acrobática, Circense, Coreográfica.	(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. Temas Integradores: 1, 2, 3, 7 e 10 (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (EF35EF02SL) Experienciar ginástica geral, criando e recriando elementos básicos, através dos movimentos com

			e/ou coreográficos respeitando os limites do corpo, reforçando os procedimentos de segurança.
Danças	Danças do Brasil e do Mundo Danças de Matriz Indígena e Africana.	<p>- Danças do Brasil e do Mundo: Dança Regionais (Tambor de Crioula, Cacuriá, Coco, Maracatu, Bumba-Meu-Boi, dentre outros). Danças Nacionais (Samba, Axé, Forró, Baião, Pagode, Brega, dentre outros). Danças Internacionais (<i>Rock and Roll, Twist, Discoteca/Boate, Merengue,</i> dentre outros). Danças de Rua (<i>Hip Hop, Funk, Street Dance,</i> dentre outros).</p> <p>- Danças de Matriz Indígena e Africana: Congo, Afoxé, Jongo, dentre outros.</p>	<p>(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.</p> <p>Temas Integradores: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais Educação, Gênero e Diversidade Educação para o Trânsito</p>
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	<p>- Lutas do contexto comunitário e regional: Jogos de Lutas, Capoeira, dentre outras.</p> <p>- Lutas de matriz indígena e africana: Punga, Tarracá, Marajoara, Maculelê, Uka-Uka, dentre outros.</p>	<p>(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.</p> <p>(EF35EF03SL) Experienciar lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz africana e indígena, criando e recriando elementos básicos, através dos movimentos respeitando o colega como oponente, reforçando os procedimentos de segurança.</p> <p>(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças</p>

			entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais. Temas Integradores: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais Educação, Gênero e Diversidade Educação para o Trânsito
--	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade. 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/CONTEÚDOS	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	Jogos Eletrônicos praticados na comunidade escolar e fora dela: - <i>Free Fire</i> (abordagem reflexiva) - Minecraft - Candy e Crush - Farm Heroes, dentre outros Jogos tradicionais X Jogos Eletrônicos TEMAS INTEGRADORES: 2, 3, 8 e 9.	(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportivizados: - Esportes de marca: Atletismo, Estafetas, Natação, dentre outros. - Esportes de precisão: Manchete, Peteca, Arremesso ao alvo, Minibasquete, Boliche, dentre outros. - Esportes de invasão: Futsal, Futebol, Basquetebol, <i>Beach Soccer</i> , Handebol, <i>Ultimate Frisbee</i> - Esportes técnicos-combinatórios Ginástica (Acrobática, Aeróbica, Artística, Rítmica, Esportiva, Trampolim).	(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. (EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos,

		<p>Patinação Artística, Nado Sincronizado, Saltos Ornamentais, <i>Skate</i>, <i>Slackline</i>, <i>Surf</i>, Patinete, dentre outros.</p> <p>TEMAS INTEGRADORES: 2, 3, 5 e 8.</p>	<p>tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).</p> <p>(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.</p>
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	<p>Atividades Físicas livres: Circuito Funcional Zumba Fit Dance, dentre outros</p> <p>TEMAS INTEGRADORES: 1, 3, 5, 6 e 9.</p>	<p>(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.</p> <p>(EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.</p> <p>(EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.</p>
Danças	Danças urbanas	<p>Danças urbanas praticadas na comunidade maranhense:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hip Hop - Street Dance - Reggae - Dança de Rua - Funk - Break Dance, dentre outros. <p>TEMAS INTEGRADORES: 2, 3, 4, 5, 7 e 9</p>	<p>(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).</p> <p>(EF67EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.</p> <p>(EF67EF13) Diferenciar as</p>

			danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.
Lutas	Lutas do Brasil	<p>Lutas praticadas no Brasil, regional e local:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capoeira - Judô - Karatê - Kickboxing - Jujitsu - Tarracá, dentre outros. <p>TEMAS INTEGRADORES: 1, 2, 3, 6, 7 e 9.</p>	<p>(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.</p> <p>(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.</p> <p>(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</p>
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	<p>Práticas corporais de aventura urbanas, praticadas na comunidade maranhense:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skate - Slackline - Surf - Parkour - Tirolesa - Escalada - Mountain bike - Bicicross, dentre outros. <p>TEMAS INTEGRADORES: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 10</p>	<p>(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.</p> <p>(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</p> <p>(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais</p>

			de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade. 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Esportes	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate	Esportivizados: Esportes de rede/parede Volei, Peteca, Badminton, Tênis de Quadra e Mesa, Squash, Futvolei, dentre outros. Esportes de Campo e Taco Futebol, Rugby, Futebol Americano, Beisebol, Golf, Hóquei sobre grama, Críquete, Sinuca, Beach Soccer, dentre outros. Esportes de Invasão Basquetebol, Futebol, Futsal, Handebol, Ultimate Frisbee, dentre outros. Esportes de Combate Box, Judô, Karatê, Capoeira, Muay thai, Kung Fu, Aikido, Taekwondo, dentre outros. Esportes Adaptados e inclusivos TEMAS INTEGRADORES: 2, 3, 5 e 8.	(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte:

			<p>rede/parede, campo e taco, invasão e combate.</p> <p>(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i>, corrupção, violência, etc.) e a forma como as mídias os apresentam.</p> <p>(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre</p>
Ginásticas	<p>Ginástica de condicionamento físico</p> <p>Ginástica de conscientização corporal</p>	<p>Ginástica de Condicionamento Físico</p> <p>Atividades Físicas livres:</p> <p>Circuito Funcional</p> <p>Zumba</p> <p>Fit Dance,</p> <p>Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, Localizada (com e sem aparelhos), Hidroginástica, dentre outros.</p> <p>Ginástica de conscientização corporal</p> <p>Yoga</p> <p>Tai chi chuan</p> <p>Pilates</p> <p>Alongamento, dentre outros.</p> <p>TEMAS INTEGRADORES: 1, 3, 5, 6 e 9.</p>	<p>(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.</p> <p>(EF89EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).</p> <p>(EF89EF09) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.</p> <p>(EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.</p> <p>(EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de</p>

			condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.
Danças	Danças de salão	Danças de salão Forró Xaxado Baião Reggae Salsa Samba Valsa TEMAS INTEGRADORES: 2, 3, 4, 5, 7 e 9	(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. (EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. (EF89EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.
Lutas	Lutas do mundo	Lutas do mundo Box, Judô, Karatê, Capoeira, Muay thai, Kung Fu, Aikido, Taekwondo, dentre outros. TEMAS INTEGRADORES: 1, 2, 3, 6, 7 e 9.	(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	Práticas corporais de aventura urbanas: - Skate - Slackline	(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a

		<ul style="list-style-type: none"> - Surf - Parkour - Tirolesa - Escalada - Mountain bike - Biccicross, dentre outros. <p>TEMAS INTEGRADORES: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 10</p>	<p>própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>
--	--	---	---

Avaliação da aprendizagem em Educação Física²⁶

Avaliar em Educação Física, implica considerar as peculiaridades metodológicas do espaço dialético em que o professor de forma planejada produz saberes resultantes da interação dos aspectos pedagógicos, técnicos e científicos que favoreçam a efetivação do processo ensino-aprendizagem que contemple as vertentes do desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, a sistematização da avaliação promoverá a partir das competências e objetos do conhecimento/conteúdos de forma gradativa as habilidades propostas pelo componente curricular em que possibilitem uma convergência entre teoria e prática através das experiências, vivências, discussões, pesquisas, resoluções de situações-problema, trabalhos em grupos, seminários e outros métodos.

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação no processo de ensino é responsável pela verificação (coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos) qualificação comprovação dos resultados em relação aos objetivos) e apreciação qualitativa (avaliação dos resultados em si referindo-se a padrões de desempenho esperados).

Ainda, segundo o mesmo autor, a avaliação cumpre pelo menos três funções que atuam de forma interdependente:

1) Pedagógica-Didática: diretamente relacionada aos objetivos gerais e específicos da educação escolar contribuindo para a assimilação e fixação, uma vez que a correção dos erros possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades, ou seja, o desenvolvimento das capacidades cognitivas;

2) Diagnóstica: ocorre antes, durante e no final do desenvolvimento das aulas e possibilita identificar progressos e dificuldades de ensino dos estudantes bem como a atuação do professor modificando o processo do ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos;

3) Controle: se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas;

A fim de que essas funções sejam acertadas são necessários o planejamento que é de suma importância para a sua viabilização, bem como o Projeto Político Pedagógico de cada escola, que deverá sugerir

²⁶ Texto extraído e adaptado do Documento Curricular do Território Maranhense.

instrumentos avaliativos com possibilidades amplas, de adaptação ao contexto em que as vivências corporais sejam propostas e viáveis de alcançar as habilidades e competências esperadas. Para tanto, a apropriação desse conhecimento pelo estudante resultará das práxis pedagógicas, ou seja, da vivência, da reflexão e da ressignificação dos objetos de conhecimentos advindos da cultura corporal, mediada pelo professor.

Com relação a proposta de currículo apresentada nesse documento, está fundamentada na BNCC (2017), que propõe as abordagens baseadas nos saberes das práticas corporais para apropriação do conhecimento dos estudantes e utilização em diferentes situações enquanto sociedade de maneira consciente e como protagonistas.

Vale ressaltar que a orientação da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Luís, através do Sistema Municipal de Avaliação Educacional/SIMAE, sobre a necessária avaliação dos estudantes e posterior conhecimento aos pais sobre a situação dos mesmos, é de suma importância para a eficiência desta etapa fundamental para o ensino-aprendizado.

Referências

- BARBIERE, J.C; SILVA, D. **Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios**. Ram, Rev. Adm. Mackenzie, V. 12, N. 3, Edição Especial. São Paulo, SP. Maio/Jun. 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998b.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2005
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em 15/08/2018.
- _____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI/SEPPPIR, 2013.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental**. V. 2, Brasília: MEC/SEF, 2002. Associados. 2005.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAL, Luiz Cláudio; KOGUT, Maria Cristina. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. Disponível em: <http://web02.pucpr.br/> Acesso em: 24 de setembro de 2011.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. São Paulo: Topázio, 1999.
- DEBORTOLI, José Alfredo. Infância e conhecimento escolar: Princípios para a construção de uma educação Física “para” e com as crianças. In: *Pensar a Prática* 5: 92-105, jul./jun. 2001-2002.
- DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. In: Caderno Cedes, ano XIX, n° 44, abril/98.
- GOELLNER, S.V.; FRAGA, A.B. Antinous e Sandwina: encontros e desencontros na educação dos corpos brasileiros. **Movimento**, Porto Alegre, v.9, n.3, p.59-82, 2003.
- KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação física: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARANHÃO. Secretaria do Estado de Educação (SEDUC). Documento do Curricular do Território Maranhense (DCTM), Maranhão, 2019.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Ciclo básico de aprendizagem: proposta curricular**. Cuiabá, 1998.
- MATSUDO, S.M.M. **Envelhecimento e atividade física**. Londrina-PR: Midiograf, 2001.
- NEGRÍN PEREZ, R. e TORREZ VASQUEZ, N. de la. Consideraciones en relación con la Educación Física y la formación de valores medio ambientales. Disponível: site *Lecturas: Educación Física y Deportes* (may. 2000) endereço: <http://www.efdeportes.com>.
- OLIVEIRA, W.F; ALVIM, M.P.B. **Educação Física E Educação Ambiental: como trabalhar no âmbito escolar?** MOVIMENTUM - Revista Digital de Educação Física - Ipatinga: Unileste-MG - V.4 - N.2 – Ago./Dez. 2009.
- PACHECO, Reinaldo e RAIMUNDO, Sidnei. **Parques urbanos e o campo dos estudos do lazer: propostas para uma agenda de pesquisa**. Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p.43-66, set./dez. 2014. Dossiê Lazer e Meio Ambiente.
- RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. **Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal**. In: Revista Paulista de Educação Física., São Paulo, supl.2, p. 49-59. 1996.
- SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física: coletivo de autores**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério de 2º grau. Série Formação do professor).

VAGO, Tarcísio Mauro; SOUSA, Eustáquia Salvador. A educação física e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.5, n.16, p. 48-55. mar./abr. 1999.

VERAS, M. L. M. et al. **Processo de envelhecimento: um olhar do idoso**. R. Interd. v. 8, n. 2, p. 113-122, abr. mai. jun. 2015.

10.1.4 Componente Curricular Língua Inglesa

A Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís representa uma orientação para ressignificar a prática educativa e considera os saberes que os estudantes já possuem em seu cotidiano e que são imprescindíveis para a aprendizagem de uma segunda língua. Esses saberes possibilitam o diálogo, a troca e garantem a apropriação de outros conhecimentos, de forma significativa.

Na Proposta Curricular da Rede, o componente curricular de Língua Inglesa apresenta-se para favorecer a compreensão e o alcance das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstos por eixo para o ensino de inglês.

Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem em Língua Inglesa pode contribuir para aumentar a autopercepção do estudante como ser humano, cidadão razão pela qual deve centrar-se no engajamento discursivo do estudante, na sua capacidade de poder agir no mundo social.

Nessa perspectiva, é importante que o ensino de Língua Inglesa seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Referida função se relaciona ao uso que se faz da Língua Inglesa por meio da leitura, considerando as habilidades comunicativas e as condições existentes no contexto escolar, ou seja, é imprescindível que o foco no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa seja a construção de significados e sentidos.

Uma política de pluralismo linguístico aponta para a necessidade de que para considerar a inclusão da língua inglesa no currículo, torna-se necessária a compreensão de fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição.

Esta Proposta Curricular de Língua Inglesa, Anos Finais do Ensino Fundamental, tem como diretriz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, por sua vez, ancoram-se em questões teóricas que abrangem uma visão sociointeracionista de linguagem e da aprendizagem.

Nossa visão é a de que o desenvolvimento de uma consciência crítica do estudante em relação à linguagem, somente poderá acontecer se esta for utilizada no meio social, que reflete crenças, valores e projetos políticos.

A Proposta Curricular de Língua Inglesa é apresentada com os propósitos da escola nos anos finais do Ensino Fundamental, a trajetória do ensino da língua estrangeira e o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental, a língua inglesa no currículo do Ensino Fundamental, a conceituação da área de linguagens, as competências específicas da área de linguagens, a conceituação do Componente Curricular língua inglesa, as competências específicas do Componente Curricular língua inglesa, a língua inglesa no Ensino Fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, a contribuição dos temas integradores para o ensino de língua inglesa, as orientações metodológicas, os critérios de avaliação da aprendizagem da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e as orientações didáticas.

Conceituação do Componente Curricular Língua Inglesa

Aprender a língua inglesa, conforme indica a BNCC, propicia o engajamento e participação dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias, haja vista que o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para ampliar as possibilidades de interação e mobilidade para novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos, considerando que o caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas se unem.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (BRASIL, 2017, p. 239).

O tratamento dado ao Componente Curricular na BNCC destaca a função social e política do inglês, passando a tratá-la em seu *status* de língua franca. A BNCC afirma também que o conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo, salientando:

a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 239).

De acordo com uma visão de língua, de cultura e de conhecimento constituídos no uso e na interação entre os sujeitos, o Componente Curricular Língua Inglesa organiza os objetivos de aprendizagem partindo de práticas sociais que delineiam possíveis horizontes para o uso da linguagem por meio de gêneros do discurso. Entendem-se gêneros do discurso como formas cultural e historicamente construídas, relativamente estáveis e reconhecidas pelos participantes como meios pelos quais podem (inter) agir em determinadas esferas da atividade humana, e a perspectiva da produção (e não somente do produto), segundo a qual o discurso só se concretiza na interação, levando-se em conta as condições socioculturais dos participantes e seus propósitos na situação de comunicação.

A opção por organizar os objetivos de aprendizagem em práticas sociais materializa a perspectiva de uso da linguagem adotada neste documento. Aprende-se uma língua estrangeira no uso e para o uso. Isso quer dizer que a apropriação do sistema linguístico-discursivo está articulada ao uso que se deseja fazer dele. Para poder falar sobre si em outra língua, será necessário apropriar-se de um repertório linguístico-discursivo que pode incluir, por exemplo, o uso de pronomes, de verbos no tempo presente e/ou passado, de vocabulário para expressar ideias e opiniões com as quais o sujeito se identifica, tendo em vista os possíveis efeitos de sentido desses recursos expressivos desde uma perspectiva intercultural. Não se trata, portanto, de compreender como categorizar recursos linguístico-discursivos, mas de como usá-los nas práticas sociais. Isso implica atividades de uso-reflexão-uso, assegurando oportunidades continuadas e renovadas para pôr em prática a língua em contextos significativos, lançando mão do conjunto de recursos fonológicos, morfológicos, lexicais ou sintáticos relevante para as situações de comunicação e de uma atitude aberta para lidar com outros modos de fazer e dizer.

Explicações gramaticais e de vocabulário fazem sentido quando há oportunidades variadas e continuadas de uso. Ademais, a seleção do que é relevante explicar para cada grupo de estudantes, em cada língua estudada, dependerá de um conjunto de condições que considera a(s) temática(s) e o(s) texto(s) em foco, os conhecimentos prévios dos estudantes e o(s) propósito(s) e o(s) interlocutor(es) da tarefa pedagógica.

Desse modo, um texto em alemão, espanhol, francês, italiano, inglês ou outra língua demandará focos, tempos e retomada de conteúdos linguístico-discursivos diferenciados, dependendo das vivências anteriores dos sujeitos com aquela língua e aquela prática social, da tarefa e dos objetivos de aprendizagem em questão.

A seguir, estão elencadas as práticas sociais que organizam os objetivos de aprendizagem. É importante ter em vista que essas práticas estão inter-relacionadas e que não excluem outras possíveis. Cabe também salientar que, ao propor objetivos de interação por meio de textos em língua estrangeira, busca-se salientar que a escolha do (s) modo(s) de interagir com o texto – escutar, ler, falar e/ou escrever – depende da prática social em que os participantes se engajam e que a perspectiva intercultural, de sensibilidade para outros modos de fazer e dizer, permeia todas as práticas.

Com a finalidade de indicar prioridades na seleção de gêneros do discurso e dos textos que os constituem, direcionar a abordagem de temas que irão organizar os objetivos de aprendizagem, apontar a escolha de atividades e de projetos interdisciplinares, apresentam-se as seguintes práticas sociais focalizadas:

- práticas da vida cotidiana: referem-se à participação dos estudantes nas variadas atividades por meio de textos em língua estrangeira em variados gêneros do discurso que digam respeito a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos;
- práticas artístico-literárias: referem-se à participação dos estudantes em atividades que envolvam a fruição estética, a criatividade imaginativa e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos a partir de textos artístico-literários. Os gêneros do discurso focalizados nessas práticas incluem textos artístico-literários em língua estrangeira, em sua versão original ou em recriações (versões para neoleitores, adaptações para filmes, canções, pinturas, quadrinhos, *fanfiction* etc.), de culturas estrangeiras ou locais;
- práticas político-cidadãs: referem-se à participação dos estudantes em atividades relacionadas à construção e ao exercício da cidadania, priorizando gêneros do discurso que digam respeito a regras de convivência em espaços de diversidade, a responsabilidades individuais e coletivas, a direitos e deveres do cidadão, a posicionamentos, conflitos, manifestações, reivindicações e modos de intervenção relacionados a questões sociais e políticas que tenham relevância para a vida dos sujeitos nas comunidades em que atuam;
- práticas investigativas: referem-se à participação dos estudantes em atividades relacionadas à valorização, à construção e à divulgação de saberes e conhecimentos, priorizando gêneros do discurso do âmbito da divulgação científica. As temáticas podem ser de natureza interdisciplinar, mas também e, especialmente, propõe-se que tratem das relações que os sujeitos estabelecem com o uso e a aprendizagem de línguas e com modos de usar a linguagem para identificar, definir, compreender e resolver problemas nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes culturas;
- práticas mediadas pelas tecnologias digitais: referem-se a participação dos estudantes em atividades que demandam experimentar e criar novas linguagens e novos modos de interação social com o uso das tecnologias contemporâneas, priorizando gêneros do discurso que tratem de relações que os sujeitos estabelecem com o uso de recursos tecnológicos na sua vida para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e conservar conhecimentos e participar de comunidades de interesse de modo ético e responsável;
- práticas do mundo do trabalho: referem-se a participação dos estudantes em atividades que possibilitem a reflexão sobre diferentes dimensões sociais e éticas no mundo do trabalho, priorizando gêneros do discurso que tratem da valorização de atividades profissionais, de atribuições, características, modos de organização e relações de trabalho em diferentes culturas e épocas, da formação e atuação profissional, de condições de exploração e discriminação, de direitos, deveres e possibilidades de trabalho na contemporaneidade.

A partir de práticas sociais que tratam de identidade, cultura, cidadania, ciência, tecnologia e trabalho, dimensões relacionadas aos eixos de formação da BNCC para o Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento abordam a importância de aprender a língua estrangeira no uso e para o uso. Cada uma das práticas reúne determinados temas, e as participações desejadas orientarão a seleção de gêneros do discurso e dos textos que os constituem. Os temas e gêneros do discurso que compõem as práticas são indicados como possíveis geradores de novos objetivos de aprendizagem, que podem se tornar mais específicos e detalhados, de acordo com cada contexto escolar.

Nos anos finais do Ensino Fundamental temáticas que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e podem ser incorporadas às áreas, organizando o trabalho didático transversal, com os **temas integradores** ou contemporâneos que discutem a complexidade da sociedade por meio de temas sociais presentes na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino como: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional,

Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias para educação, Educação para o trânsito.

As temáticas permeando em cada uma das práticas justificam-se pela natureza da aprendizagem no Componente Curricular Língua Inglesa. Em uma perspectiva de uso da linguagem e de gêneros do discurso, aprende-se usando a língua estrangeira para agir no mundo em diferentes âmbitos sociais, o que, em cada situação de comunicação, envolve tratar de determinados temas, com determinados propósitos e interlocutores.

Para participar dessas práticas sociais, em qualquer língua, será necessário apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais pertinentes para (inter) agir. Os objetivos de aprendizagem, portanto, consistem em interações por meio de textos em língua estrangeira sobre temáticas relevantes para os sujeitos da educação básica em práticas sociais das quais desejam e/ou precisam participar e a apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais da língua em estudo para possibilitar essa participação.

O ensino de Língua Inglesa possibilita o aumento da percepção do estudante como ser humano e cidadão. Para que isso ocorra, os conteúdos de língua inglesa se articulam com os temas contemporâneos, pelas muitas possibilidades que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana.

Como todo idioma, a Língua Inglesa possui estruturas que lhes são peculiares e que somente por meio de uma interação entre os atores sociais que integram o processo de ensino e aprendizagem, o estudante será capaz de construir saberes pertinentes à sua compreensão e desenvolvimento de habilidades comunicativas.

O pluralismo linguístico deve, então, considerar aspectos da história dos sujeitos, da comunidade e da cultura local como critérios orientadores da inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo.

Nesta perspectiva, professores necessitam ter clareza em relação aos objetivos propostos na área, adotando estratégias que possibilitem ao estudante a aquisição de uma segunda língua, considerando, porém, que por se tratar de um outro idioma, diversos fatores devem ser levados em conta, a fim de que o ensino de Língua Inglesa seja uma possibilidade de ampliação de saberes e culturas, de forma significativa para os estudantes.

Torna-se, então, pertinente que considerar de modo precípuo que estudantes têm, ainda que empiricamente, uma concepção de língua materna como língua nacional ou natural, submetendo-se a ela, voluntariamente. No entanto, isto difere totalmente no que diz respeito a uma outra língua, o que muitas vezes leva a uma aversão pela disciplina que lhe é apresentada.

De acordo com os pressupostos de Prasse (1997):

[...] o desejo de aprender uma LE pode ser o desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual “se exprimir”, de impor-se uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso.

Ao deparar-se então, na obrigatoriedade de estudar um idioma distinto do seu, geralmente o estudante se rebela, recusando-se a empreender um esforço ainda que pequeno, para aprender. Para Revuz (1998), uma Língua Estrangeira deve ser, antes de tudo, um objeto de saber racional e intencional, ou seja, uma escolha do aprendiz.

Constitui-se, então, como papel do professor, empreender esforços para suscitar no estudante essa vontade de aprender a língua nova que lhe é apresentada, voluntariamente. Isto dependerá de inúmeros fatores, mas, especialmente da abordagem metodológica adotada por esse profissional, a fim de que, por meio do trabalho realizado na área, o estudante possa:

- se envolver nos processos de construção de significados a partir de um outro idioma, se constitua em um ser discursivo nesse idioma, mas principalmente, no uso da língua materna;
- aumentar o conhecimento sobre linguagem que o estudante construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;
- viabilizar a análise e compreensão dos recursos expressivos da linguagem verbal, presentes nos textos em Língua Inglesa, possibilitando ao estudante, relacioná-los a diferentes contextos, a variarem de acordo com sua natureza, função, organização e estrutura, assim como, as suas condições de produção e recepção por parte de seus leitores e produtores;

- ter uma visão de texto enquanto múltiplo e possibilidade de atribuição de significados a partir do processo de ensino e aprendizagem em língua estrangeira.

Nesse contexto, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, torna-se necessário que sejam contemplados diferentes aspectos, em uma perspectiva de interação que possibilite o maior contato possível do estudante com as estruturas intrínsecas ao idioma, contemplando as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

O ensino de língua estrangeira passa a ter importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional. No entanto, como veremos, algumas ações governamentais e algumas aberturas na própria LDBEN demonstrando que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos das escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) para o Ensino Fundamental privilegiam o ensino de leitura da seguinte forma: “Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato [...].

Deve-se considerar, também, o fato de que as condições na sala de aula de muitas das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte dos professores, material didático reduzido ao livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das Línguas Estrangeiras no País e, também, em termos dos objetivos realizáveis, tendo em vista condições existentes.

Para que nossos estudantes estejam preparados para o exercício da cidadania e tenham qualificação para o trabalho é importante a leitura de documentos como também a interação com falantes na modalidade oral ou escrita em função da forte presença da internet no mundo atual.

Nos PCN, a inclusão de habilidades orais no currículo se condiciona à possibilidade de uso efetivo da língua pelo estudante. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do País. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem.

Esse contexto justifica a necessidade de políticas de formação continuada e de melhoria do ensino, a fim de ampliar as capacidades dos estudantes, pois o direito à educação é garantido pela Constituição Federal no artigo 205, que diz: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, introduz a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira. O ensino de Língua Estrangeira aparece no inciso IV do artigo 24 da LDBEN que diz: “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”.

O Art. 26 – § 5º da LDBEN de 1996 estabelecia na parte diversificada do currículo a obrigatoriedade, a partir da quinta série, do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. A escolha da língua ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a LDBEN e instituiu a obrigatoriedade do inglês no currículo do Ensino Fundamental a partir do sexto ano.

Embora nossas atenções se voltem para os documentos mais recentes que incidem sobre a educação básica como a LDBEN, os PCN e a Lei nº 13.415/2017, a história do ensino das línguas estrangeiras (LE) no nosso país mostra que houve muitos outros documentos que trouxeram mudanças à estruturação do ensino de línguas.

Trajetória do Ensino da Língua Inglesa

O interesse pelas línguas estrangeiras se faz presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os seres humanos sentem

necessidade de aprender outros idiomas com finalidades diversas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural.

O advento da República abriu o Brasil ao interesse pelo inglês. Falar inglês, nas últimas décadas do século XX passou a ser um anseio das populações urbanas e foi cantada até nos versos de Caetano Veloso em: “Você precisa aprender inglês [...] leia em minha camisa/ *Baby, baby, I love you*”.

No entanto, o prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira do ensino médio, incluído na educação básica atualmente e deixava a cargo dos estados e os municípios a opção pela sua inclusão nos currículos. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 40 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

Verifica-se, também, que se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao estudante utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem.

Apesar do reconhecimento da importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais necessitam assegurar uma inserção de melhor qualidade em nossas escolas.

Em busca dessa qualidade, a camada privilegiada da população sempre procurou garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou por intermédio de professores particulares, mas, infelizmente, as camadas populares continuaram à margem do acesso desse conhecimento.

Nesse sentido, cabe, então, ao professor de Língua Inglesa, possibilitar a inclusão do estudante, no mundo cultural que permeia o ensino dessa língua. Todos os esforços são necessários a fim de possibilitar ao estudante o acesso aos saberes advindos de uma segunda língua.

O ensino do inglês nas escolas foi, ao longo de sua história, perdendo seu espaço no currículo escolar. Houve redução de horas dedicadas ao ensino de Língua Estrangeira que se iniciou no Império e continuou ao longo da história.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) de 1961, assim como a de 1971, ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As duas LDBEN deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, trouxe, como novidade, a introdução do núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus em todo o país. Este núcleo comum, fixado e definido na resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, estabelecia que o ensino abrangeria as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Em Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório é a Língua Portuguesa com a seguinte recomendação no artigo 7º: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”.

Verifica-se que a redação, além de minimizar a importância da Língua Estrangeira, já oferece, de antemão, uma desculpa para que seu ensino não ocorra, pois o condiciona às condições das escolas, que muitas vezes estão desprovidas dos recursos humanos e didático-pedagógicos necessários ao ensino de um outro idioma.

A não obrigatoriedade do Ensino de Língua Estrangeira trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o País, política esta, que interferiu também, na quantidade de horas/aula destinada ao estudo do idioma, ou seja, uma diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma ou a no máximo, duas aulas por semana em escolas e sistemas de ensino público.

Em 1976, a Resolução nº 58, de 1º de dezembro resgata, parcialmente, o prestígio de línguas estrangeiras, tornando o ensino de Língua Estrangeira obrigatório para o ensino médio (antigo 2º grau). Diz o artigo 1º: “O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.”

Percebe-se no texto legal, no entanto, que se mantém o mesmo espírito condicionando a inserção do ensino de Língua Estrangeira no antigo 1º grau, hoje Ensino Fundamental, às condições que indiquem e permitam esse ensino.

Cada vez mais, vemos ameaçada a democracia educacional, criando-se um fosso entre a educação das elites e a das camadas populares, pois as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de Língua Estrangeira nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas. Passa-se a defender, no meio acadêmico, que nas escolas públicas o ensino deve ser instrumental, tendo como foco exclusivo a Leitura.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, impulsiona o ensino das línguas estrangeiras desde o 6º ano do Ensino Fundamental. O Art. 26, § 5º dispõe que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

Verifica-se, assim, a obrigatoriedade da inserção de língua estrangeira no currículo escolar, como princípio legal da atual LDBEN, razão pela qual todos os esforços devem ser congregados para que seja cumprido o desiderato legal.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, introduz a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira. O ensino de Língua Estrangeira que aparece no inciso IV do artigo 24 da LDBEN diz: “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”.

Considerando que a LDBEN, Lei nº 9.394/96, determina a inclusão da Língua Estrangeira Moderna entre os componentes obrigatórios, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Art. 26, § 5º) deve ser ofertado o componente curricular de Língua Inglesa. O Art. 26 – § 5º da LDBEN estabelecia anteriormente na parte diversificada do currículo a obrigatoriedade, a partir da quinta série, do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. A escolha da língua ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía.

A alteração da LDBEN, Lei nº 9.394/96, pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, modificou esse parágrafo e instituiu a obrigatoriedade do inglês no currículo do Ensino Fundamental a partir do sexto ano.

Assim, os documentos mais recentes sobre a educação básica como a LDBEN, os PCN e a Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a importância do ensino da língua inglesa no nosso país.

Com as discussões sobre o Documento Curricular do Território Maranhense, o debate sobre a inserção do componente curricular de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental ganhou força nos encontros regionais e estadual. Entretanto, não houve avanços para inclusão da língua inglesa no início da escolarização nessa etapa de ensino, considerando que a Língua Inglesa é definida pela BNCC como Componente Curricular obrigatório a ser ensinado a partir do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Pressupostos do Componente Curricular de Língua Inglesa

No que se refere à língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não há disposições legais ou orientações curriculares para o seu ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece a existência de projetos locais de oferta da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental em diversas redes municipais e estaduais brasileiras, e que se considera necessário avaliar a relevância e o impacto de tais iniciativas, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratar dos objetivos de aprendizagem para as etapas previstas nas leis e regulamentos vigentes.

Tendo como marco legal a LDBEN, Lei nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Língua Estrangeira Moderna (PCN-LE - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, 1998; PCNEM, 2000; PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCEN, 2005) constituíram-se, ao longo do tempo, em referências para diretrizes curriculares de estados e municípios da federação, gerando mudanças significativas na educação em âmbito nacional. De uma perspectiva que centrava o ensino no conhecimento sistêmico da língua, esse conjunto de documentos passou a conferir centralidade ao texto em língua estrangeira e ao desenvolvimento da leitura, da escuta, da oralidade e da escrita a partir de uma perspectiva discursiva, compreendendo os textos como manifestações culturais resultantes de um trabalho conjunto de construção de sentidos. Textos são unidades complexas, plurissemióticas, não se restringindo, portanto, exclusivamente à modalidade escrita ou oral.

Ao interagirem por meio de textos, em linguagens variadas, os sujeitos, ao mesmo tempo em que constroem sentidos, significam a si próprios e ao mundo que os rodeia, construindo subjetividades e relações com o outro.

Pautada nessa trajetória, a BNCC retoma e atualiza as propostas desse conjunto de documentos, em uma perspectiva de educação linguística, interculturalidade, letramentos e práticas sociais. Na sua dimensão educativa, o Componente Curricular de Língua Inglesa contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças. Lidar com textos em outra (s) língua (s) coloca o estudante frente à diversidade. E no encontro com textos em outras línguas que pode ampliar e aprofundar o acesso a conhecimentos de outras áreas e conhecer outras possibilidades de inserção social. Não se trata, portanto, de compreender um conjunto apenas de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, no uso e para o uso, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o estudante já possui em seu repertório, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras.

O compromisso do Componente Curricular consiste em oferecer aos estudantes condições e conhecimentos necessários para vivenciar situações que envolvam textos na (s) língua (s) estrangeira (s) relevantes às suas vidas e a interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneas. A atuação em espaços presenciais e virtuais, que acontecem nessa (s) língua (s), cria oportunidades para que o estudante perceba-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue e multicultural, no qual realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o acesso, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas. Esse desenho de espaços compartilhados redimensiona as relações entre identidade, língua e cultura, ora tornando-as relevantes para marcar diferenças, ora universalizando o que poderia ser visto como local.

Na vida em sociedade, cada um de nós participa de vários grupos culturais, em âmbitos de atuação diversos, e nos interrelacionamos com outros grupos. A vivência da diversidade cultural é natural, espontânea e valiosa.

Por outro lado, os modos de viver, pensar e dizer que diferentes grupos criam e perpetuam são, muitas vezes, tomados por eles como verdades universais ou naturais, podendo gerar desrespeito com o outro, discriminação e conflitos, não raro, insuperáveis. Entendendo culturas como criações sócio-históricas que dizem respeito a aspectos da vida humana, tais como repertórios de crenças, comportamentos, valores, vivências sociais e estéticas, relações de hierarquia, de espaço e de tempo, conceitos e atitudes sobre a vida, a natureza e as atividades humanas, é importante que sejam criadas oportunidades para a reflexão conjunta sobre como os sujeitos se relacionam e constroem identidades compartilhadas e parâmetros comuns a fim de atribuírem sentidos ao mundo.

Ao promover o encontro com a diversidade linguística e cultural, o Componente Curricular de Língua Inglesa cria oportunidades para que os estudantes conheçam, desnaturalizem e compreendam suas próprias culturas e se tornem cidadãos flexíveis e abertos a visões de mundo diversas, apropriando-se, assim, de um repertório importante para agir como mediadores interculturais, buscando a construção do diálogo e compreensão e resolução de conflitos da vida cotidiana.

Também é no encontro com a diversidade que o estudante aprende a lidar com o novo, o diferente e o inusitado, uma capacidade valorizada no mundo contemporâneo, nas relações de convivência pessoal e de trabalho colaborativo.

A BNCC considera avanço, em relação aos documentos anteriores, a elaboração de objetivos de aprendizagem que privilegiam os usos de língua estrangeira, em uma progressão organizada a partir de práticas sociais e de interação com textos e temas que podem constituir essas práticas. As temáticas a serem tratadas em língua estrangeira se relacionam aos eixos de formação e temas integradores ou contemporâneos da BNCC, e as práticas sociais se articulam com as do Componente Língua Portuguesa, a partir da perspectiva comum de uso da língua em práticas sociais e da opção pelo texto e pelos modos de interação com ele (escuta, leitura, oralidade e escrita) como centrais para a construção dos objetivos de aprendizagem. Ao apresentar uma perspectiva comum de participação social por meio de gêneros do discurso e de oportunidades de uso-reflexão-uso para interagir por meio de textos, busca-se salientar a importância de iniciativas conjuntas para aprofundar e valorizar o trabalho que já é feito na escola em diferentes línguas.

Cabe lembrar que a presença de línguas diversas nas práticas sociais é uma das características das sociedades complexas contemporâneas.

A convivência com o plurilinguismo na escola e além dela é desejável e muitas vezes necessária para transitar com confiança nos contextos de atuação. A sala de aula não é diferente. Mesmo que esteja sendo priorizada a aprendizagem de uma língua estrangeira específica, a perspectiva de educação linguística, de letramentos e de interculturalidade implica que a interação por meio de textos nessa língua promova oportunidades de (re)significar a si e ao seu entorno, de refletir sobre modos de atribuir sentidos nas diversas práticas sociais e de desenvolver a percepção e a compreensão sobre a construção de sistemas linguísticos, de discursos e de valores atribuídos aos modos de ser e de dizer.

Para atuar em diversas práticas sociais, em diferentes línguas, e desenvolver atitudes interculturais frente à interação com o outro, são necessários conhecimentos:

- de mundo relativos a fenômenos, seres, objetos, acontecimentos etc. e suas relações, e aos temas que são tornados relevantes pelos participantes nas situações de comunicação nas quais se engajam;
- das condições de produção do discurso: quem são os participantes da situação comunicativa, qual e ou quais são seu(s) propósito(s), em que contexto sociocultural e histórico está sendo construída a interação;
- dos modos de organizar e construir discursos, constituídos socioculturalmente ao longo da história e reconhecidos pelos participantes como gêneros do discurso relativamente estáveis;
- dos sistemas linguísticos usados, que reúnem os recursos linguístico-discursivos necessários para participar de interações, entendendo que os recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais e seus efeitos de sentido no discurso também são culturais.

O Componente Curricular de Língua Inglesa terá de enfrentar alguns desafios para ocupar o seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a cidadania. O primeiro deles é a superação de uma visão tecnicista de língua limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento. Essa perspectiva implica também uma expansão do trabalho com escuta, oralidade, leitura e escrita, de modo a propiciar vivências com textos de gêneros discursivos orais e escritos, relevantes para a atuação do estudante em espaços plurilíngues.

Há, ainda, desafios ligados às condições de trabalho, bastante heterogêneas nas escolas do País, que oferecem carga horária distinta, turmas que reúnem estudantes com diversos níveis de conhecimento e que podem ser bastante numerosas. Partindo da perspectiva de engajamento discursivo, a heterogeneidade é positiva, podendo potencializar situações de troca de conhecimentos e aprendizagens necessárias para a produção de sentidos e a participação ativa em eventos que ocorrem em outras línguas. A análise das especificidades de cada situação de ensino, o planejamento de possíveis articulações com outros componentes curriculares e a definição de atividades que possibilitem o envolvimento dos estudantes em práticas de linguagem significativas e relevantes, podem ser o ponto de partida para superar os desafios.

A oferta obrigatória de Língua Inglesa, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, implica oferecer condições de aprendizagem em nível iniciante nesse ano escolar. Considerando que, em alguns contextos escolares, o estudante pode optar por diferentes línguas estrangeiras no percurso da educação básica, a oportunidade de engajar-se em aprendizagens acessíveis a sua experiência deve ocorrer a cada vez que os estudantes iniciem a trajetória com outra língua estrangeira. Em contextos plurilíngues, a opção pela familiarização e por conhecimentos básicos em diversas línguas pode se constituir tão relevante e valorizada quanto o aprofundamento em apenas uma língua estrangeira. A pluralidade linguística, contudo, não deve prejudicar a possibilidade de avanço do conhecimento em uma das línguas. Cabe à escola oferecer condições para que todos possam aprender a lidar com textos na(s) língua(s) estudada(s) e a dar continuidade aos conhecimentos já construídos. Também é importante observar os repertórios linguísticos que os estudantes já utilizam em suas práticas cotidianas, muitas vezes envolvendo línguas diferentes faladas em casa ou em determinados grupos sociais. Em todas essas situações, a valorização de conhecimentos prévios, o estímulo ao compartilhamento e a ajuda ao outro, e a definição dos conhecimentos em língua estrangeira desejáveis para a atuação em diversos cenários devem orientar as práticas individuais e coletivas em sala de aula.

Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao inglês e ao espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa, a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou migração, em comunidades com história de migração, em comunidades indígenas, entre outras.

Dadas as diversas tendências, realidades e possibilidades que compõem a educação escolar brasileira, a base comum de Língua Inglesa trata do que deve ser comum a essas realidades, de modo a assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes da educação básica. Por isso, os objetivos de aprendizagem propostos são de caráter amplo e abrangente para abarcar línguas estrangeiras pelas quais opte a comunidade escolar. Cabe aos estados, Distrito Federal, municípios e escolas interpretar, adensar e detalhar os objetivos propostos de acordo com as línguas escolhidas e as especificidades de cada contexto de ensino.

O currículo pode concretizar as intenções educativas da escola identificando competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes. Como projeto social, o currículo auxilia na formação para a cidadania.

O professor desempenha um papel fundamental na tarefa de formação dos estudantes para que possam ser agente de mudança e transformação social.

O papel das competências e habilidades na definição das intenções educativas é um dos pontos complexos no currículo escolar. Assim, as intenções educativas devem “permitir um ajuste à diversidade de situações e de contextos nos quais se forma o processo de ensino e aprendizagem” (COLL e MARTIN, 2004).

O trabalho com competências e habilidades representa uma mudança no modo de conceber a área da língua, tradicionalmente orientada para transmitir conhecimentos gramaticais e de literatura.

No ensino da língua inglesa, o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas ao uso da língua é responsabilidade do conjunto das áreas, pois a linguagem é um instrumento fundamental para a construção e comunicação do conhecimento.

O objetivo geral do Ensino Fundamental de compreender e produzir mensagens orais e escritas em inglês, atendendo a diferentes intenções e contextos de comunicação, é o fundamento de todo o currículo.

Assim, no ensino da Língua Inglesa nesta etapa de ensino, os objetivos: compreender discursos orais e escritos interpretando-os com uma atitude crítica e aplicar essa compreensão a novas situações de aprendizagem, bem como expressar-se, oralmente e por escrito, de forma coerente, levando em conta as características das diferentes situações de comunicação e os aspectos normativos da língua, se referem ao desenvolvimento das competências e habilidades implicadas na produção e na compreensão de textos orais e escritos.

De acordo com Coll (2004, p.89), os saberes necessários ao desenvolvimento dessas competências e habilidades são:

- conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos (saber que ...);
- habilidades para usar esses conhecimentos com relação às tarefas comunicativas específicas (saber como ...);
- saberes de atitude e axiológicos (saber ser ...): saber escutar, saber contrastar opiniões, levar em conta as ideias e as opiniões dos outros, etc.; assim como atitudes que favoreçam a aprendizagem das habilidades comunicativas.

Nesse sentido, os objetivos gerais devem fomentar: a reflexão sobre o uso da língua, começando a estabelecer relações entre os aspectos formais e os contextos e intenções comunicativas aos quais respondem, para melhorar as próprias produções; utilizar a língua para trocar ideias, experiências e sentimentos, adotando uma atitude respeitosa diante dos aportes dos outros e atendendo às regras próprias da troca comunicativa, colaboram no desenvolvimento das capacidades necessárias aos estudantes.

A Língua Inglesa ajuda a desenvolver as áreas cognitiva, emocional e de equilíbrio pessoal, motor, de relação interpessoal e de atuação e inserção social.

Aprender língua é, então, aprender a se comunicar com os outros, a compreender mensagens, a conhecer diferentes realidades e assumir sua identidade no contato com as pessoas.

Dessa forma, o objetivo da elaboração de uma proposta curricular é apresentar uma proposta pedagógica em Língua Inglesa para a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, concebida a partir das Diretrizes Curriculares e da BNCC. Desse modo, o trabalho desenvolvido em sala de aula, deve ter como premissa o pleno desenvolvimento do estudante, por meio do contato com o idioma a ser estudado, traçando paralelos com sua própria língua, melhorando assim, sua percepção de si e da cultura onde vive. Um outro aspecto a ser fomentado, a partir do ensino de Língua Inglesa, é o desenvolvimento da percepção acerca da importância do aprendizado de um outro idioma, pelo estudante, para ampliar seus conhecimentos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.65), a Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, hoje Língua Inglesa, indica que:

os objetivos decorrem, por um lado, do papel formativo de Língua Estrangeira no currículo, mas por outro lado, e principalmente, de uma reflexão sobre a função social de Língua Estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem.

A aprendizagem da língua inglesa envolve fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua. Na formulação dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social devem também ser levadas em conta as afetivas, pois sendo uma atividade emocional e não apenas intelectual deve-se considerar que “o aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo” (BRASIL, 1998, p. 66).

Assim, os objetivos orientados para a sensibilização do estudante em relação à Língua Inglesa englobam os seguintes focos: o mundo multilíngue e multicultural em que vive; a compreensão global (escrita e oral); o empenho na negociação do significado e não na correção.

Ao final do Ensino Fundamental, espera-se com o ensino de Língua Inglesa que o estudante seja capaz de:

- Identificar no universo que o cerca a língua inglesa que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso da língua inglesa, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões acerca de sua própria realidade, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua inglesa que está aprendendo;
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

O ensino da Língua Inglesa deve possibilitar que professores possam:

- Fomentar no estudante, o desenvolvimento do senso de compreensão da importância da inserção da língua inglesa em seu universo linguístico;
- Postular o desenvolvimento da capacidade de leitura em Língua Inglesa;
- Possibilitar no estudante o desenvolvimento de uma postura leitora;

- Estimular a realização de inferências, adivinhações, dicas para compreensão;
- Possibilitar a percepção de que os conhecimentos prévios fazem-se necessários para a compreensão dos textos, levando à necessidade de recorrer à familiaridade das palavras;
- Concorrer para o desenvolvimento de uma consciência linguística para que seja percebida a influência que as línguas podem exercer na cultura dos povos, observando o fenômeno da importação cultural;
- Desenvolver nos estudantes a leitura, audição, fala e escrita em língua inglesa.

A educação só se legitima na contribuição que possa dar às crianças, aos adolescentes, jovens, adultos e idosos no desenvolvimento de competências necessárias para uma cidadania plena.

Competências Específicas do Componente Curricular Língua Inglesa

As competências específicas do componente curricular de Língua Inglesa se articulam com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens. Assim, o Componente Curricular de Língua Inglesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho;
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade;
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas;
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável;
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Orientações Metodológicas

A Língua Inglesa tem importância na formação do estudante e é, portanto, um direito que lhe deve ser assegurado. Sua aprendizagem vai além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas como parte da construção da cidadania, pois pode:

- levar a uma nova percepção da natureza da linguagem;
- aumentar a compreensão sobre como a linguagem funciona e desenvolver maior consciência da língua materna;
- ampliar a compreensão das culturas estrangeiras e da própria cultura;
- promover a compreensão das diferenças: de expressão/comportamento;
- desempenhar uma função interdisciplinar no currículo;
- promover processos de reflexão sobre a realidade social, política e econômica.

Alguns critérios justificam a inclusão da Língua Inglesa no currículo como os fatores históricos e os fatores relativos às comunidades locais e à tradição: o inglês é língua hegemônica; há uma forte demanda

social de conhecimento de inglês nas várias áreas da atividade humana, nos meios de comunicação, no comércio, na ciência, na tecnologia.

As propostas de ensino podem se basear na análise das necessidades dos estudantes e considerar a natureza sociointeracional da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem: a linguagem tem função social, aprende-se no uso, com o outro, cooperativamente.

São temas centrais: a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem da Língua Inglesa que buscam restaurar o papel da língua estrangeira na formação educacional e permitir a participação dos cidadãos no mundo contemporâneo em acelerada expansão econômica, política e social.

O ensino de Língua Inglesa também incorpora a questão sobre como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Esse ensino baseia-se na análise das interações orais e escritas em sala de aula, com enfoque nas escolhas linguísticas e temáticas, os conhecimentos de mundo acionados (aquilo do que se fala, sobre o que se escreve ou se lê). A condição de produção dos textos: quem escreve/fala; sobre o quê; para quem; para quê; quando; de que forma; onde as escolhas sistêmicas (sintáticas, morfológicas, léxico-semântico, fonético-fonológico). A organização textual (gêneros de texto) também é importante no ensino de Língua Inglesa.

Deve-se considerar, também, as variações linguísticas (regiões diferentes de um mesmo país variam no uso da língua) e discussão da pluralidade cultural.

A aprendizagem de Língua Inglesa deve ainda representar para o estudante a possibilidade de usar a língua para obter acesso ao conhecimento nas diversas áreas da ciência, nos meios de comunicação, nas relações entre as pessoas de várias nacionalidades, no uso de tecnologias avançadas, significando a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global e poder compreender com mais clareza seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato e permitindo ao estudante entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade e aumentar a autopercepção como ser humano e cidadão.

As experiências de aprendizagem devem estar relacionadas a uma meta ou a atividades específicas, promover o uso da linguagem, estabelecer relação com o mundo fora da escola e ter significado real na sala de aula. A linguagem é prática social, possibilidade de compreender e expressar: opiniões, valores, sentimentos, informações. A tarefa deve ter propósitos definidos, com foco na atividade, num tópico, (não apenas em um aspecto específico do sistema linguístico), foco mais no significado e na relevância da atividade do que no conhecimento sistêmico envolvido e integrar as dimensões interacional, linguística e cognitiva.

São componentes de uma tarefa o insumo (verbal ou não, pode ser uma sequência de figuras); atividade (responder um questionário, fornecer informações a partir de um gráfico); a meta (o que se quer atingir: troca de informações sobre pessoas, lugares e eventos); os papéis (de estudantes e professor, parceiro/monitor); organização (em pares, em grupos).

A tarefa deve privilegiar o conhecimento de mundo e de texto que o estudante já tem como usuário ativo de sua língua materna; ativar o conhecimento que o estudante traz; trabalhar conhecimentos sistêmicos necessários para os níveis de compreensão que se pretende alcançar.

O professor e a professora têm o desafio de organizar formas de desenvolver o trabalho escolar que incorpore os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes e ampliar suas oportunidades de acesso com base em uma diversidade de experiências e interesses; garantir ao estudante uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, domínio da capacidade que lhe permita comunicar-se com outras pessoas por meio de textos orais e escritos e a possibilidade de ampliar essa base à medida que se fizer necessário; ajudar os estudantes a confiar na própria capacidade de aprender; tratar de temas de interesse e promover a interação de forma cooperativa com os colegas. O que se aprende e seu uso devem vir juntos.

Os métodos de ensino devem levar em conta o contexto da aprendizagem. O termo abordagens foi utilizado nos PCN por permitir maior flexibilidade em suas formas de realização em sala de aula, uma variedade de opções pedagógicas.

Aprendizagem de estratégias de construção do significado para permitir que o estudante avance em sua aprendizagem com autonomia são necessárias. Não só a aprendizagem de conceitos e procedimentos, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação ao papel que a língua estrangeira representa no país, aos seus usos na sociedade, ao modo como as pessoas são representadas no

discurso. O uso da linguagem envolve a identidade social do interlocutor. A base é uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem.

O uso da linguagem na comunicação envolve o conhecimento sistêmico, de mundo, de organização textual e a capacidade de usar esse conhecimento para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral. Nesta perspectiva, o foco é a construção social do significado.

Recomenda-se que o tratamento a ser dado no ensino de Língua Inglesa ocorra em uma perspectiva da interdisciplinaridade e multiculturalidade, por meio de um diálogo entre as diversas áreas, para que, no contexto da aquisição de uma outra língua o estudante desenvolva capacidades nas outras disciplinas.

No que diz respeito à abordagem metodológica para inserção dos temas transversais, sociais, integradores ou contemporâneos, faz-se necessário que sejam consideradas as multiplicidades culturais, étnicas, sociais, econômicas, dentre outras, pois, o estudante, ao verificar que o trabalho desenvolvido em Língua Inglesa apresenta uma relação com temas e assuntos que permeiam seu cotidiano, perceberá que estudar inglês é ter oportunidade de se inserir na cultura local; é compreender o mundo, usando como ferramenta um outro idioma.

A valorização e o respeito pela cultura, folclore e tradições locais também devem permear o ensino da área. Deste modo, o Bumba-meu-boi, Tambor de Crioula; Cacuriá; Reggae; Festa do Divino, dentre outras manifestações que se constituem em patrimônio cultural imaterial do Estado do Maranhão e, de modo especial, da cidade de São Luís.

Vive-se em um estado e uma cidade de uma riqueza cultural e histórica que devem fazer parte do cotidiano da sala de aula. Ao relacionar o ensino e aprendizagem em Língua Inglesa ao estudo de aspectos inerentes à história e cultura locais, o docente estará contribuindo para a compreensão contextualizada das estruturas linguísticas que subjazem a Língua Inglesa, assim como para a conservação e preservação do legado de nossos antepassados.

Ressalta-se, mais uma vez, nesse contexto, o papel da interdisciplinaridade; do diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, reforçando a importância do currículo, como um todo. Uma outra questão importante e que consubstancia esse diálogo é que ao abordar tais temáticas, o professor de Língua Inglesa o devem fazer a partir do estudo e análise de todos os aspectos, desde o histórico até o econômico. Para tanto, torna-se imprescindível o planejamento que deve ser realizado cuidadosamente e em parceria com os profissionais de outras áreas.

Orienta-se que os conteúdos linguísticos trabalhados na área sejam abordados tanto no contexto de assuntos, textos e temas relacionados à cultura local quanto em níveis regionais, nacionais e internacionais, possibilitando ao estudante a compreensão das contribuições de diferentes lugares na construção de conhecimentos, fazendo das aulas de Inglês verdadeiras viagens no mundo do saber.

Com base nessas orientações, o trabalho na área deve considerar as habilidades comunicativas a seguir.

a) Compreensão e Oralidade em Língua Inglesa

A compreensão de textos e diálogos em Língua Inglesa perpassa pela habilidade comunicativa, uma das mais difíceis no que diz respeito à aquisição de uma segunda língua, haja vista, para obter os requisitos necessários para entender e fazer-se entender, o professor necessita adotar uma prática na qual o exercício da comunicação esteja presente no cotidiano do estudante.

Essa prática comunicativa nem sempre torna possível um resultado satisfatório e imediato, em razão do tempo disponível para as aulas de Língua Inglesa na Educação Básica. Entretanto, é viável sua efetivação diária, através de pequenas ações que vão desde a saudação usada ao chegar ou sair da turma, até outros como: pedir licença para se ausentar, responder à chamada, dizer se entendeu ou não o conteúdo trabalhado, dentre outros.

O essencial é que seja praticada, levando a uma normalidade comunicativa que possibilite não somente a desinibição do estudante como também, a assimilação de termos oriundos da Língua Inglesa em sala de aula.

Logo, as expressões do dia-a-dia como: *“Good Morning!”*; *“Good Afternoon!”*; *“Good Evening!”*; *“Good Night!”*; *“How are You?”*; *“I am fine, thank you”*, dentre muitas outras, como *“Excuse me”*; *“You’re welcome”* etc., devem se fazer presentes em todas as atividades das aulas de Inglês.

A oralidade também pode ser trabalhada a partir de trava-línguas, poemas, músicas e outros textos que exercitem o uso da comunicabilidade do estudante, por exemplo:

Poem:

Learn a Limerick

*There was a young lady from Niger,
Who smiled as she rode on a tiger.
They returned from the ride,
With the lady inside,
And the smile on the face of the tiger.*

Tongue Twisters

*How much wood
Would a wood chuck chuck
If a wood chuck
Could Chuck would*

Verifica-se, desse modo, que o estudante aprenderá a falar não somente por meio da audição, mas principalmente das oportunidades de práticas orais, de cuja responsabilidade criadora e de envolvimento dos mesmos está no professor do Componente Curricular.

Assim, ao trabalhar uma atividade comunicativa é importante possibilitar ao estudante desinibição e confiança em fazê-lo, assim como, ter coragem de enfrentar riscos, criando múltiplas situações de exercício da fala.

b) Leitura e Escrita em Língua Inglesa

A questão primeira e instigante na delimitação do tópico da leitura e escrita em Língua Inglesa é dar conta de que deve ser ensinado às crianças e adolescentes. As habilidades que estes necessitam para serem bem-sucedidos não só em sala de aula, mas na própria vida se consubstanciam na leitura e escrita de textos de diferentes tipologias.

Ler e escrever, em uma segunda língua, portanto, deve possibilitar, ao estudante, a ampliação de sua autonomia discursiva e seu domínio de conhecimentos, bem como, sua percepção de cidadão que, ao apropriar-se de uma nova língua/linguagem; uma nova cultura passa a ter uma visão de mundo social ampliada, denominada de “cidadania ampliada” (PAIVA: 2000, p. 121-132).

Nessa percepção, ler e escrever em língua inglesa são processos de aprendizagem, de desconstrução e de reconstrução, pelos próprios sujeitos da aprendizagem, onde o objeto a ser apreendido é uma nova cultura, uma nova visão de mundo, uma nova forma discursiva, mas que possuem um vínculo com seu lugar social e não meramente, um código formal linguístico a ser memorizado, totalmente distanciado de sua realidade.

Por conseguinte, a leitura em língua inglesa não deve ser entendida como atividade passiva de decodificação de vocabulário ou de ideias específicas (o mito do “só entendo o texto se posso traduzi-lo palavra por palavra e se me torno bilíngue na cultura-alvo”), mas como um processo dinâmico de desenvolvimento e implementação de estratégias como inferência, autopredição, autoquestionamento, onde a verdade, o verdadeiro significado do texto, cada leitor irá imprimir, baseado nas suas expectativas e vivências e no seu conhecimento prévio sobre o assunto.

O que se busca é um leitor intercultural, crítico e imaginativo e não meramente lógico-matemático. O saber ler e o saber escrever são ferramentas socioculturais fundamentais que possibilitam ao estudante ser um melhor ou pior contador de histórias, principalmente quando “transita” entre duas culturas distintas, buscando melhor entender suas próprias raízes culturais.

Neste sentido, certos mitos e crenças carecem ser revistos, em especial o de que ser falante de uma outra língua é ser bicultural. Na verdade, o que deve ser estimulado nas crianças e adolescentes, pelos

profissionais da área é o potencial que as pessoas em geral, mas de modo especial os estudantes, possuem para transitar em diferentes culturas sem que venham a perder ou afetar as suas próprias identidades, os seus referenciais culturais.

Frente a esses novos desafios que as diferentes ciências do conhecimento colocam, o professor, o ensino da leitura em língua estrangeira, deverá também, passar por uma profunda revisão nas suas propostas, a fim de coadunar-se com afirmações contidas na Declaração Mundial de Educação para Todos.

Do ponto de vista didático-pedagógico, devemos ensinar a leitura em língua estrangeira tendo em mente as novas funções cerebrais, ou seja começar a contar/ler histórias para as crianças, se possível, a partir dos seis meses de idade e não esperar que atinjam os quatro ou cinco anos.

Do ponto de vista do ensino, a tradicional memorização do vocabulário deve ser substituída pelo estímulo de estratégias como a inferência para a construção do significado das palavras em um contexto específico. Da mesma forma que a leitura, a escrita em língua estrangeira deve ser entendida de forma processual, possibilitando ao estudante a expressão de sua própria individualidade, o desenvolvimento do seu estilo individual, por meio de diferentes tipos de discursos escritos, ficando o domínio das convenções e regras de escrita como “pano de fundo”, como ferramentas de expressão de individualidades vivas.

A despeito de a escrita ter tido seu grande momento de influência e importância dentro de uma abordagem metodológica tradicional de ensino de línguas estrangeiras, denominada de gramática-tradução, era trabalhada de forma estanque; mero exercício de treino ortográfico, em sua maioria.

Desse modo, as discussões e mesmo mudança de postura em relação ao ensino de línguas, em geral, ainda hoje, porém, alguns professores somente percebem a escrita como ferramenta para o reforço de determinadas estruturas gramaticais e de retenção de vocabulário – o que muito descaracteriza o seu papel comunicativo.

Despertar a motivação, o gosto pela autoexpressão escrita, na comunicação com um leitor significa a adoção de posturas, pelos profissionais da área, para possibilitar ao estudante que a escrita requer preparação e *feedback*. Além disso, a produção de um texto escrito requer do estudante objetividade naquilo que deseja transmitir ao leitor.

Rever, então, os atos de ler e escrever à luz de novas tendências teóricas constituiu-se em principal objetivo deste trabalho, questionando-se de que modo tais atividades constituem em possíveis desafios para os professores, principalmente para aqueles que ainda não perceberam a questão processual, discursiva e holística que essas duas habilidades trazem em seu bojo.

Entende-se, assim, que tanto a leitura quanto a escrita revelam necessidades cognitivas, comunicativas e afetivas do ser humano, bem como, o desenvolvimento de estratégias que melhor possibilitem à pessoa, comunicar-se em um outro idioma. Elas corroboram, também, para o caráter processual envolvido, onde não existem uma única leitura e escrita, mas várias, dependendo das vivências e expectativas de cada leitor e/ou escritor.

Torna-se necessário, porém, que se separem os momentos de reforço das estruturas linguísticas e lexicais que compõem a mecânica da língua-alvo, dos verdadeiros momentos de desenvolvimento de estratégias de construção e desconstrução de sentidos tanto na leitura, como na escrita e na relação leitor-escriptor. Isto não quer dizer trabalhar a comunicação isoladamente da compreensão das estruturas que fazem parte do idioma, mas, abandonar toda e qualquer iniciativa que prescindam um ensino e aprendizagem de línguas, focado tão somente nos aspectos gramaticais, sem correlacioná-los ao processo comunicativo.

Contribuição dos Temas Integradores para o Ensino de Língua Inglesa

Uma educação voltada para a construção da cidadania envolve uma prática educativa que abrange a realidade social, os direitos e responsabilidades dos estudantes para uma vida pessoal e coletiva. Se antes os temas transversais eram um caminho para discussão das questões relacionadas à Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, nos anos finais do Ensino Fundamental, porque fazem parte da vida cotidiana das pessoas e podem ser incorporados às áreas, organizando o trabalho didático transversal, hoje, os temas integradores ou contemporâneos discutem a complexidade da sociedade por meio de temáticas sociais presentes na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís como: Direitos Humanos e Cidadania; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação, Gênero e

Diversidade na Escola; Educação Ambiental; Mídias e Tecnologias da Educação; Educação Patrimonial e Educação Financeira.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica os sistemas de ensino e escolas das redes de ensino que devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, de forma transversal e integradora. Os temas destacados na BNCC são: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social; educação para o consumo, educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

Esses temas, ao serem inseridos nos componentes curriculares ajudam a dar um tratamento mais humanístico aos conteúdos, integrando diferentes dimensões do conhecimento e, desse modo, não podem ser trabalhados de forma singular mas, sim, transversalmente.

A proposta da Rede Pública Municipal de São Luís em trabalhar com temas integradores se justifica na necessidade de fazer com que os estudantes vivam esse assunto na prática, de forma criativa, por meio de projetos, transversalização de temáticas ou outras atividades didático-metodológicas. Isto porque esses temas tratam de questões urgentes e que precisam ser discutidas hoje. Em síntese, é dar um tratamento às questões que vêm sendo veiculadas pela televisão, jornal, etc., e que muito influenciam a vida das pessoas.

A Proposta Curricular de Língua Inglesa apontava anteriormente que ao tratar de questões sociais contemporâneas, que se relacionam ao exercício da cidadania, os temas transversais oferecem possibilidades para articulações com a área de Língua Estrangeira, conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 40), como: a possibilidade de poder expressar-se automaticamente sobre questões efetivas; a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los; a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático; os domínios lexicais articulados às diversas temáticas e, considerando os pressupostos de Ramos (1998), os temas transversais constituem-se "dimensões" em torno das quais o currículo pode ser articulado, permitindo o desenvolvimento de atitudes, pautadas em uma educação em valores que faz com que estudantes aprendam de fato, a ser e conviver a partir da interação entre uma Língua Estrangeira e outras temáticas, permitindo o estudo de conteúdos significativos, de forma articulada aos conteúdos definidos no currículo, possibilitando, no que diz respeito à Língua Inglesa, a contextualização no estudo do idioma.

A relação transversal entre os temas e as áreas de conhecimento/componentes curriculares pode e deve ser discutida a partir do convívio escolar, dentro de um projeto de educação que se comprometa com o desenvolvimento de competências e habilidades que possam transformar e melhorar a realidade do nosso alunado e os temas podem contribuir no ensino da Língua Inglesa à medida que, ao tratar de um determinado tema, possam ser feitas leituras e discussões para aprofundamento e construção do conhecimento.

Ao abordar o tema da ética, propõe-se uma educação voltada para os valores presentes inclusive na vida escolar a fim de que se possa promover a aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento e componentes curriculares, despertando nos estudantes o respeito pelos valores humanos, haja vista que temas como respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo, pressupõem desenvolver a reflexão crítica sobre a moralidade, a fim de servir para verificar a coerência entre práticas e princípios, para questionar, reformular e fundamentar os valores e normas que auxiliam as pessoas a viverem em sociedade. Ética em Língua Inglesa envolve tematizar os usos da língua, que levam em conta o respeito mútuo, as diferenças de opinião. É também possibilitar aos aprendizes o acesso a uma perspectiva de ver e agir no mundo com o uso da linguagem de forma mais crítica, entendendo as diferenças de escolha linguística como perspectiva crítica e aplicada. Isso implica analisar e avaliar as situações de sala de aula, os textos escolhidos, levando em conta como essas questões são tratadas.

Os temas transversais, integradores ou contemporâneos permitem, por meio da didática, métodos, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço escolar, que os estudantes vivenciem em sala de aula ambientes de maior autonomia, maior colaboração e participação social, fundamentais à sua constituição como cidadãos/cidadãs. Nesse sentido, relacionar escola, comunidade e demais instituições nas quais os estudantes estejam envolvidos é de fundamental importância para que os mesmos possam entender o papel e a experiência com esses temas em suas vidas diárias.

O conhecimento sistêmico é tratado a partir dos aspectos mais relevantes ao tipo de texto escolhido e aprofundado com atividades de níveis e tipos variados, sempre contextualizadas.

Além disso, questões que tematizam como e por que os estudantes realizaram a atividade são constantes, criando espaço para a conscientização e construção de conhecimento.

Direitos Humanos e o ensino da Língua Inglesa

A Educação em Direitos Humanos “é uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições”. Isto implica que para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam, cabendo aos gestores e gestoras escolares, coordenadores e coordenadoras e professores e professoras planejarem atividades cotidianamente para que os estudantes vivenciem o exercício dos Direitos Humanos.

Isso significa que os diferentes atores da escola, independentemente do seu sexo; origem nacional, regional ou étnico-racial; de suas condições econômicas; sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária; pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

No trabalho em Língua Inglesa é importante incluir, por exemplo, o estudo do ECA, não apenas entre professores e professoras e coordenação pedagógica das escolas, mas, também, junto a todos os funcionários de apoio das unidades educacionais que podem desenvolver o papel de educadores.

A necessidade de estudo do ECA não se restringe apenas ao contexto da educação formal, mas intramuros escolares, considerando que a educação acontece em diversos lugares. Assim, é função da gestão do sistema de ensino criar condições para que pais, mães, familiares e comunidade possam conhecer o referido estatuto, em razão de que crianças chegam às escolas, vítimas de toda sorte de violações aos seus direitos, frutos de violências domésticas físicas e psicológicas, de *bullying*, de preconceito e discriminação advindos do racismo.

Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino da Língua Inglesa

Na atualidade, o tema integrador da educação para as relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre povos, troca de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime, o que exige da escola e dos professores a desconstrução da mentalidade racista e discriminadora secular que se orientou pelo etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando os processos pedagógicos, que não podem ser reduzidos a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizado vivida pelos negros e indígenas, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Assim, reconhecer a existência de outras línguas, diferentes da portuguesa e de várias linguagens (regionalismos, registros), além da linguagem corporal, a arte, a escultura etc., envolve uma discussão sobre o papel das diferentes línguas na constituição da cultura brasileira, o reconhecimento do valor da própria cultura e da cultura da língua inglesa, a valorização do convívio pacífico entre as diferentes culturas. Ao abordar artigos, notícias, histórias e literatura em Língua Inglesa, é possível discutir as diferenças culturais que permeiam os conteúdos, organização textual, escolha lexical, dentre outros.

A inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial deve ser observada, bem como a organização de centros de documentação, bibliotecas, midioteas, museus, exposições em que se divulguem

valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, a partir de pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Em Língua Inglesa, é importante a organização e realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, como indicam as diretrizes, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social, como personalidades de países que tem a língua inglesa como oficial, lembrando suas trajetórias de luta, a exemplo de: Rosa Parks, Angela Davis, Martin Luther King, Malcolm X, Betty Shabazz, Marcus Garvey, Steve Biko, Nelson Mandela, Winnie Mandela, dentre outros.

O ensino da História e Cultura dos povos indígenas é obrigatório nas escolas de educação básica, conforme a Lei nº 11.645/2008, que inclui a história e cultura afro-brasileira e indígena, com conteúdos referentes aos dois grupos étnicos, resgatando as suas contribuições no país, o que representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro.

Desta forma, é preciso resgatar a contribuição dos povos indígenas, conforme preceitua a Lei nº 11.645/2008 que inclui a história e cultura indígena, com conteúdos referentes aos grupos étnicos indígenas, resgatando as suas contribuições no país, o que representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal.

Educação, Gênero e Diversidade e o ensino de Língua Inglesa

Discutir gênero implica compreender que cada sociedade vai, ao longo do tempo, modificando sua forma de organização social e os indivíduos vão sendo influenciados pelas diferentes culturas que, em muito, contribuem para construir e desconstruir paradigmas.

Tratar questões relativas ao papel de homens e mulheres na sociedade, sob todos os aspectos, contribui para que a escola desnaturalize as diferenças culturais à medida que estimula os estudantes a compreenderem que a identidade de grupos, os estereótipos e preconceitos estão presentes em inúmeras circunstâncias do cotidiano escolar e resultam de construções socioculturais e históricas que precisam ser desconstruídas. E, se a escola se omite dessa função social, estará contribuindo para que os estudantes acumulem características desprivilegiadas que acabam por potencializar as desigualdades e discriminações.

Nessa direção, a escola precisa abrir espaço permanente de reflexão para discutir e trabalhar as questões de gênero e sexualidade, invisíveis no cotidiano escolar. Em outras palavras, é preciso analisar como estão sendo construídas as identidades dos estudantes, como estão sendo abordadas as questões das diferenças, das sexualidades, das homossexualidades, afinal, atitudes discriminatórias são resultado da falta de conhecimento e diálogo entre escola e família, uma vez que os conflitos, as incertezas, as repressões são vivenciados e reproduzidos, cotidianamente, no interior dessas duas instituições. E, nesse trajeto, são inculcadas as ideias de normalidade, de perfeição, da moral, do que pode e do que não pode, do “certo” e do “errado”.

Em Língua Inglesa, sugere-se abordar personalidades femininas destacadas em países que tem o idioma como língua oficial, a exemplo da norte-americana Harriet Tubman, conhecida como Black Moses, uma abolicionista e humanitária que lutou contra a escravidão e o racismo. Ela resgatou setenta escravizados utilizando uma rede de ativistas abolicionistas e tornou-se um símbolo americano de liberdade e coragem por ter conseguido libertar escravizados e, em homenagem à luta empreendida, seu rosto passa a estampar a nota de vinte dólares no ano de 2020. Maya Angelou é outro nome a ser pesquisado, pois é considerada a primeira motorista negra de ônibus em São Francisco, nos Estados Unidos da América com apenas 17 anos e se tornou a primeira mulher negra roteirista em Hollywood, tendo sido amiga de Martin Luther King Jr. e Malcolm X e trabalhado durante anos para o movimento de direitos civis, tendo viajado o mundo ajudando em movimentos de independência de países africanos.

Educação Ambiental e o ensino de Língua Inglesa

Discutir o meio ambiente implica, dentre outras coisas: identificar-se com a natureza, perceber, analisar e adotar posturas críticas diante de fatos e situações ligadas a questões ambientais, tais como o suprimento da sobrevivência, a extinção das espécies, as alterações nos fluxos naturais em situações concretas. A Educação Ambiental é um direito garantido pela Constituição Federal que assegura que

[..] todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações, prevendo esta dimensão educativa como um componente essencial para a qualidade de vida ambiental, cabendo ao Estado o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Art. 225).

Em língua inglesa é possível trabalhar o respeito ao meio ambiente, a partir das discussões mundiais sobre esse tema: pesquisando declarações de conferências em inglês, como o da Conferência da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre meio ambiente, chamada de Rio+10, que discutiu os impactos ambientais nos países participantes; compreendendo como diferentes culturas lidam com as questões do meio ambiente; desenvolvendo atividades (confecção de cartazes, panfletos sobre problemas ecológicos, artigos) em sala de aula que permitam o envolvimento dos estudantes com assuntos como formas de intervenção, proteção, preservação, conservação, recuperação do meio ambiente cria espaço para a atuação crítica e consciente dos estudantes; abordando temas internacionalmente debatidos como o efeito estufa, o protocolo de Kioto, o aquecimento da terra, desastres ambientais a partir da intervenção humana, como Exxon Valdez, as queimadas na Amazônia, o lixo em rios, posições ambientais com base no grau de desenvolvimento econômico (posições dos países ricos em relação aos países pobres), consideração de temas ambientais nas agendas de visitas e reuniões entre chefes de estados.

Saúde e Educação alimentar e nutricional e o ensino da Língua Inglesa

No currículo escolar, a inserção dos temas sociais indica que a escola necessita tratar das questões sobre saúde, sexualidade e vida familiar na sala de aula para garantia de um ensino que respeite as diferenças e a diversidade como parte do processo de formação humana.

Trabalhar com o tema saúde como desenvolvimento de atitudes e hábitos que respeitem o funcionamento do corpo, aspectos de higiene, tratamento e prevenção de doenças e discutir temas como a qualidade do ar e da água, uso de equipamentos e armas nucleares, degradação social, desnutrição, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, bebidas e miséria.

Em Língua Inglesa assume importância a apresentação de diferentes grupos de pesquisa mundiais que buscam a erradicação de doenças, campanhas de conscientização sobre higiene, alimentação balanceada e prática de atividades físicas e as consequências do uso de drogas nas diferentes culturas. Também é tema para debate a proliferação de epidemias, pestes, fome, inanição relativas às condições socioeconômicas de diferentes culturas.

Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso e o ensino da Língua Inglesa

O envelhecimento consiste na etapa do ciclo da vida com características definidas por modificações nos níveis – físico, psicológico, cronológico e social, ressoando nos comportamentos e experiências do idoso. Esse processo apresenta alterações que variam de pessoa para pessoa, ou seja, ocorre com uma certa rapidez para uns ou de forma gradual para outros, dependendo do estilo de vida que cada um apresenta e da existência de doenças crônicas. Essas variações estão intrínsecas na interação entre fatores genéticos, ambientais, sociais, econômicos. Desta forma, entende-se que o processo de envelhecimento precisa de uma reflexão nos diversos aspectos, pois suas modificações naturais são confundidas com enfermidades e dependências reforçando o estereótipo de que ser velho induz doenças e incapacidades.

Nessa perspectiva, está presente na vida de todos nós seres vivos, porém, nos dias atuais o progresso tecnológico e científico está favorecendo no que tange a expectativa de vida das pessoas, para que seja cada vez maior.

O Estatuto do idoso, estabelecido pela Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, afirma que a pessoa idosa goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade, devendo o Poder Público criar oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Atualmente, com as discussões pautadas nesse tema, faz-se necessário um trabalho coeso dentro da instituição educacional para que se amplie cada vez mais o conhecimento das transformações do idoso apontadas acima e, daí, o valor e respeito para com essa população. Por isso, como tema integrador, os componentes curriculares precisam valorizar cada vez mais o trabalho para atenuar as transformações do idoso e as modificações consequentes da idade e forma de minimizar todo esse processo.

Em língua inglesa, é importante pesquisar textos sobre o respeito e valorização dos idosos nos países falantes da língua para debater com os estudantes o aspecto cultural dos povos desses países.

Educação Patrimonial e o ensino da Língua Inglesa

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no estudante o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva.

O Patrimônio Cultural do Maranhão é constituído pelo acervo arquitetônico e pelas manifestações culturais. A riqueza histórico-cultural de São Luís, por exemplo, apresenta traços de todos os períodos da história.

O patrimônio não diz respeito apenas àquilo que podemos tocar, restringindo a peças expostas em museus, monumentos, edificações históricas ou ao acervo arquitetônico. O patrimônio vai, além disto, pois envolve as superstições, as lendas, as línguas e os dialetos, as religiões, os mitos, os costumes, os saberes e conhecimentos que, certamente, são resultados da mistura de várias culturas e contam a história de um povo pertencente a uma nação, região ou comunidade e sua relação com o meio em que vivem.

Assim, trabalhar o patrimônio cultural nas escolas, é uma possibilidade para que os estudantes fortaleçam a relação com suas heranças culturais, percebendo-se como sujeitos do conhecimento e responsáveis pela valorização e preservação do patrimônio cultural local. Em outras palavras, a escola precisa levar os estudantes a conhecer e reconhecer os referenciais simbólicos do patrimônio, do lugar em que vivem, para poderem compreender e valorizar outras culturas, estabelecendo uma relação de pertencimento ao lugar em que vivem.

Desse modo, alguns conceitos básicos devem ser apropriados pelos professores e professoras, a fim de serem trabalhados com os estudantes, adaptando-os de acordo com o ano, tais como: conceitos de cultura, diversidade cultural, bens culturais, patrimônio e Patrimônio Cultural, arqueologia e pré-história, tombamento, conservação, restauração e preservação do patrimônio, bens materiais e imateriais, pluralidade cultural, festas populares e manifestações, dentre outros.

Em língua inglesa, o debate sobre a necessidade de preservação do patrimônio cultural local é importante e a pesquisa sobre países de língua inglesa que preservam sua cultura e patrimônio existentes pode suscitar uma reflexão sobre o tema em sala de aula.

Educação Financeira e Fiscal e o ensino da Língua Inglesa

A Educação Financeira e Fiscal (EFF) é um dos temas sugeridos na BNCC, caracterizando-se como um conjunto de conhecimentos com vistas a ajudar a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes.

A EFF faz parte de um conjunto de ações educativas que busca mobilizar o estudante para a compreensão da função socioeconômica dos tributos e sua conversão em benefícios para a sociedade, visando entender o papel do Estado e sua capacidade de financiar as atividades essenciais, o funcionamento da administração pública e o papel cooperativo do cidadão.

O objetivo principal da EFF é formar cidadãos capazes de compreender a função social dos tributos; entender a importância de acompanhar a aplicação dos recursos públicos para o exercício da cidadania plena.

Em língua inglesa, explorar as moedas dos países que falam o idioma e como funciona o mercado financeiro nesses países pode ser o ponto de partida para discutir o tema Educação Financeira e Fiscal.

Mídias e Tecnologias para Educação e o ensino da Língua Inglesa

Nesta época de constantes mudanças, de informações rápidas em que o conhecimento chega até as pessoas de forma muito mais acelerada do que algum tempo atrás, a educação passa pelas mesmas mudanças da sociedade, baseadas em diversas reestruturações, novas propostas pedagógicas, tudo para que acompanhe o ritmo da evolução e atenda melhor os estudantes.

Desse modo, professores de língua inglesa e estudantes colaboram uns com os outros ao utilizar o computador e/ou o celular como oportunidade de interagir entre si e/ou com outras pessoas por meio de *sites*, *softwares* produtores de som e imagem, jogos educacionais ou de viajar pelo mundo através da internet, mediando conhecimentos na sala de aula ou em espaços criativos ambientados para a aprendizagem, utilizando o inglês.

Educação para o Trânsito e o ensino da Língua Inglesa

O objetivo do tema educação para o trânsito é formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade no trânsito, sendo importante que seja tratado na sala de aula para ensinar aos estudantes as responsabilidades ao trafegar nas ruas quando se tornarem adultos. A educação para o trânsito propicia orientar os estudantes sobre o respeito às leis de trânsito para evitar acidentes e preservação da vida.

A Educação para o trânsito abrange questões de natureza extremamente diversa, como por exemplo, o direito ao transporte associado a qualidade de vida e à qualidade do meio ambiente, o desrespeito às regras de trânsito e a segurança de motoristas e pedestres, uma vez que o trânsito brasileiro é um dos que no mundo apresenta a maior mortalidade. Ela deve proporcionar aos estudantes conhecimentos práticos e atitudes de respeito e solidariedade no trânsito, relacionando-se, inclusive, ao tema transversal da Ética, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por fim, é importante notarmos que o nosso contexto escolar está inserido nesta temática. Tanto nós educadores, quanto nossos estudantes, enfrentamos diariamente os problemas de mobilidade urbana. Ela aparece, por exemplo, no simples trajeto diário de nossas casas até a escola. Assim, é fundamental que nossas práticas pedagógicas contemplem ações para uma educação para o trânsito, promovendo uma sociedade mais reflexiva, consciente, ética e, sobretudo, mais humanizada, objetivando a segurança e a preservação da vida.

Em língua inglesa, é fundamental trabalhar as diferenças em termos de sinalização do trânsito nos países que falam a língua para perceber semelhanças na legislação dos países.

Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Eixos, Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades

A importância deste idioma na formação humana integral dos estudantes é enfatizada na BNCC e, por ela, são definidos direitos que ampliam as possibilidades de aquisição de conhecimentos, de comunicação e de intercâmbio cultural e científico, considerando a importância de um ensino voltado para o letramento por meio de processos formativos em que a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão

intercultural são importantes eixos, o que possibilita aos estudantes acesso a saberes linguísticos para engajamento, exercício de cidadania ativa, participação reflexiva e crítica, numa concepção educativa em que possam compreender melhor a língua falada e transformar os seus contextos, ter oportunidades de relacionar a sua realidade social e cultural com manifestações sociais e culturais de outros povos.

A Proposta Curricular de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, ao ser atualizada, conforme a BNCC, indica para o Componente Curricular de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais uma organização por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes.

Para cada unidade temática foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a serem enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais.

Essa apresentação da BNCC permite que determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de currículo espiralado.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento; participação dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.

O estudo da língua inglesa possibilita o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação; contribui para o exercício da cidadania ativa dos estudantes; amplia as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

O caráter formativo inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira delas diz respeito ao caráter formativo que obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas: “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” A segunda implicação: à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa possibilita a participação e circulação que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.

Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.

Ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.

A terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo estudante – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento: e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como *isn't* ou *aren't*.

Essas três implicações orientam os eixos organizadores propostos para o Componente Curricular de Língua Inglesa.

O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face.

O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

O eixo Escrita envolve as práticas de produção de textos com propostas consideram dois aspectos do ato de escrever, ou seja, os que enfatizam sua natureza processual e colaborativa e o ato de escrever concebido como prática social. Assim, reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos estudantes agir com protagonismo.

O eixo Conhecimentos linguísticos consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.

O eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção.

O tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural.

Os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros).

Quadro Organizador Curricular

LÍNGUA INGLESA - ENSINO FUNDAMENTAL - 6º AO 9º ANO

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.			
LÍNGUA INGLESA – 6º ANO			
EIXO ORALIDADE -Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor e professora.			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS²⁷	HABILIDADES
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	Abordar na sala de aula saudações, cumprimentos, despedidas, como ocorre no dia a dia no ambiente escolar, utilizando expressões do dia-a-dia como: “ <i>GoodMorning!</i> ”; “ <i>GoodAfternoon!</i> ”; “ <i>GoodEvening!</i> ”; “ <i>GoodNight!</i> ”; “ <i>How are You?</i> ”; “ <i>I am fine, thankyou</i> ”, dentre muitas outras, como “ <i>Excuse me</i> ”; “ <i>You’rewelcome</i> ”, etc., que devem se fazer presentes em todas as atividades das aulas de Inglês. Perguntar e responder sobre sua idade, endereço, gostos, habilidades e capacidades. Trabalhar com jogos, brincadeiras e dinâmicas que envolvam situações de interação oral entre os educandos, para o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral, inserindo palavras e expressões na língua inglesa, que expressem	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.

²⁷ Objetos específicos/conteúdos sugeridos de acordo com Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Maranhão: SEDUC, 2019

		valores atitudinais como: ética, respeito, solidariedade.	
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (Classroomlanguage)	Exibir vídeos com a fala de pessoas sobre suas famílias, amigos, escola e comunidade, com temáticas que possuam relevância social como racismo, <i>bullying</i> , saúde mental, sexualidade, pessoas com deficiência.	(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
		Estimular os estudantes a perguntarem, fazendo uso do inglês, sobre o que não entenderam e sobre expressões que gostariam de entender, fazendo uso de palavras interrogativas como, por exemplo: <i>I don't understand./How do you say...? / How do you spell...? / I have a question. / What? / Why?</i> etc. Demonstrar por meio da fala, áudios, vídeos etc., como fazer esses questionamentos em inglês, sempre que solicitado, para compreensão gradativa da língua inglesa.	(EF06LI03) Solicitar explicação em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	Apresentar gêneros textuais que abordem temas sociais contextuais relevantes ou de interesse dos educandos, orientando à compreensão textual, a partir da identificação de palavras cognatas, autoria, palavras-chave e pistas do contexto discursivo. Esses textos poderão ser apresentados e identificados, por meio da fala dos professores, áudios e vídeos.	EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	Demonstrar para os estudantes como fazer apresentação simples, enfatizando gostos, preferências (música, comida etc.) e situações rotineiras, estimulando-os a fazerem as suas apresentações. Exibir vídeos em que pessoas nativas falem de si mesmas e de outras pessoas, ressaltando seus gostos, preferências e rotinas, dentro das comunidades em que vivem como estratégia para demonstração do uso do inglês.	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.
		Exibir, para os estudantes, situações orais simples na forma de vídeos, áudios ou fala dos professores, de apresentações corriqueiras sobre as suas famílias, sobre a escola e sobre a comunidade em que vivem, estimulando reflexões sobre a importância da presença da família no aprendizado escolar e na inserção dos estudantes na	(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.

		sociedade. Para tanto, o professor poderá, ainda, exibir áudios e/ou vídeos com falantes nativos de diferentes países falando sobre as suas famílias, sobre as suas escolas e sobre as suas comunidades.	
--	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO

EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa, em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou línguas estrangeiras.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	Apresentar aos estudantes textos simples, de diferentes gêneros: entrevistas (como, por exemplo, com profissionais diversos – <i>musician, athlete, streetdancer, nurse</i> etc.), bilhetes, cartas, diários, letras de músicas, notícias etc., que tenham grande circulação social, para que leiam, dando ênfase às suas estruturas, aos seus desenhos, aos seus títulos e às suas palavras-chave e cognatas para a formulação de hipóteses sobre as suas finalidades. Tais textos poderão abordar temáticas sociais relevantes ao contexto escolar e/ou qualquer outro de interesse dos educandos, os quais poderão manifestar sugestões interventivas de realidade, fazendo uso de palavras e expressões na língua inglesa.	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de gêneros discursivos em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)	Apresentar aos estudantes textos simples, de diferentes gêneros: entrevistas (como, por exemplo, com profissionais diversos – <i>musician, athlete, streetdancer, nurse</i> etc.), bilhetes, cartas, diários, letras de músicas, notícias etc., que tenham grande circulação social, para que leiam, dando ênfase às suas estruturas, aos seus desenhos, aos seus títulos e às suas palavras-chave e cognatas para a formulação de hipóteses sobre as suas finalidades. Tais textos poderão abordar temáticas sociais relevantes ao contexto escolar e/ou qualquer outro de interesse dos educandos, os quais poderão manifestar sugestões interventivas de	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.

		realidade, fazendo uso de palavras e expressões na língua inglesa.	
		Orientar leituras (<i>skimminge scanning</i>) de textos ou recortes simples e curtos, envolvendo diversos gêneros textuais (bilhetes, receitas, letras de músicas, charges etc.) de ampla circulação social e adequados ao nível dos estudantes, para compreensão de informações sobre temas sociais (etnia, meio ambiente, saúde, educação etc.) ou outros de interesse dos educandos, a partir da identificação de títulos, imagens, autoria, datas, números etc.	(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	Propor atividades de investigação da estrutura dos diferentes tipos de dicionários (impressos e <i>on-line</i>) e de palavras sobre temáticas transversais, eleitas previamente em sala de aula, para a ampliação vocabular e compreensão do mundo. Estudantes cegos e surdos deverão conhecer as possibilidades de acesso ao conhecimento que lhes são oferecidas.	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical.
		Apresentar aos estudantes <i>sites</i> , fóruns, <i>blogs</i> , aplicativos etc. que possibilitem a ampliação vocabular, por meio da identificação de palavras referentes a assuntos transversais e contextuais. Ex.: culinária, música, comportamento, corrupção, meio ambiente, participação da família na escola, esporte, vestimentas etc., em diferentes gêneros textuais. Nessas situações investigativas, os professores deverão enfatizar o caráter franco e intercultural da língua inglesa.	(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	Discutir utilizando palavras e expressões em inglês com os estudantes sobre algum tema de relevância social ou do interesse deles para, em seguida, dividi-los em grupos e apresentar-lhes pequenos textos, de algum gênero textual específico, para exploração da sua mensagem, por meio da identificação dos cognatos, das palavras e expressões já conhecidas, do título etc. Essa exploração será dialógica entre os educandos.	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e

respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.			
LÍNGUA INGLESA – 6º ANO			
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos estudantes, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos estudantes em língua materna e/ou outras línguas.			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: brainstorming	Leitura e discussão de texto curto, de ampla circulação social e linguagem simples, que aborde alguma temática transversal. Durante a leitura, listar as palavras e expressões do texto, observando a forma como se comunicam as principais informações nele contidas. Assim, os estudantes são orientados a deixar fluir ideias (<i>brainstorm</i>) sobre as informações do texto, associando à problemática dos seus contextos, para produção de frases significativas, fazendo uso da língua inglesa. O professor poderá, ainda, nesta atividade, orientar a consulta a dicionários impressos ou <i>online</i> , de modo a incluir todos os educandos.	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
	Planejamento do texto: organização de ideias	Trabalhar texto de gênero específico (entrevista, bilhete, receita etc.), enfatizando a sua estrutura (parágrafos, imagens, título, autoria etc.) e finalidade, destacando os seus vocábulos e as suas expressões mais significativas. Os estudantes serão orientados a perceber, de forma crítica, as diferentes formas de organização das ideias, para efetiva comunicação.	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	Propor, em situações dialógicas, a exploração de textos ou recortes de textos de diferentes gêneros, que abordem temas relacionados à família, amigos, rotinas ou outros temas de amplo conhecimento dos estudantes e que sejam adequados ao nível de seus entendimentos. Esta exploração ocorrerá em função de identificar a estrutura do texto e as suas informações/mensagens, posicionando-se criticamente a respeito delas. Após a leitura e discussão, orientar os estudantes a estruturarem um texto, segundo os moldes estruturais do gênero estudado, apresentando suas ideias e opiniões. Neste momento, os educandos	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i> , blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

		poderão fazer uso de dicionários. Poderão, ainda, fazer uso de imagens, fotos etc., para melhor ilustrar as suas produções. Esta produção poderá ser utilizada, também, para uma troca de <i>e-mails</i> com pessoas de outros países.	
--	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO

EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical para a reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	Utilizar na rotina da sala de aula expressões e palavras em língua inglesa, usadas em situações que estimulem o processo de interação social dos estudantes, dentro da sala de aula. Expressões usadas em situações de convívio podem ser ensinadas, por exemplo: <i>Thankyousomuch. / Please, help me. / Be careful! / Listentoyourfriend, please. / I needyou./Let's go together. / Sorry. / Thanks. / Please. / Excuse me</i> etc. Propor para os educandos a brincadeira do <i>spellingbee</i> (soletrando), objetivando a aquisição e ampliação do vocabulário, compreendendo o significado das palavras assim como sua pronúncia e escrita, desenvolvendo também o espírito esportivo, respeitoso, e a fim de despertar o interesse pela língua.	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
		Apresentar aos estudantes textos ou recortes de textos curtos e de diferentes gêneros e contextos culturais, que explorem vocábulos e expressões constantemente usados em situações comuns. Exemplo: escolas, famílias, rotinas diárias, atividades de lazer, esporte, entre outros, fazendo comparações com as realidades deles próprios. Essa exploração pode ser feita a partir de leituras (<i>skimminge scanning</i>), em que se identifica o sentido do texto, por meio de análises das suas estruturas e do seu repertório lexical.	(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).

	Pronúncia	<p>Propor roda de conversa em que sejam expostos e discutidos diferentes sotaques existentes no contexto de fala do português no Brasil e fora dele.</p> <p>Mostrar para os estudantes, por meio da própria fala ou por meio de vídeos (atividades com filmes falados em inglês e legendados em português são interessantes neste contexto) e/ou áudios, que a língua inglesa também possui variações linguísticas e que, portanto, eles não devem ter receio de falar do jeito que conseguirem.</p>	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	<p>Apresentar por meio de textos, recortes de textos, vídeos, áudios, simulações etc., adequados ao nível de compreensão deles (cartão-postal, diálogo, aviso, entrevistas etc.), possibilidades de uso real do verbo <i>to be</i> em frases que promovam a identificação de si, dos outros e de coisas em situações de rotina diária, preferencialmente em diferentes culturas. Nesta dinâmica, não esquecer de envolver todos os estudantes.</p>	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias.
		<p>Apresentar aos estudantes textos e/ou vídeos, áudios e/ou simulações em sala etc., contendo expressões que descrevam ações em progresso, considerando a realidade deles e de outras pessoas, de diferentes contextos sociais.</p> <p>Realizar aulas de campo, em que os educandos podem observar o que as pessoas estão fazendo e escrever frases no presente contínuo.</p>	(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	Imperativo	<p>Demonstrar, por meio da fala, expressões imperativas e de instruções simples, usadas no cotidiano de sala de aula como, por exemplo: <i>Speak in English. / Open your book. / Speak aloud.</i> etc.</p>	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções
	Caso genitivo ('s)	<p>Realizar rodas de conversa para demonstrar situações de posse, envolvendo os estudantes e seus objetos, fazendo uso do <i>genitive case</i>. Fazer isso demonstrando a importância da ética e do respeito ao que pertence ao outro. Durante as demonstrações, os educandos serão estimulados a se expressarem, denotando entendimento sobre como dizer que algo pertence a alguém ou esteja associado a algo.</p>	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.

	Adjetivos possessivos	Criar situações de uso dos adjetivos possessivos em sala de aula, a partir de discussões que girem em torno da identificação de posse de objetos de uso pessoal dos estudantes, respeitando os gostos e as preferências de cada um e compreendendo a importância da ética e do respeito ao que é do outro.	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
--	-----------------------	--	--

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a falantes de língua inglesa, nativos ou não nativos), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	Pesquisar sobre aspectos culturais específicos (festas típicas, vestimentas, climas, regime de governo etc.), de países de língua inglesa, organizando a apresentação com mapas para visualizar os países indicando a dimensão intercultural das culturas dos países.	(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano	<p>Pesquisar nas ruas, nas escolas, em músicas e em <i>sites</i> para identificar palavras e expressões da língua inglesa, que circulem na sociedade brasileira e local, discutindo sobre o significado das palavras para que os estudantes expressem sobre o que pensam a respeito desse uso.</p> <p>Pesquisar sobre músicas, filmes, obras de arte, elementos da moda etc., sobre a cultura de países falantes da língua inglesa e que circulem na sociedade brasileira, solicitando que manifestem opiniões sobre a absorção desses elementos/produtos na sua comunidade.</p>	<p>(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.</p> <p>(EF06LI26) Avaliar elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.</p>

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula	Propor jogos, brincadeiras e dinâmicas que proponham situações de interação oral entre os estudantes, para o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral. Nestes momentos, inserir, rotineiramente, palavras e expressões na língua inglesa, que expressem engajamento, ética, respeito, ajuda mútua uns pelos outros.	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
	Práticas investigativas	Demonstrar para os estudantes, por meio de perguntas e respostas (exemplo: <i>Wherewereyouborn? / Whendidyou start school?</i> etc.), objetivando saber, respeitosamente, um pouco sobre os colegas, fazendo referência às suas histórias de vida. Após esse momento, dividir os estudantes em duplas, para desafiá-los a fazerem as próprias entrevistas entre si.	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	Direcionar perguntas simples e afirmações aos estudantes com o uso de falas e de gestos. Essas perguntas e afirmações deverão estar relacionadas a atividades e fatos já ocorridos/trabalhados em sala de aula, para compreensão de assunto específico, transversal e/ou de interesse dos educandos e abordados pelo professor.	(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo	Estimular a audição de falas simples e presentes em textos orais, de ampla circulação, sobre assuntos transversais e/ou de interesse dos estudantes, por meio da fala do professor, filmes, canais do Youtube, letras de música etc. Desafiar os educandos a identificarem informações nessas falas como, por exemplo, para quem está sendo dito; quem são os envolvidos no texto; em que circunstâncias e com qual finalidade ele foi produzido.	(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.
Produção oral	Produção de textos orais, com mediação do professor	Narrar ou ler, para os estudantes, acontecimentos envolvendo fatos sociais do passado, em inglês, e que estejam relacionados, de alguma forma, à realidade dos educandos. Instigá-los e orientá-los a narrarem acontecimentos conhecidos por eles, fazendo uso da mesma construção frasal abordada na exposição anterior. Essa exploração de fatos deve ter abertura para manifestação de opiniões com o devido	(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.

		respeito.	
--	--	-----------	--

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO

EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa, em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos estudantes em língua materna e/ou línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming</i> , <i>scanning</i>)	Orientar os estudantes a fazerem a análise de um texto adequado à idade deles e que aborde temas transversais de relevância social ou de interesse dos educandos. Para a leitura, os estudantes poderão se organizar em pequenos grupos e serão orientados a reconhecer o sentido do texto a partir da identificação do título, de frases iniciais e finais, da autoria, de cognatos, de palavras-chave etc., buscando, dessa forma, a compreensão do texto, ao mesmo tempo que manifestam as suas opiniões sobre os mesmos.	(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
		Orientar os estudantes à leitura de um texto que aborde temas transversais de relevância social (corrupção, meio ambiente, <i>bullying</i> etc.). Durante a leitura, em grupos pequenos, os educandos são orientados a identificar as palavras-chave, buscando, dessa forma, a compreensão do texto. Essa leitura deverá ser feita com abertura para a exposição de opiniões a respeito dos assuntos lidos.	(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	Apresentar aos estudantes textos de gênero e linguagem adequados à faixa etária, que abordem temáticas transversais como, por exemplo, meio ambiente, corrupção, <i>bullying</i> , educação alimentar, música etc., enfatizando a sua estrutura, a relação existente entre os parágrafos e, ainda, a finalidade de cada um para a compreensão do sentido global do texto. Como forma de mediação das leituras, o professor deverá chamar atenção para as ideias-chave de cada	(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

		parágrafo, provocando uma compreensão da sequência das informações dos textos, por meio de perguntas (problematizações). Estas leituras poderão ser feitas individualmente ou em grupos, a depender da situação de cada sala.	
Práticas de leitura e pesquisa	Objetivos de leitura	Apresentar aos estudantes textos (orais, escritos ou audiovisuais) de linguagem e gênero adequados à faixa etária e que abordem assuntos cotidianos, provocando-os, por meio de questionamentos (problematizações), a compreenderem a sequência das informações dos parágrafos, de modo que possam identificar, no texto, palavras cognatas, palavras e frases conhecidas etc., para reconhecimento de informações principais e secundárias nele contidas. Os educandos deverão ser estimulados a se posicionarem criticamente a respeito do texto, sugerindo, inclusive, outras proposições.	(EF07LI09) Selecionar, em textos descritivos, a informação desejada como objetivo de leitura.
	Leitura de textos digitais para estudo	Apresentar aos estudantes hipertextos de gênero e linguagem adequados à faixa etária, que abordem temáticas transversais como, por exemplo, meio ambiente, corrupção, <i>bullying</i> , educação alimentar, música etc., enfatizando a sua estrutura, a relação existente entre os parágrafos e, ainda, a finalidade de cada um para a compreensão do sentido global do texto. Como forma de mediação das leituras, o professor deverá chamar atenção para as ideias-chave de cada parágrafo, provocando uma compreensão da sequência das informações dos textos, por meio de perguntas (problematizações). Estas leituras poderão ser feitas individualmente ou em grupos, dependendo da situação de cada sala.	(EF07LI10) Escolher, pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos em ambientes virtuais, textos em língua inglesa de interesse para estudos escolares.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura	Apresentar aos estudantes textos (orais, escritos ou audiovisuais) de linguagem e gênero adequados à faixa etária e que abordem assuntos cotidianos, provocando-os, por meio de questionamentos	(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

		(problematizações), a compreenderem a sequência das informações dos parágrafos, de modo que possam identificar, no texto, palavras cognatas, palavras e frases conhecidas etc., para reconhecimento de informações principais e secundárias nele contidas. Os educandos deverão ser estimulados a se posicionarem criticamente a respeito do texto, sugerindo, inclusive, outras proposições.	
--	--	---	--

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA –7º ANO

EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos estudantes, em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos estudantes em língua materna e/ou línguas estrangeiras.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor	Orientar a leitura analítica de uma história em quadrinhos sobre alguma temática transversal ou de interesse dos estudantes, na qual eles compreendam a sua estrutura, finalidade, linguagem, autoria, o seu público-alvo, título etc. Após análise, os educandos serão desafiados a estruturar um esquema de texto, seguindo o mesmo esquema da análise e abordando algum tema de interesse deles e que esteja em conformidade com o mesmo gênero. Esta atividade poderá variar conforme o gênero e poderá ser realizada individualmente ou em grupos.	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).
	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor	Apresentar aos estudantes um pequeno conto ilustrado e escrito em linguagem apropriada à faixa etária, para leitura e análise da sua estrutura, com enfoque nos seus parágrafos e ilustrações. As orientações do professor conduzirão os educandos a identificarem as ideias principais do texto (posicionando-se criticamente a respeito das mesmas) e a forma como	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, segundo as regras gráficas e de acordo com o suporte e formato do texto.

		estão organizadas e relacionadas com as ilustrações, com o título e com a sua finalidade. Após esse momento, os estudantes serão desafiados a estruturar um conto, seguindo os mesmos critérios estudados anteriormente. Essa atividade será feita em grupos ou de forma individual, de modo que consigam comunicar ideias entre si, de forma respeitosa e inclusiva.	
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor	Estimular a produção escrita a partir de análises de textos impressos ou digitalizados, de diferentes gêneros, de ampla circulação social (<i>blogs</i> , jornais, <i>e-mails</i> , enciclopédias, receitas, dicionários, conversas de <i>whatsapp</i> etc.), que abordem assuntos ou acontecimentos passados, envolvendo temas históricos, sociais e/ou de interesse dos educandos, dando espaço para a proposição de novas ideias e posterior socialização das mesmas.	(EF07LI14) Produzir textos de cunho descritivo/narrativo sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado em diferentes modalidades e suportes (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO

EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical para a reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	Apresentar um texto escrito que aborde algum tema social ou de interesse dos estudantes. Inicialmente, desafiar os estudantes, organizados em grupos, a identificarem o assunto e as informações contidas no texto, posicionando-se criticamente e respeitosamente sobre o mesmo. Após esse momento, os grupos socializam as suas percepções. Em seguida, o professor faz uma leitura, juntamente com os educandos, dando ênfase aos verbos regulares e irregulares no passado, às preposições e aos conectores. Enquanto a leitura transcorre, desafiar os educandos a	(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after, entre outros</i>).

		elaborarem frases significativas a partir do entendimento que tiverem do texto.	
	Pronúncia	Exibir áudio ou vídeo com a reprodução de situações/fatos contextuais passados, envolvendo verbos regulares e irregulares, vocábulos e frases significativas, de acordo com as idades dos estudantes. Ao exibir esse material, inicialmente, o professor deverá desafiar os estudantes a identificarem vocábulos e frases conhecidas, posicionando-se sobre o assunto. Em seguida, o professor deverá fazer pausas para enfatizar os verbos contidos no texto, desafiando os educandos a entenderem frases que não façam parte do texto, a partir desses verbos. Os estudantes surdos deverão ter acesso ao texto de forma escrita e os cegos, ao texto em braille	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).
	Polissemia	Realizar a seguinte dinâmica: escrever verbos como, por exemplo, <i>totake, to play, to close, togetetc.</i> , em papezinhos e colocá-los em uma caixa. Escrever frases adequadas à idade e ao interesse dos estudantes, na lousa, para inserção dos verbos, de modo que os educandos percebam os seus múltiplos significados. Reforçar que o mesmo acontece com outros verbos e demais palavras. Portanto, é preciso ficarem atentos para o contexto de uso dos mesmos.	(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
Gramática	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	Trabalhar texto escrito (gênero entrevista, em <i>site</i> , por exemplo) que relate acontecimentos que sejam de relevância social ou do interesse dos estudantes, em tempo passado simples e contínuo. Como forma de estimular a compreensão do texto, o professor deverá incentivar os estudantes a identificarem o sentido do título do texto, dos seus cognatos, de suas palavras conhecidas, provocando, ainda, os educandos a manifestarem opiniões sobre o assunto abordado no texto, bem como a fazerem comparações com a sua realidade. Após esse momento, a leitura do texto deverá enfatizar os verbos no passado simples e contínuo, em situações contextuais	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.

		significativas além do texto. Por fim, o professor poderá dividir a turma entre entrevistadores e entrevistados, para leitura coletiva.	
	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo	Trabalhar, coletivamente, texto (escrito em papel ou disponibilizado em <i>sites</i>) de gênero textual adequado à faixa etária dos estudantes e que trate de assunto de interesse deles, orientando para a identificação do seu sentido, a partir do reconhecimento de cognatos, frases e palavras conhecidas, enfatizando quem são os sujeitos e objetos aos quais o texto se refere, destacando a possibilidade de substituição destes por pronomes. No decorrer desta leitura (<i>skimming scanning</i>), o professor deverá compor frases contextuais, envolvendo assuntos relacionados aos educandos, para que estes identifiquem essas formas de linguagem no seu uso formal e informal. Neste momento, o professor poderá, ainda, permitir que os estudantes assumam posicionamentos críticos a respeito do assunto do texto, relacionando-o à sua realidade e fazendo uso do inglês.	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando, de modo adequado, pronomes a eles relacionados.
	Verbo modal <i>can</i> (presente e passado)	Propor a audição (vídeos) de texto dialógico, no qual os falantes façam uso do verbo <i>can</i> , no presente e no passado, para descrever situações vivenciadas por eles e por outras pessoas. Durante a audição, fazer pausas para identificar o significado das frases proferidas, para entendimento e exercício da pronúncia do texto, bem como para estruturação de frases significativas, além do texto. Em seguida, propor que os estudantes façam e apresentem sentenças com o verbo modal <i>can</i> de forma a falar de suas próprias habilidades.	(EF07LI20) Empregar corretamente o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado).

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA –7º ANO

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos estudantes e aquelas relacionadas a falantes de língua inglesa, nativos ou não nativos), de modo a favorecer o

convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
A língua inglesa no mundo	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea.	Orientar os estudantes, divididos em grupos, a fazerem pesquisas sobre alguns dos principais países falantes da língua inglesa, buscando entender um pouco sobre as suas culturas, dando ênfase a determinado aspecto como, por exemplo, música, linguagem, alimentação, fazendo comparações com as suas realidades e buscando identificar similaridades e diferenças etc. Após as pesquisas, solicitar que socializem as informações obtidas com o uso do globo terrestre/mapas/textos escritos, orais ou audiovisuais, de forma que possam demonstrar o que pesquisaram. Nas socializações, os educandos deverão fazer uso do inglês em vocábulos e frases, ao máximo que puderem.	(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.
Comunicação intercultural	Variação linguística	Demonstrar, por meio da fala ou de materiais audiovisuais e mapas, palavras e expressões da língua inglesa que são diferentes em diferentes países, reforçando a existência de variação linguística como algo natural, exemplificando que o mesmo acontece com a língua portuguesa.	(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.
		Demonstrar aos educandos, em roda de conversa e fazendo uso de recursos audiovisuais, as variações linguísticas, dando destaque a determinado universo cultural como, por exemplo, expressões idiomáticas, enfatizando que são formas de manifestações naturais e próprias de cada povo. Mapas também poderão ser usados nesta aula.	(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO			
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas (falantes nativos e não nativos, incluída a fala do professor).			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Interação discursiva	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões)	Promover dinâmicas a partir da discussão sobre algum assunto transversal de relevância social em que os estudantes exponham seus pontos de vista, argumentos e contra-argumentos de forma respeitosa. Durante a aula, dar ênfase a expressões em inglês que permitam as negociações de sentido como, por exemplo, <i>Sorry; Excuse me; Thankyou; I don'tagreewithyou; I mean...; I suggestetc.</i> Esclarecer que a língua oral é mais espontânea e não segue os rigores da norma culta. Propor encenações teatrais em que os estudantes apresentem expressões do dia a dia envolvendo emissão de opiniões: (<i>I think..., Inmyopinionetc.</i>); esclarecimentos: (<i>The correct informationsetc.</i>) e resolução de mal-entendidos: (<i>It'snotmyfaultetc.</i>).	(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral	Propor brincadeiras envolvendo mímicas de palavras e frases em que os seus significados sejam explorados, chamando atenção para a articulação existente entre as expressões orais e os gestos faciais/corporais em que um fortalece o outro, promovendo mais sentido ao que se quer dizer.	(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico	Propor análise coletiva de texto jornalístico que apresente imagens e que aborde assunto de relevância social, como esporte, por exemplo. Essa análise deve objetivar a construção do sentido global do texto a partir da identificação do seu título, de palavras-chave, da sua autoria, das imagens que apresenta etc. Nessa análise, com espaço para a criticidade respeitosa, deve ficar claro para os estudantes que nem sempre é preciso entender todas as	(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

		palavras de um texto, oral ou escrito, para captar as principais mensagens.	
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	Propor dinâmica em que os estudantes, em círculo, falem sobre seus sonhos futuros, fazendo uso de construção verbal exposta em lista de expressões e vocábulos (<i>I will...; I'mgoing...; I hope; I wouldliketo; I intend...; I can...; I may...; I amplanningto...; Great!; Yes!; No!</i> etc.) disponibilizados. Para efeito de entendimento das mensagens, os estudantes poderão focar no processo de comunicação, podendo se valer de linguagem corporal.	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/ falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO

EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa, em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos estudantes em língua materna e/ou línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estratégias de leitura	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos	Propor aos estudantes a leitura de um texto pertencente a algum gênero de ampla circulação, adequado às suas idades e que aborde um tema de relevância social. Durante a leitura, que deverá ser crítica e analítica, o professor direcionará aos estudantes perguntas cujas respostas estejam nas entrelinhas do texto, de modo a incentivá-los a respondê-las por meio da análise de pistas expostas no texto. Os estudantes serão estimulados a responder sem medo de errar.	(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
Práticas de leitura e fruição	Leitura de textos de cunho artístico/literário	Propor a <i>Shakespeare's week</i> (semana do Shakespeare), no mês de nascimento do autor, orientando a leitura e análise do resumo de uma de suas obras para a produção teatral em que os estudantes sejam incentivados a fazer uso de palavras e expressões, o máximo que puderem. O processo de mediação do professor dará ênfase ao compromisso, ao respeito mútuo e à participação.	(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.

		<p>Estimular a leitura de histórias literárias famosas em língua inglesa, disponibilizadas em <i>sites</i>, como: http://english-4u.net/documents/TheWizardofOz.pdf</p> <p>Livro: The Magic of Oz, de L. Frank Baum.</p> <p>Solicitar que os estudantes tomem nota das palavras e expressões aprendidas nas leituras, e que depois socializem em sala de aula, enfatizando o que mais lhes chamou atenção no que foi lido.</p>	(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	<p>Propor a leitura de dois textos (tirinhas, charges, HQs etc.) que abordem o mesmo assunto, mas que apresentem posicionamentos diferentes. A leitura será mediada pelo professor, que orientará os estudantes a compreenderem os textos por meio do reconhecimento do título, de palavras e frases conhecidas e de cognatos etc. Ao compreenderem, eles deverão fazer o levantamento dos contrapontos expostos nos textos. Nesse momento, serão estimulados a se posicionarem a respeito desses contrapontos, fazendo uso potencial do inglês.</p>	(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO

EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos estudantes, em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Revisão de textos com a mediação do professor	Dividir a turma em grupos para produzir tirinhas sobre algum tema social relevante discutido previamente, prestando atenção especial aos seguintes critérios: finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases. Os estudantes serão ainda estimulados a propor soluções para o problema discutido, nos textos produzidos. Logo após	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).

		essa etapa, os grupos avaliarão as produções uns dos outros, buscando identificar se atenderam aos critérios estabelecidos.	
		Orientar os estudantes a reescreverem as tirinhas, buscando fazer aprimoramentos de linguagem. Após essa etapa, todas as produções serão socializadas.	(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas	Mediar leitura de texto (charge, notícia, história em quadrinhos etc.) sobre alguma temática transversal social (<i>bullying</i> , corrupção, esporte, música, projeto de vida, alimentação saudável, uso de drogas etc.). Após a leitura, orientar os estudantes a analisarem a estrutura do texto para identificação de suas informações e finalidade. Após esse momento, orientar os educandos a acessarem um texto na internet, em <i>site</i> confiável, sobre o mesmo assunto, estimulando-os a escreverem propostas de intervenção sobre ele. Para tanto, deverão fazer uso das estruturas frasais e dos vocábulos lidos e aprendidos anteriormente.	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).
TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.			
LÍNGUA INGLESA – 8º ANO			
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical para a reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	Orientar os estudantes a reescreverem as tirinhas, buscando fazer aprimoramentos de linguagem. Após essa etapa, todas as produções serão socializadas	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
	Formação de palavras: prefixos e sufixos	Mediar leitura de texto (charge, notícia, história em quadrinhos etc.) sobre alguma temática transversal social (<i>bullying</i> , corrupção, esporte, projeto de vida, alimentação saudável, uso de drogas etc.). Após a leitura,	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.

		orientar os estudantes a analisarem a estrutura do texto para identificação de suas informações e finalidade. Após esse momento, orientar os educandos a acessarem um texto na internet, em <i>site</i> confiável, sobre o mesmo assunto, estimulando-os a escreverem propostas de intervenção sobre ele. Para tanto, deverão fazer uso das estruturas frasais e vocábulos lidos e aprendidos anteriormente. Como sugestão de atividade, pode-se: a partir da leitura do texto escolhido, selecionar um conjunto de palavras, que deverão ser relacionadas aos afixos, evidenciando, assim, como as palavras têm seus sentidos alterados a partir da reestruturação morfológica em decorrência da junção de prefixos e sufixos.	
Gramática	Futuro simples (<i>going to</i> <i>will</i>): formas afirmativa, negativa e interrogativa	Orientar os estudantes a reescreverem as tirinhas, buscando fazer aprimoramentos de linguagem. A reescrita desta atividade poderá despertar que as ações são posicionadas cronologicamente, o que diferencia as ações que estão acontecendo das que acontecerão. Isso pode aprimorar a percepção das ações que ainda precisam ser executadas e como nosso cotidiano é composto por ações que serão feitas, como elas organizam as ideias, o planejamento das pessoas. Filmes, músicas e vídeos no Youtube podem ser instrumentos de exemplos. Após essa etapa, todas as produções serão socializadas.	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro (<i>going to</i> <i>will</i>) para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
	Comparativos e superlativos	Mediar leitura de texto (charge, notícia, história em quadrinhos etc.) sobre alguma temática transversal social (<i>bullying</i> , corrupção, esporte, projeto de vida, alimentação saudável, uso de drogas etc.). Após a leitura, orientar os estudantes a analisar a estrutura do texto para	(EF08LI15) Utilizar, corretamente, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.

		identificação de suas informações e finalidade. Depois, orientar os educandos a acessarem um texto na internet, em <i>site</i> confiável, sobre o mesmo assunto, estimulando-os a escreverem propostas de intervenção sobre ele. Para tanto, deverão fazer uso das estruturas frasais e vocábulos lidos e aprendidos anteriormente. Para uma identificação mais concreta e pragmática da atividade, ela tem o objetivo de mobilizar os adjetivos nas formas comparativas e superlativas, propiciando melhores experiências no momento de atribuir qualidades aos fatos, objetos, pessoas etc. As mídias e ferramentas digitais podem servir de fonte de busca.	
	Quantificadores	Colocar figuras de objetos contáveis e incontáveis e seus respectivos nomes em inglês dentro de uma caixa. Fazer sorteio das figuras para a composição de frases mediadas pelo professor, relacionando as coisas sorteadas aos estudantes, e dando ênfase aos objetos contáveis e aos incontáveis em situações de afirmação, interrogação e negação.	(EF08LI16) Utilizar, corretamente, <i>some, any, many, much</i> .
	Pronomes relativos	Escrever na lousa frases com espaço no meio para serem completadas. Distribuir um texto composto por frases significativas feitas com o uso das palavras <i>who, which, that, whose</i> como palavras que fazem referência a termos anteriores. De forma mediada, conduzir os estudantes a identificarem seus usos e sentidos, para posteriormente listá-los na lousa, em seus respectivos espaços.	(EF08LI17) Empregar, corretamente, os pronomes relativos (<i>who, which, that, whose</i>) para construir períodos compostos por subordinação.

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos estudantes e aquelas relacionadas a falantes de língua inglesa, nativos ou não nativos), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural	<p>Organizar a exposição de feira das nações em que os estudantes apresentem, na forma de seminário, pesquisas sobre aspectos específicos (culturais, geográficos, sociais, econômicos etc.). Nas apresentações, os estudantes poderão estar caracterizados e serão estimulados a usar a criatividade para melhor representar as suas informações e a usar o inglês ao máximo.</p> <p>A valorização e o respeito pela cultura, folclore e tradições locais também devem permear o ensino da língua inglesa. Deste modo, o Bumba-meu-boi, Tambor de Crioula; Cacuriá; Reggae; Festa do Divino, dentre outras manifestações que se constituem em patrimônio cultural imaterial do Estado do Maranhão e, de modo especial, da cidade de São Luís.</p>	(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
Comunicação intercultural	Impacto de aspectos culturais na comunicação	<p>Orientar os estudantes a fazerem pesquisa na internet, em <i>sites</i> de confiança, onde possam identificar formas de comunicação gestuais e comportamentais típicas de países falantes da língua inglesa, listando aspectos que diferem e que se parecem entre si. Essa comparação deverá ser extensiva a formas de comunicação gestuais e comportamentais dos contextos dos estudantes. O resultado dessa pesquisa pode ser apresentado em uma exposição para a comunidade escolar em geral.</p> <p>Propor a produção coletiva de músicas (versão língua inglesa) que contemplem manifestações culturais e folclóricas conhecidas.</p>	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
		<p>Orientar os educandos a fazerem levantamento, por meio de pesquisa na internet, sobre fatores</p>	(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas

		relacionados a variedades linguísticas que podem impedir que falantes da língua inglesa se comuniquem. Ao socializar em sala, fazer um paralelo com a variedade linguística que existe no Brasil.	de culturas diferentes que falam a língua inglesa como língua materna ou estrangeira.
--	--	---	---

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas (falantes nativos e não nativos, incluída a fala do professor).

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: persuasão	Em grupo, analisar a oralidade de um texto de propaganda em temáticas transversais como: <i>bullying</i> , esportes, corrupção, saúde, disciplina, família etc. Durante a análise, os estudantes destacarão os aspectos linguísticos e não linguísticos que envolvem as estratégias de convencer os leitores.	(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	Utilizar texto audiovisual sobre algum assunto de interesse dos estudantes, levando-os a identificarem e anotarem palavras e expressões que dão sentido às mensagens do texto.	(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.
		Utilizar dois textos constituídos por recursos verbais e não verbais de relevância social como: <i>bullying</i> , corrupção, esportes, alimentação, família, saúde, comportamentos etc., por meio de diferentes pontos de vista, orientando os estudantes a identificarem os diferentes posicionamentos dos textos, adotando postura crítica e respeitosa sobre as composições. Palavras e frases conhecidas, cognatos,	(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.

		interpretação de imagens etc. podem ser pistas de construção do sentido textual.	
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	Orientar os estudantes a realizarem pesquisas sobre assuntos transversais de relevância social que apresentem indicadores em gráficos para análise crítica. Os gráficos serão interpretados com a mediação do professor. Os educandos tomarão nota de vocábulos e expressões aprendidos durante as pesquisas. As socializações serão dialogadas com proposições interventivas.	(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO

EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa, em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos estudantes em língua materna e/ou línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estratégias de leitura	Recursos de persuasão	Orientar os educandos a explorarem textos de propaganda em inglês, na internet ou em livros e revistas, em que identifiquem diferentes recursos (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras) usados para convencer os leitores. Após essa identificação, desafiar os estudantes a construir propagandas defendendo algum posicionamento social em benefício da sua comunidade. Após a construção, eles deverão socializar com os demais colegas em situação argumentativa.	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
	Recursos de	Apresentar texto do gênero	EF09LI06) Distinguir fatos de

	argumentação	<p>jornalístico em linguagem adequada à idade dos estudantes, contendo opiniões e fatos sobre algum tema social, para leitura e análise em sala de aula. Durante a análise, mediada pelo professor, os estudantes deverão fazer anotações em colunas distintas: uma contendo fatos e a outra, opiniões. Após esse momento, eles socializarão a atividade enfatizando a distinção entre fato e opinião.</p>	opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.
		<p>Apresentar aos estudantes texto jornalístico escrito que defenda ponto de vista sobre algum assunto de relevância social ou de interesse dos educandos. Ao ouvirem, os estudantes serão levados a identificar as principais impressões/expressões/imagens que sustentam os argumentos usados na defesa do assunto tratado. Durante as análises, os estudantes deverão fazer anotações das suas impressões.</p>	(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
Práticas de leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais	<p>Direcionar os estudantes a realizarem pesquisas na internet sobre algum assunto do interesse deles, reforçando a importância da qualidade e da validade das <i>sites</i> e das informações acessadas. Alertá-los sobre a existência das <i>fake News</i> como ação antiética; Estimulá-los a se posicionarem de modo crítico sobre informações falsas e verdadeiras. Disponibilizar <i>sites</i> confiáveis para os educandos.</p>	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	<p>Propor momentos de discussão, após leitura de</p>	EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos

		texto relevante ou de interesse dos educandos, levando-os a escrever e trocar textos escritos por eles, assim como opiniões sobre as leituras realizadas, enfatizando a importância do respeito mútuo para a estruturação de uma sociedade mais humana e fraterna.	escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
--	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO

EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos estudantes, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos estudantes em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação	Direcionar os estudantes a realizarem pesquisas na internet sobre algum assunto do interesse deles, reforçando a importância da qualidade e da validade dos <i>sites</i> e das informações acessadas. Alertá-los sobre a existência das <i>fake News</i> como ação antiética; estimulá-los a se posicionarem, por meio de um texto escrito, de modo crítico sobre informações falsas e verdadeiras. Disponibilizar <i>sites</i> confiáveis para os educandos.	(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
	Escrita: construção da persuasão	Propor momentos de discussão, após leitura de texto relevante ou de interesse dos educandos, levando-os a escrever e trocar textos escritos por eles, assim como opiniões sobre as leituras realizadas, enfatizando a importância do respeito mútuo para a estruturação de uma sociedade mais humana e fraterna.	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão)

Práticas de escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	<p>Direcionar os estudantes a realizarem pesquisas na internet sobre algum assunto do interesse deles, reforçando a importância da qualidade e da validade dos <i>sites</i> e das informações acessadas. Alertá-los sobre a existência das <i>fake News</i> como ação antiética; estimulá-los a se posicionarem de modo crítico sobre informações falsas e verdadeiras. Disponibilizar <i>sites</i> confiáveis para os educandos.</p> <p>Como sugestão de atividade, pode-se eleger um assunto de interesse nacional no momento. Após a escolha do assunto, os estudantes deveriam buscar matérias publicadas em <i>sites</i>. Em seguida, fariam uma comparação do modo como o assunto foi apresentado em cada um dos <i>sites</i>: a profundidade, abrangência do assunto, riqueza de detalhes, objetividade, intencionalidade do discurso, do texto etc.</p>	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
---------------------	--	---	---

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO

EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical para a reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: “internetês	Direcionar os educandos para realizarem pesquisas em diferentes redes sociais com o objetivo de identificar e analisar abreviações, símbolos formais e informais de comunicação digital, identificando seus respectivos significados. Mencionar que esse tipo de linguagem existe também em	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

		Língua Portuguesa e que é considerada uma nova forma de comunicação.	
	Conectores (<i>linking words</i>)	Leitura de textos de apelo social, identificação das funções dos conectivos textuais em língua inglesa como importantes recursos de coesão textual das mensagens.	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
Gramática	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	Em roda de conversa, apresentar escolhas que foram feitas e suscitar planos para o futuro, ressaltando situações prováveis e improváveis. Enfatizar o uso dos elementos que tornam essas orações condicionais ou possíveis.	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>If-clauses</i>).
	Verbos modais: should, must, have to, may, might	Realizar roda de leitura de texto que expressa recomendação, obrigação, necessidade ou probabilidade. Enfatizar os verbos que são utilizados na construção desses significados. Criar frases envolvendo esses sentidos, estimulando os educandos a elaborarem as próprias frases e fazê-lo com significado.	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should</i> , <i>must</i> , <i>haveto</i> , <i>mayemight</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

TEMAS INTEGRADORES: Direitos humanos, Educação para as relações étnico-raciais, Educação, Gênero e diversidade, Educação Ambiental, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso, Educação Patrimonial, Educação financeira e fiscal, Mídias e tecnologias da educação, Educação para o trânsito.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos estudantes e aquelas relacionadas a falantes de língua inglesa, nativos ou não nativos), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
A língua inglesa no mundo	Expansão da língua inglesa: contexto histórico	Demonstrar, em mapas, os países falantes da língua inglesa, expondo o processo geográfico de expansão da língua. Propor a produção de HQ (história em quadrinhos), baseando-se no processo de expansão da língua inglesa. Realizar socialização das produções.	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
	A língua inglesa como língua de comunicação	Realizar pesquisas na internet em que os educandos possam analisar a quantidade de informações em	(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o

	internacional	várias áreas do conhecimento disponíveis em língua inglesa.	desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado	Promover reflexão, com a ajuda de mapas/globos/texto escrito/vídeo/ acesso à internet, em roda de conversa, sobre a importância da língua inglesa como instrumento de acesso a diversas culturas e sua participação no mundo globalizado. Propor pesquisas em localidades indígenas e/ou quilombolas para identificar a presença e origem de palavras, músicas, nomes de estabelecimentos etc. em inglês nessas comunidades. Propor uma feira interdisciplinar anglo-saxônica em que os estudantes pesquisem a cultura, a língua, a história, a geografia, pontos turísticos, política, literatura, economia etc. de países que falam a língua inglesa com atividade sobre Imigrantes ou, explorando o significado da palavra xenofobia e perguntar se os estudantes conhecem, se sabem que está associada ao preconceito. Exibir um vídeo sobre o assunto e propor pesquisa sobre o sobrenome dos estudantes para perceber a origem, ou de onde são provenientes e se conhecem imigrantes ou refugiados na cidade.	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Avaliação da aprendizagem da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental

Em língua inglesa, a leitura é uma habilidade receptiva. Na avaliação, deve-se então, buscar meios de apreender a competência do estudante nesse processo, tendo o cuidado de não cobrar produção. Deve-se oferecer ao estudante, liberdade para expressar sua compreensão do que foi lido.

A exigência de respostas, rigidamente corretas ou padronizadas, precisa ser abolida, pois, deve-se valorizar a coerência das respostas, permitindo que o estudante lance mão do raciocínio na resolução das questões.

O professor precisa, antes de tudo, estar cômico de seu papel como mediador entre o estudante e o conhecimento, traçando previamente, um planejamento que considere dentre outras coisas, os aspectos a serem contemplados na avaliação, ou seja, que habilidades e competências o estudante deve desenvolver a partir do trabalho em Língua Inglesa.

Tal atitude visa não somente uma constante ação – reflexão – ação acerca da própria prática, quanto evitar a adoção de posturas tradicionais, que preconizam a avaliação enquanto atividade com o único fim de mensurar, sob uma única perspectiva, o que o estudante aprendeu e que tem se traduzido em aversão ao estudo de um segundo idioma e a repetências, que estigmatizam e excluem o estudante, levando-o até a abandonar a escola.

Definir então, os critérios de avaliação a serem adotados, perpassa principalmente, por efetivar uma avaliação diagnóstica, onde os sujeitos são todos os que fazem parte do processo avaliativo, inclusive o próprio profissional e as condições materiais que lhes são disponibilizadas para realizar seu trabalho.

Logo, ao verificar que os resultados não foram satisfatórios e identificando os entraves que impediram a construção do conhecimento, pelo estudante, o professor buscará novas estratégias para efetivar a aprendizagem.

Nesse sentido, para obtenção de um diagnóstico real a respeito dos conteúdos aprendidos pelos estudantes, o docente deve tomar como parâmetro, as capacidades gerais, definidas para o Componente Curricular, pois serão elas que lhes possibilitarão saber o que precisa ser feito para que o estudante aprenda.

Sugere-se, também, que os professores fomentem uma cultura avaliativa em que o estudante emita sua opinião a respeito de que aprendeu e que caminhos ou metodologias facilitarão a aquisição dos conteúdos propostos.

A avaliação é parte integrante do processo educacional e tem a função de orientar a ação pedagógica, iluminando e alimentando o processo de ensino e aprendizagem: oferece ao professor retorno sobre as necessidades de correção do percurso e, ao estudante, retorno sobre seus avanços.

Dentre os instrumentos a serem adotados no âmbito da avaliação na área, torna-se imprescindível que o avaliador considere quais habilidades e competências inerentes à Língua Inglesa o estudante é capaz de desenvolver, por meio de:

- Trabalhos individuais e em grupos; Trabalho
- Conversações, estimulando a prática da oralidade e preparando o estudante para a leitura e escrita de textos; Convers
- Atividades de leitura e escrita; Atividade
- Dramatizações, que permitam verificar e aprimorar pronúncia e entonação; Dramati
- Produção de textos multissemióticos (com áudio, vídeo, pequenos textos, imagens, composições musicais e/ou de poemas); Produçã
- Testes escritos. Testes

Os critérios para o desenvolvimento da aprendizagem são o adensamento de vivências com textos em língua inglesa e a apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais necessários para interagir por meio desses textos nas práticas sociais.

Considerando-se o conjunto completo, em cada uma das práticas, ao longo do percurso escolar, é possível observar como os objetivos de aprendizagem se adensam, na relação entre os temas com o amadurecimento dos sujeitos, da ampliação de possibilidades de contato com diferentes gêneros do discurso e da apropriação de conhecimentos linguístico-discursivos e culturais para interagir com textos, respeitando conhecimentos prévios variados e incentivando a reflexão conjunta sobre o que é conhecido ou naturalizado.

A seleção de gêneros discursivos, a complexidade do texto, que será base para as atividades em aula, e as situações da escuta, da leitura, da oralidade e/ou escrita deverão levar em conta os sujeitos da etapa e os projetos em curso na turma e na escola. A complexidade de um texto decorre da relação entre o que sua leitura requer de conhecimentos prévios, das características do texto e das atividades planejadas. Nesse sentido, sujeitos com níveis de conhecimento diversos podem lidar com um mesmo texto e, dependendo da situação de

comunicação em foco e do nível de compreensão ou produção exigido para sua participação nessa prática social, a atividade pode ser exitosa para todos.

Por outro lado, quanto mais exigente for a atividade, maior será a necessidade de lançar mão de conhecimentos de mundo, de conhecimentos relativos as condições de produção do discurso, ao tema, aos modos de organizar e construir os discursos em diferentes áreas, e de conhecimentos linguístico-discursivos. A seleção de recursos linguístico-discursivos e culturais a serem focalizados em cada um dos objetivos de aprendizagem se dará, portanto, de acordo com os textos em foco e os objetivos de compreensão e/ou de produção desses textos, no tratamento das temáticas em pauta em cada etapa de escolarização.

Essa seleção também dependerá da língua que está sendo estudada. Alguns subsistemas linguístico-discursivos e culturais, por exemplo, podem demandar maior atenção do que outros, considerando a proximidade ou a distância da língua e da cultura estrangeira com a Língua Portuguesa e com outras línguas e culturas que os estudantes já conhecem.

Durante todo o percurso escolar, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento envolvem interações significativas com textos na língua inglesa. Essas vivências em língua inglesa exigirão abordagens específicas e graus de complexidade, nas distintas etapas de escolarização, de acordo com os conhecimentos prévios dos estudantes e as especificidades e demandas de seu contexto sociocultural, com vistas a propiciar oportunidades para:

- compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
- fruir textos na língua estrangeira;
- resolver desafios de compreensão e produção de textos orais, escritos e multimodais;
- compreender e refletir sobre características de gêneros orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
- apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
- compreender e valorizar o plurilinguismo, a diversidade sociocultural e a variação linguística;
- refletir sobre a própria aprendizagem.

Considerando a natureza da aprendizagem da língua inglesa, que demanda oportunidades continuadas de uso da língua em interações significativas e relevantes para os estudantes nas etapas da educação básica e apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais no uso e para o uso, é importante destacar que tanto a metodologia de ensino, quanto as práticas de avaliação formativa, sejam coerentes com essa perspectiva. Cabe à comunidade escolar construir oportunidades para aprendizagens exitosas e procedimentos para incentivar a liberdade de gerir, sistematizar, monitorar e (auto)avaliar conhecimentos, criando espaços formativos para o protagonismo dos estudantes nos seus percursos de aprendizagem.

Referências

- ARMADA, Ricardo Pires. **Projeto valorização da Língua Inglesa**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/educadores/relatos/relato005.asp>, Acesso em 27/12/2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (original 1953)
- BAKHTIN, M. (1929/1981). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lachud e Yara Frateshi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, 180 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Código de Trânsito Brasileiro**, lei nº 9.503, de 23/09/97. 1997a. Disponível em: .< <http://www.denatran.gov.br/legislacao.html> >. Acesso em: 4 abr. 2019.
- _____. **Conselho Nacional de Trânsito**. Resolução nº 166, de 15 de setembro de 18 2004. Aprova as diretrizes da Política Nacional de Trânsito. 2004. Disponível em: .< http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/resolucao166_04.doc >. Acesso em: 4 abr. 2019.
- _____. **Diretrizes nacionais da educação para o trânsito no Ensino Fundamental**. Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito, Conselho Nacional de Trânsito. Brasília: Ministério das Cidades, 2009.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.
- _____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em 15/08/2018.
- _____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI/SEPPIR, 2013

- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2005
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental. V. 2, Brasília: MEC/SEF, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998
- CELANI, M. A. A. (org). **Ensino de segunda língua:** redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.
- _____. **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática. Mercado de Letras, 2003.
- COLL, César; MARTÍN, Elena e colaboradores. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva e outros. **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, Angus & STREVENS, Peter. **The Linguistic sciences and language teaching.** London :Longmans, Green and C, 1965.
- HARBICH, Fátima Moreira. **Inglês para bibliotecários.** Porto Alegre: Sagra, 1991.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor. Aspectos cognitivos da leitura.** 5ª edição. Campinas, SP. Pontes, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Sílvia E. **Tecendo redes nos projetos da escola.** Cap. 4. *Leitura e práticas disciplinares.* p. 89 a 119.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Teaching language:** from grammar to grammaring. Boston: Thomson Heinle, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Por uma escola para todos.** Texto digitado. Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: <www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>. Acessado em 04 de abril de 2019.
- MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.** SEDUC, 2019
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina em Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- NUTTALL, Christine. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language.** Oxford, England: Heinemann, 1982.
- PAIVA, Maria da Graça Gomes (p. 121-132) In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt & Outros(as). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 3 ed. – Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- PIMENTA, Sônia de Oliveira & OLIVEIRA, Nádia Alves de. **O domínio da leitura em inglês:** a reconstrução crítica de textos. São Paulo: s.d.
- PRASSE, J. **O Desejo das Línguas Estrangeiras.** Revista Internacional Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires. Editora Companhia de Freud, Ano I. n. 1, Jun. 1997.p.63-73.
- RAMOS, Rafael Yus. **Temas Transversais: a Escola da Ultramodernidade.** Revista Pátio, jun/julho, São Paulo, 1998.
- Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Inglês/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2006. 68p.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.
- SÃO LUÍS. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular - Marco Conceitual.** São Luís - MA: [s. n.], 2017.
- SCHNEWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.**(Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua inglesa:** leitura. São Paulo: Cortez, 1991.
- VÁRIOS AUTORES. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN. Roxane Rojo (org.) São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WERNECK, Hamilton. **A nota prende.** A sabedoria liberta. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

10.2 Área de Conhecimento: Matemática – Componente Curricular: Matemática

A Matemática como área de conhecimento

Ao definirmos a Matemática como área de conhecimento, percebemos que os saberes matemáticos são culturais e desenvolvidos gradativamente em suas épocas pela necessidade do meio e pelo desejo de um projeto maior para sobrevivência da humanidade. Existem diferenças acentuadas para a época de outrora, pois a cultura acumulada e desenvolvida a cada dia é quase inalcançável. Portanto, a Matemática é uma área que abrange um vasto campo de teorias, procedimentos de análises, formas de interpretar e coletar dados, constituindo-se, nessa perspectiva, numa importante ferramenta de investigação em diferentes áreas do conhecimento como a Economia, Física, Química, Biologia, Psicologia, Engenharia, Astronomia e Arte, entre outras.

A Matemática assim linguagem e ciência; é produto cultural. Ela tem muitas especificidades e ao mesmo tempo envolve outras áreas. Por isso ela é uma área única. A constatação da sua importância apoia-se no

fato de que ela desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (D'AMBRÓSIO, 1989, p. 15).

Para que compreendamos a Matemática como área, precisamos percebê-la como uma ciência que possui linguagem própria e que foi construída por homens e mulheres ao longo dos tempos em determinados espaços. Ela é produção cultural.

Mas o que seria dessa produção cultural se, no cotidiano escolar, não soubermos interpretá-la e utilizá-la? Precisamos entender que o registro escrito é tão importante para os estudantes se tornarem competentes em matemática quanto os cálculos numéricos.

É um fato marcante a dificuldade que os estudantes têm em compreender os enunciados das situações-problema no contexto do ensino e aprendizagem de matemática, muitas vezes nós professores ao sermos questionados sobre essa problemática, atribuímos de maneira equivocada a pouca capacidade de interpretação ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Analisando essa problemática, percebemos a complexidade de fatores envolvidos em um texto matemático e compreendemos que para aprender a grande área da matemática é preciso considerar a sua singularidade de linguagem com sua complexa estrutura, seus símbolos, seus códigos, e suas abstrações em variados contextos, percebendo assim, que essa linguagem não se aprende como a Língua Portuguesa, é preciso ser desenvolvida em diferentes práticas de leitura e escrita para o domínio específico dessas simbologias, compostos de sentenças matemáticas, definições, gráficos, equações, e outros.

Ler, interpretar e escrever usando matemática significa se comunicar matematicamente compreendendo e transmitindo ideias, organizando sistemas de pensamentos com autonomia em contextos variados, compreendendo e sendo compreendido nas interações com seus pares ou na troca de informações escritas e leitura que envolve os conhecimentos matemáticos.

Uma prática de ensino e aprendizagem de Matemática através da leitura e escrita estará contribuindo não apenas para o desenvolvimento dessa linguagem matemática, mas também para o desenvolvimento de uma matemática significativa que tem em processos matemáticos, como a etnomatemática e a modelagem matemática, meios de o estudante desenvolver habilidades para o raciocínio e a representação, que poderão ser utilizados em diversas situações matemáticas do cotidiano.

Entendemos que a leitura é a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo (MARTINS, 2005) e a escrita, quando bem associada à ela, amplia a aprendizagem, pois favorece a capacidade de estabelecer conexões (SANTOS, 2005). Juntas, leitura e escrita são fundamentais para o processo de compreensão e interpretação textual, essencial para a resolução de problemas matemáticos dentro e fora da escola.

Nesse ponto é importante definir que ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica (DANYLUK, 1988). O letramento em matemática acontece a partir da “aquisição de aptidões para o uso de sistemas notacionais escritos para a prática da integração de significados da Matemática na linguagem” (MACHADO, 2003, p. 148). Assim, a alfabetização em matemática é o princípio da ação de ler e escrever matemática e o letramento matemático é quando entendemos os conteúdos matemáticos básicos, interpretamos os mesmos e nos expressamos através da linguagem matemática.

Para estabelecer a relação entre a matemática “cotidiana” e a matemática escolar e assim, compreender as diferentes maneiras de conhecer o mundo matematicamente, vimos na etnomatemática levada para as aulas uma abordagem necessária, pois permite a interação entre conceitos e práticas matemáticas da cultura dos estudantes com a matemática escolar, valorizando as relações entre as práticas culturais na sociedade e os processos matemáticos formais. Segundo D'Ambrósio (1999a):

[...] cada cultura desenvolveu sua própria maneira, estilos e técnicas de fazer, e respostas à procura por explicações, entendimentos e aprendizagem. Estes são os sistemas de conhecimento. Todos esses sistemas usam inferência, quantificação, comparação, classificação, representação, medida. É claro que a matemática ocidental é um desses sistemas de conhecimento, como nos mostra uma visão ampla de sua história. Mas outras culturas desenvolveram, também, outros sistemas de conhecimento com os mesmos objetivos. Isto é, são outras ‘matemáticas’, usando diferentes maneiras de inferir, quantificar, comparar, classificar, representar, medir.

Todos esses sistemas de conhecimento poderiam ser chamados etnomatemáticas. Eles são as ‘matemáticas’ de diferentes ambientes naturais e culturais, todos motivados pela busca por sobrevivência e transcendência. (D’AMBRÓSIO, 1999a, p. 52).

A adoção da etnomatemática em sala de aula enfatiza o reconhecimento da matemática nos espaços sociais e culturais, além de ampliar a visão de mundo do estudante, possibilitando ao mesmo, novos olhares para aquilo que costumava ser visto de apenas uma maneira. Logo, a etnomatemática proporciona o contato com práticas culturais familiares aos estudantes, valoriza a forma pela qual surge o conhecimento matemático nos diferentes contextos e permite ao estudante ir além das capacidades de efetuar as quatro operações e identificar formas geométricas no livro didático, no quadro branco e em seu caderno.

A Matemática como Componente Curricular

Entendemos a Matemática não mais como disciplina (quando se relaciona consigo mesma) e sim, como componente curricular (quando se relaciona com outras disciplinas). A Matemática agora é integrada e integradora de outras áreas e componentes. Como componente curricular ela visa através das habilidades, conquistar competências, para que o estudante desenvolva suas capacidades intelectuais, sociais, afetivas e sensório-motoras, necessárias à sua formação cidadã.

Dada à diversidade existente no país é natural e desejável que ocorram alterações no trato dos objetos de conhecimento da matemática escolar, pois os mesmos devem considerar as habilidades adequadas às características peculiares de cada sala de aula associada à sua localidade.

Devemos então, acompanhar as novas tendências e o dinamismo com que a sociedade ludovicense utiliza a informação matemática, adaptando o seu currículo a esse movimento. Em sintonia com a BNCC, é necessário que as habilidades sejam pensadas, considerando a singularidade de São Luís onde o crescimento da cidade deu-se de forma desordenada sem projetos de urbanização, refletindo assim em uma cidade muito heterogênea em termos regionais, sociais e culturais, existindo assim na sua rede educacional, escolas situadas em contextos muito diferentes em localidades urbanas e rurais.

É preciso que a prioridade não seja o acúmulo excessivo de conteúdo, mas que o estudante saiba buscar, selecionar, filtrar e utilizar os objetos de conhecimento quando o momento exigir ou que crie uma representação pessoal aos conteúdos extraídos das habilidades através de uma metodologia adequada.

Entendemos que cada escola da Rede Municipal de Educação São Luís tem total autonomia e responsabilidade para coletivamente tomar decisões quanto aos conteúdos extraídos das habilidades que melhor se adaptam a sua realidade. É necessário apenas, que não percamos o foco e o objetivo maior do ensino de matemática que é a inserção dos nossos estudantes no meio cultural e social.

Os objetos de conhecimento do Componente Curricular de Matemática devem estar selecionados e organizados levando em consideração as cinco unidades temáticas apresentadas na BNCC, a saber: Números; Geometria, Grandezas e Medidas; Álgebra e Estatística e Probabilidade. Todas essas unidades temáticas devem ser trabalhadas desde os anos iniciais e devem se relacionar entre si, o que nos leva a compreendermos que “a Matemática não pode ser vista como um componente unilateral, pois apresenta uma dialeticidade, que envolve um ir e vir dentro do processo contínuo de aprendizagem” (MARANHÃO, 2018, p. 305).

Devemos considerar então que as unidades temáticas do Componente Curricular de Matemática, a serem absorvidas pelos os estudantes devem fazê-los saber, fazer e ter atitudes positivas em relação à Matemática. Ou seja, devemos desenvolver conteúdos de diferentes naturezas: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Aprendemos os conteúdos conceituais por meio de um processo de elaboração e construção pessoal de conhecimentos da Matemática. Exemplo: os diferentes significados das operações aritméticas, a compreensão de potenciação, a diferença entre área e perímetro de figuras planas ou área e volume de sólidos geométricos. Aprendemos os conteúdos procedimentais a partir da realização de ações ou pesquisas, exercitação múltipla, reflexão sobre a própria atividade matemática e aplicação em contextos diferenciados dos ensinamentos da matemática. Exemplo: cálculo do resultado da adição, leitura e interpretação de situações-problema, pesquisas, uso da régua, compasso e esquadro. E, finalmente, aprendemos os conteúdos atitudinais a partir de procedimentos vinculados à compreensão de conteúdos matemáticos associados a valores que em geral exigem reflexão, tomada de posição e elaborações complexas de caráter pessoal. Exemplo: cooperação nas

atividades em grupo, respeito aos colegas que compreendem mais lentamente o conteúdo matemático, responsabilidade com suas atividades.

Enfim, a matemática como componente curricular busca formar cidadãos éticos, com atitudes positivas frente à resolução de um problema matemático na escola e na vida, que superem o individualismo e valorizem a colaboração.

Trajectoria do Ensino de Matemática

O ensino e a aprendizagem de matemática que perdurou durante muito tempo nas escolas era aquele em que o estudante era um ser passivo, espectador de um monólogo apresentado pelo “detentor” do conhecimento, o professor, que transmite-o de forma acumulativa, escalonada, como se fossem “capítulos” e no final de um determinado período estariam da forma de “livro-conhecimento” no cérebro do estudante que assim adquiriria conhecimento matemático. Segundo Freire (1981), neste viés:

O professor aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 1981, p. 57).

Essa concepção de “ensinar”, em que o professor supostamente é detentor de todo o conhecimento, caracteriza o ensino tradicional e fundamenta-se em uma visão de que o professor é o que “sabe” e o estudante é o “que deve ser educado” através da escuta do ensinamento ministrado e em seguida reproduzem essa prática.

O ensino de matemática era desenvolvido através de uma prática fragmentada e conservadora que não permitia aos estudantes uma visão do todo em suas relações com as partes, mas apenas das partes desconexas, induzindo a uma consciência e uma prática de memorização e repetição. A matemática era exercitada através da transmissão direta dos conteúdos, possibilitando apenas aos estudantes fórmulas e procedimentos, impedindo assim, que eles desenvolvessem habilidades.

A educação matemática tradicional levava em consideração uma lógica sequenciada de apresentação de conteúdos, de aplicação de cada um deles, seguida de exercícios a serem resolvidos de acordo com os procedimentos algoritmos, dissociados do contexto e da realidade dos estudantes.

Tudo isso, contribuiu para o fracasso do ensino aprendizagem de matemática e conseqüentemente para uma grande evasão escolar e reprovação, pois não ocorria uma significação para a vida do estudante. Tínhamos uma aprendizagem mecânica que não apresentava importância para os estudantes, nem nenhuma relação com a sua vida. Ocorria a estagnação cognitiva do estudante, não desenvolvendo assim, habilidades e competências para enfrentar as situações e desafios impostos a todos, a cada instante da vida.

Mas o ensino de matemática foi mudando ao longo dos tempos, acompanhando as correntes pedagógicas. Na atualidade, almeja-se por uma matemática significativa, ou seja, aquela que parte de princípios metodológicos, críticos e renovadores com estratégias que venham favorecer ao professor melhorar sua prática docente e ao estudante melhorar a sua aprendizagem.

O ensino e aprendizagem da matemática por meio de uma visão crítica e reflexiva do mundo deve oferecer aos estudantes, ferramentas necessárias para que sua geração e as futuras possam lutar pelas mudanças que melhorem sua qualidade de vida. Por isso, o ensino de matemática requer educadores matemáticos conscientes das dificuldades que se encontram no ensino-aprendizagem de matemática hoje, compromissados em aprender e desenvolver novas práticas pedagógicas e dispostos a ajudar os estudantes.

Se considerarmos que o que é aprendido em Matemática na atualidade é para que o estudante retorne em seu meio, para compreendê-lo melhor e poder transformá-lo, ou seja, fazer uma inter-relação da Matemática com sua utilização na vida, ficará mais fácil a compreensão, consolidação dos conhecimentos, pois o estudante percebe que a sua utilização em alguns momentos de sua vida facilitará o seu entendimento e realização de atividades proporcionando-lhe uma melhor qualidade de vida.

Desta forma, devemos ter em mente que um dos principais princípios para o ensino da Matemática hoje é apropriarmos-nos dos conceitos e procedimentos matemáticos básicos desde os anos iniciais é direito de todos (e não apenas de alguns privilegiados intelectualmente, especialmente do sexo masculino), e contribui para a formação do futuro cidadão que se engajará no mundo do trabalho, das relações sociais, culturais e políticas.

Competências Específicas da Matemática

O grande desafio do ensino de matemática atual é fazer o estudante compreender o seu papel na sociedade, de agente ativo e transformador da sua realidade. Os professores precisam rever seu próprio modo de aprender e de construir a experiência para que possam ensinar.

Ensinar Matemática é também ensinar o estudante a resolver problemas, pois é preciso, então, refletir o saber matemático e como essa disciplina tem sido trabalhada nas escolas. É interessante destacar assim a gama de fatores que as aulas de matemática envolvem: leitura e interpretação dos dados, compreensão do problema, tomada de decisão, verificação da resposta de maneira crítica, criatividade para encontrar a solução.

Considerando a Matemática como Componente Curricular devemos garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

As competências matemáticas nos fazem refletir: escola, professores e pais, que conduta apresentamos em relação à matemática? Enquanto professor como eu apresento esse Componente Curricular para os estudantes? Tento reproduzir a experiência que tive quando era estudante, positiva ou negativa? Se foi negativa o que devo fazer para não reproduzir isso?

A atitude é importante, pois, segundo Chacón (2003, p. 23), os estudantes que possuem crenças rígidas e negativas sobre a matemática têm sua aprendizagem normalmente passiva e, no momento da aprendizagem, trabalham mais a memória do que a compreensão.

Apesar do saber matemático se construir de noções objetivas, abstratas e gerais, não há como negar a intermediação da subjetividade e da particularidade na atividade humana de sua elaboração (PAIS, 2002, p. 31). Ao professor de matemática cabe usar métodos diversificados que tornem o ambiente da sala de aula acolhedora, proporcionando parcerias úteis para uma aprendizagem matemática de qualidade, o que torna possível a troca de ideias entre os estudantes. Portanto, o professor de Matemática deve dar sentido à

Matemática, mostrando que ela foi feita por pessoas que acertaram e também erraram, que há sentimentos envolvidos na sua prática, e que ela é acessível a todos, sem exceção.

Organização do Trabalho Pedagógico e Orientações Metodológicas para o ensino de Matemática

Para que o estudante tenha interesse pela matemática, ela deve ser interessante, prazerosa e significativa. Desta forma, o professor deve repensar o seu fazer pedagógico, buscando adotar novas metodologias, utilizar instrumentos pedagógicos adequados, pensando no tempo de cada estudante. O planejamento seria o instrumento organizador ideal dessa prática, associando estratégias de acordo com a realidade que intervenham a cada momento e durante todo o processo de ensino.

Nesse contexto, o professor deve buscar nas dimensões para o ensino da matemática aliados para o aperfeiçoamento de sua prática. Entendemos aqui por dimensões para o ensino da matemática como os elementos necessários para que o professor problematize ou contextualize os conteúdos matemáticos, entre eles: a história da matemática, os jogos, o material concreto, a resolução de situações-problema e o ensino de matemática por meio de tecnologias.

A intenção é estimular um ensino e aprendizagem de matemática que permite ao estudante aprender novos conceitos, procedimentos e atitudes, que o leve a ter condições de criar estratégias, verificar resultados, aplicar a matemática em situações reais, organizar-se melhor, analisar, integrando a matemática com outras áreas de conhecimento.

É preciso que nós, professores de matemática, tenhamos a sensibilidade necessária e uma constante reflexão sobre o como ensinar matemática apoiada em sua historicidade, através do jogo e do material concreto e a partir da resolução de problemas, sem esquecer que na contemporaneidade devemos dar espaço ao uso de tecnologias e ainda, o registro é o elo entre todas as dimensões, pois através dele o estudante consegue sistematizar suas compreensões.

A Matemática apoiada na sua historicidade

Muitas vezes, durante as aulas de matemática, deparamo-nos com os seguintes questionamentos dos estudantes: “- eu gostaria de saber quem inventou isso”; “- para que isso vai servir na minha vida?”. Observamos que os estudantes têm motivos para, dessa forma, externarem suas insatisfações, pois a matemática na sala de aula, raramente relaciona o conteúdo trabalhado com a época que o mesmo foi concebido na história da humanidade, sua construção e sua utilização nos dias atuais.

Para humanizar e contextualizar a matemática, vemos na historicidade um meio de revelar a matemática como uma criação humana, mostrando as necessidades e preocupações de diferentes culturas em diferentes momentos históricos, estabelecendo comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente. Assim, o estudante é capaz de compreender as mudanças que ocorreram desde os tempos mais antigos em que surgiram as primeiras concepções da matemática, até a vasta qualidade de conteúdo e utilização em várias outras ciências, principalmente como contribuição ao avanço de computadores mais modernos.

Devemos inculcar nos estudantes que a matemática se originou da luta por sobrevivência da humanidade ao longo de vários séculos partindo de necessidades reais. Podemos fazer com que o estudante perceba que o desenvolvimento e o percurso da matemática foram de muitas dificuldades, com o desenvolvimento de teorias por pesquisadores que foram substituídas por outras mais completas, tomando uma forma cada vez mais científica, elaborada e completa de acordo com cada momento da história.

Através dessa abordagem histórica, podemos desmistificar e situar o estudante na compreensão da matemática como produção cultural, fazendo com que ele deslumbre essa criação a cada período em que foi desenvolvido com suas abstrações, formalismo e utilização em seu cotidiano, valorizando a sua aplicação no passado e na história da própria humanidade.

A abordagem histórica dos conteúdos facilita a significação e desmistificação da Matemática (MIGUEL; MIORIM, 2002), porém devemos ter o cuidado para não apresentarmos histórias fantasiosas que apresentam objetos matemáticos como criação de um único indivíduo iluminado que não cometeu erros (VIANNA, 1995). Portanto, ao desenvolvermos os conteúdos com o suporte da história da matemática é

conveniente abordarmos de uma forma que haja um entendimento da construção dos conceitos usando os períodos e datas apenas em um segundo plano e quando necessário, mas que seja praticado para ajudar na compreensão dos conceitos, atitudes e procedimentos em cada assunto abordado em sala de aula.

Por exemplo, na aula sobre Teorema de Tales, a história da matemática inserida no contexto escolar passaria pela pesquisa dos estudantes sobre como Tales de Mileto construiu o seu conhecimento sobre o cálculo das alturas inacessíveis em seu tempo. Nesse contexto, vale apresentar quem foi, onde viveu e qual a produção de Tales de Mileto. Posteriormente, os estudantes buscariam utilizar os mesmos procedimentos de Tales para o cálculo da altura de prédios que conhecem, como sua própria escola, comparando essa técnica com os procedimentos de cálculos da atualidade.

A História da Matemática contribui quando além de motivar, desfaz a ideia de uma ciência cristalizada (D'AMBRÓSIO, 2012), para que os estudantes percebam a forma como ela foi criada, a partir de tentativas e erros, recebendo a colaboração de diferentes povos em épocas distintas.

A Resolução de Problemas

Fazendo-se uso de estratégias adequadas que possam facilitar a aquisição de capacidades para serem usadas quando necessárias, podemos citar como uma dessas estratégias, a prática da resolução de situações-problema, que vem sendo discutida nos últimos anos e que pode contribuir para uma aprendizagem significativa da matemática. “Uma grande descoberta resolve um grande problema, mas há sempre uma pitada de descoberta na resolução de qualquer problema” (POLYA, 1995).

Considerando que por natureza o ser humano é um ser que busca desafios e respostas aos problemas todo momento, surge o pensamento de que a matemática pode contribuir para a formação e afirmação desses seres humanos em desenvolvimento, se os mesmos inseridos na escola se confrontarem com esses desafios de resolução de situações-problema. Mas não aqueles problemas que só exigem dos estudantes operações de rotinas, aplicações de formas diretas e regras intermináveis, que foram transmitidas durante aulas expositivas e estáticas, sendo aceitas como verdadeiras sem uma compreensão e sem relação alguma com a vida de hoje. Esses problemas que na realidade não são problemas, mas um exercitar de conteúdos, sem conjuntura conceitual e consistência alguma, não contribuem para aguçar a criatividade, pois estudantes assim “preparam-se” apenas para aquele determinado problema, dessa forma o aprendizado não ajuda na compreensão de mundo através da matemática, mas apenas fixam conhecimentos adquiridos, sendo que a maioria deles exigem do estudante somente procedimentos técnicos, definições e demonstrações que pouco contribuem para solucionar várias situações que precisam de uma interferência mais criativa e consistente.

O tipo de problema que sugerimos aos professores na sua prática educativa para um ensino que tenha significado sejam aqueles que, segundo Polya (1995): “se o aluno conseguir resolver o problema que lhe é apresentado, terá acrescentado alguma coisa a sua capacidade de resolver problemas”. Desta forma, as competências adquiridas devem servir para aquisição de habilidades na resolução de outras situações desafiadoras que são apresentadas e que os estudantes consigam através dos conceitos adquiridos, realizar procedimentos para resolver futuros problemas que exijam um inter-relacionamento entre os vários conceitos e suas aplicabilidades.

Os Jogos Matemáticos

O ensino e aprendizagem de Matemática através de atividades lúdicas e prazerosas se torna um possibilitador do desenvolvimento das habilidades matemáticas, onde o conhecimento é apreendido por meio de atividades que favorecem maior concentração, possibilitando explorar as estruturas lógicas do objeto de estudo, concorrendo assim com outras atividades que costumam desviar a atenção do estudante nas aulas.

Os jogos matemáticos ou adaptados para o ensino de matemática são atividades, que neste contexto, estimulam e despertam à atenção para os conteúdos matemáticos, por isso, “inserido neste contexto de ensino-aprendizagem, o jogo assume um papel cujo objetivo transcende a simples ação lúdica do jogo pelo jogo, para se tornar um jogo pedagógico, com um fim na aprendizagem matemática – construção e/ou aplicação de conceitos” (GRANDO, 1995, p.35).

Além de ser um objeto sociocultural em que a matemática está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um fazer sem obrigação externa e imposta, embora demande exigências, normas e controle, por isso devemos aproveitá-lo de forma criativa, lembrando que “não existe jogo se não há regras. E estas regras devem ser respeitadas pelos jogadores” (GRANDO, 1995, p. 34).

Devemos desenvolver os jogos com objetivos claros, selecionando aquele que melhor representa relevância no pensamento matemático, além de inserí-lo aos conteúdos sem desfocar as práticas educativas. Os jogos constituem assim, um importante instrumento no ensino significativo da matemática, pois se apresenta sempre em forma de desafios para os jogadores, podendo assim contextualizar vários conteúdos ao mesmo tempo.

A prática do estudo de matemática nessa ótica contribui para o desenvolvimento das habilidades, para a valorização de atitudes coletivas, possibilitando oportunidades de resolver ações planejadas que desafiam os estudantes, representando uma conquista cognitiva, emocional, moral e social.

Vale ressaltar que o uso dos jogos deve ser planejado de forma que contextualize situações que permitam criticidade e reflexão sobre o conteúdo trabalhado. Por exemplo, durante aulas sobre Potência, podemos pedir que os estudantes construam um dominó, em que de um lado da peça temos as potências e do outro lado o resultado da potência. A construção das peças de qualquer jogo pelos estudantes faz com os mesmos valorizem o material e o jogo em si.

O momento de inserção dos jogos depende do objetivo da aula planejada, por isso, “podem vir no início de um novo conteúdo com a finalidade de despertar o interesse da criança ou no final com o intuito de fixar a aprendizagem e reforçar o desenvolvimento de atitudes e habilidades” (MIORIM; FIORENTINI, 1990, p. 7). O importante é que eles estimulem a criatividade dos estudantes para alcançar os seus objetivos, proporcionando o debate, estimulando o exercício do argumentar e a organização do pensamento, podendo ainda possibilitar a construção de novas estratégias e hipóteses coletivas.

Os Materiais Concretos

Integrado a um conjunto de sugestões com perspectiva de tornar o estudo da matemática mais significativo e atraente, sugerimos o uso de materiais concretos ou manipuláveis nas aulas de matemática, procurando, assim como os jogos, relacioná-los aos conteúdos matemáticos trabalhados nas unidades temáticas.

Existe uma série de materiais que podem ser utilizadas com a finalidade de facilitar a construção do conhecimento matemático que quando explorados e bem orientados pelo professor, podem contribuir para um bom aprendizado. Dentre estes, podemos citar alguns como obras de arte, blocos lógicos, material dourado, barras de Cuisinaire, multibases, sólidos geométricos de plásticos ou madeira, tabuadas de frações de Montessori, discos de frações, sucatas, palitos, além da própria arquitetura da escola e do bairro onde os estudantes moram.

Podem também realizadas brincadeiras onde o estudante perceba trajetórias (círculos, quadrados, retângulos, retas, e outros) e elaboração e aplicação de projetos, de forma que seja capaz de dimensionar e redimensionar seus conceitos intuitivamente e dedutivamente.

O ato de manipular para uso e construção do saber matemático, faz com que o estudante seja levado de forma sutil, a pensar, a fazer questionamentos sobre o objeto que observa e a formular hipóteses refutando as que não levam ao objetivo desejado. Por exemplo, quando trabalhamos com blocos lógicos nas aulas de geometria, proporcionamos aos estudantes a elaboração de conceitos como o de classificação por meio da separação, conceito de fundamental importância em nossa vida.

O trabalho com o concreto pode extrapolar os muros da escola, interagindo com as formas, dados sociais e estatísticos de outras localidades que podem ser visitadas. É preciso que os estudantes manipulem, sintam a forma, interajam com o concreto, para que a partir dessa exploração haja um processo cognitivo que facilite a compreensão das formalizações e abstrações matemáticas.

Por meio dos materiais concretos, o estudante é capaz de desenvolver um processo lógico-matemático em seu aprendizado, generalizando conceitos e utilizando-os em situações novas. Ainda, é capaz de elaborar relações e correlações, criar sua própria sequência, exercitar a lógica, observar e identificar diferença

nas formas, estabelecer paralelos, comparar tamanhos e formas, aceitar e superar limitações que são impostas pelo manuseio do material concreto, desenvolver a concentração, memorização, percepção e cálculo mental.

O uso desses materiais proporciona o entendimento dos conceitos matemáticos de forma materializada, para que os estudantes possam melhor construir seu entendimento e criar situações-problema para a introdução de novos conceitos matemáticos, permitindo o desenvolvimento da comunicação oral e escrita da matemática, despertando a imaginação e estimulando a criatividade.

Diante das possibilidades que o uso dos materiais concretos possibilita na construção do saber matemático torna-se imprescindível a sua aplicabilidade nas nossas práticas educativas, pois através deles podemos diminuir a distância existente entre o que é preciso que estudantes aprendam e o que de fato eles estão aprendendo na área de matemática.

As Tecnologias de Comunicação e Informação

As Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's), como aliadas ao ensino de Matemática, podem favorecer a aquisição do conhecimento, simulando a realidade ao nosso redor, auxiliadas pelo aumento da capacidade de armazenamento, velocidade de processamento dos dados e compartilhamento de informações, possibilitando a abertura de espaço para a participação e criatividade dos estudantes (GOMES, 2016).

A inclusão de tecnologias digitais nas aulas de matemática faz-se necessária em função da demanda de uma sociedade conectada virtualmente por meio de dispositivos eletrônicos como: computadores, celulares e *tablets*, possibilitando a interação entre o aluno com vários tipos de programas, capazes de utilizar recursos como animação, imagem e sons auxiliando o processo de ensino e aprendizagem. Os programas digitais poderão explorar diferentes situações de aprendizagem através da utilização de softwares, durante as aulas (MACHADO, 2012).

As TIC's podem trazer novas possibilidades para o ensino/aprendizagem de matemática. As aulas receberão outra conotação com o seu auxílio, tendo como possível consequência a possibilidade de reter a atenção dos estudantes. Porém, o professor de matemática precisa estar preparado para utilizar esses dispositivos. Segundo Belloni (2013) é necessário conhecer os novos modos de aprender com as TIC's para que possamos ensinar os estudantes.

Nesse contexto, ressaltamos que as concepções de educação matemática recomendam aos professores criar oportunidades para a realização de descobertas e experiências pelos estudantes (LORENZATO, 2006). Logo, uma forma de proporcionar o descobrimento e a experimentação no contexto escolar é a incorporação da ludicidade nas atividades matemáticas, através da utilização de softwares educacionais.

Os recursos tecnológicos associados ao ensino de matemática podem assim, ser utilizados para estimular o senso crítico dos estudantes por meio de atividades curriculares capazes de explorar as percepções visuais e sonoras, seja por meio de softwares educativos digitais ou jogos eletrônicos, provocando uma ruptura com as estruturas tradicionais, consolidadas ao longo do tempo através uma prática educativa repetitiva. Porém, é necessário que fique claro que os equipamentos tecnológicos são um meio, não representam um fim em si mesmos para o desenvolvimento das competências matemáticas.

O Laboratório de Educação Matemática – LEM

Aprender é apropriar-se do mundo. Mas como fazê-lo se não pelo estabelecimento de relações de saber e aprender com as coisas do mundo? A ciência Matemática de fato emerge desse mundo como fonte esclarecedora de fenômenos que são compreendidos com o passar do tempo e pelo domínio de uma linguagem própria que por vez, pode estar distante do fazer cotidiano do estudante. Aprender matemática pressupõe uma entrada disciplinar no próprio fazer matemático. Em consequência, ensinar é posicionar o estudante no papel do matemático que investiga e descobre as relações entre a matemática e o mundo, por meio de conjecturas e hipóteses que se revelarão verdadeiras ou falsas e, internalizadas por um processo de estudo que o permita vivenciar, experienciar, pensar e refletir a partir de atividades práticas não restritas ao nível do palpável, mas do racional.

Foi com essa intenção que o Componente Curricular Matemática, na segunda etapa do Ensino Fundamental, foi repensada em sua organização curricular com uma ementa que demandava a articulação de

saberes intrínsecos ao conhecimento disciplinar os quais se pode enumerar: aritmética, números e operações/álgebra e funções, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação.

Entretanto, os documentos que atualmente orientam o ensino da matemática, em especial, a BNCC, neste nível de ensino apresentam mudanças a partir da reorganização de conteúdos já institucionalmente estabelecidos e outros não usuais que foram inseridos, ficando assim suas áreas de abordagem definidas como: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e estatística e probabilidade.

Neste sentido, emerge a necessidade de repensar a atuação dos professores que ensinam Matemática na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA, ante às novas exigências curriculares que destes demandarão uma maior atenção, haja vista a necessidade de implementação de outras práticas a serem institucionalizadas para que as necessidades formativas dos estudantes sejam atendidas na sua plenitude considerando o contexto político, econômico e sociocultural ao qual estão inseridos.

Deste modo, repensar o cotidiano escolar relacionado ao ensino da Matemática faz-se necessário para que nestes tempos de transição, o professor e os estudantes possam reacomodar seus fazeres e suas posturas no processo de ensino aprendizagem, isto é, o primeiro como mediador do conhecimento matemático e o segundo como sujeito ativo no processo de apropriação destes saberes ancorados em conhecimentos prévios, promovendo assim uma aprendizagem significativa, considerando aspectos cognitivos e as interações dos sujeitos envolvidos na construção de novos saberes.

Ante o exposto, fica latente a necessidade da reestruturação deste Componente Curricular que, para atender as atuais demandas oriundas da legislação vigente, tanto sob o ponto de vista da atuação profissional docente, como também de uma organização didática que favoreça e considere aspectos da aprendizagem destes conteúdos de forma integrada, passe então a reconhecer saberes locais os quais podem não estar contemplados pelos livros didáticos, em que seus autores optam usualmente por tratar de contextos mais abrangentes e/ou, até mesmo, distantes da realidade dos estudantes.

Nessa ótica, faz-se a opção por redistribuir a carga-horária destinada a Matemática em dois eixos: Conhecimentos Matemáticos – CM e Laboratório de Educação Matemática – LEM. Desta forma, temos a seguinte carga horária:

Ano	Carga-horária Anual	Eixo	Nº aula semanais
6º e 7º ano	160	CM	3h
		LEM	1h
8º e 9º ano	200	CM	4h
		LEM	1h

Sobre este novo cenário de dois eixos para tratar o ensino da matemática, deve-se ter especial atenção para as características com que cada um foi concebido, os quais terão suas organizações e espaços formativos bem definidos para que ambas possam manter um diálogo de integração de saberes entre si e, em relação aos outros componentes curriculares, oportunizando uma dinâmica entre o ensinar e o aprender colaborativo e interdisciplinar.

Pensando assim, o eixo CM, continuará trazendo todo o rol de conteúdos e metodologias institucionalizadas e articulados nos livros didáticos e na BNCC, enquanto que o eixo LEM será um espaço privilegiado para articulação de conhecimentos e metodologias usuais e não usuais emergentes das Tendências em Educação Matemática, entre as quais destacam-se, entre outras: Resolução de problemas; Etnomatemática; Modelagem matemática; História da matemática; e, Educação estatística.

Quando se fala em ‘laboratório’, a primeira lembrança seria a de um local com equipamentos e materiais para experiências, pesquisas e testes científicos. Entretanto o LEM aqui proposto não precisaria, necessariamente, ter um espaço físico específico para realização de suas atividades. A ideia seria transformar a própria sala de aula ou outro espaço formal, como o laboratório de informática das escolas da rede que o possua, como também espaços não formais, entre os quais: museus, centros históricos, parques, bibliotecas, entre outros, que podem ser eleitos pelos professores à medida que estes elaborarem projetos que contemplem atividades emergentes das necessidades e do contexto de seus estudantes, transformando tais locais em espaços de

aprendizagem matemática. Naturalmente que as escolas que dispuserem de espaço específico para desenvolver as atividades referentes ao LEM devem, pois, utilizá-lo para esse fim.

Neste sentido, quando da referência ao LEM, deve-se também compreendê-lo como um método de ensino, haja vista que se encontra articulado intrinsecamente no corpo do currículo, podendo tornar-se um espaço de significação do conhecimento matemático que extrapole as aulas de matemática usuais. Tal repercussão negativa que a Matemática vem causando nas últimas avaliações institucionais produz uma sensação de que esta deve ser tratada com ‘necessidades especiais’ abrindo espaço para repensar sua organização elevando o Laboratório de Educação Matemática como provedor de práticas escolares que possam atender a estas necessidades (LORENZATO, 2006).

Certamente que este novo espaço de atuação, tanto de professores que ensinam matemática como de estudantes, não fica reservado exclusivamente para aulas regulares de matemática, mas também para “exposições, olimpíadas, avaliações, entre outras, discutirem seus projetos, tendências e inovações; um local para criação e desenvolvimento de atividades experimentais, inclusive de produção de materiais instrucionais que possam facilitar o aprimoramento da prática pedagógica” (LORENZATO, 2006, p. 6).

A partir dessa lógica e imbuídos de um contínuo exercício de realização de experimentos e práticas de ensino não usuais, esperamos que o LEM seja compreendido como espaço privilegiado para “facilitar tanto ao estudante como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender” (Ibidem, p. 7).

“Se ouço, esqueço; se vejo, lembro; se faço, compreendo” anuncia um antigo provérbio chinês algo que, para quem está em sala de aula e ousa experimentar atividades não usuais que utilizem objetos e imagens, percebe significativo ganho na percepção dos estudantes sobre o objeto de estudo, seja ele matemático ou não.

Dai advém a importância de se considerar também o uso de materiais manipulativos para este eixo de ensino, pois nos anos finais do Ensino Fundamental os estudantes ainda demandam por atividades com apelo tátil e visual, que favorecem a “ampliação de conceitos, descoberta de propriedades, à percepção da necessidade de termos simbólicos, à compreensão e algoritmos, enfim aos objetivos matemáticos” (Ibidem, p. 9). A estes estudantes também devem ser ofertadas atividades com materiais que estimulem suas percepções “lógico-dedutivas nos campos aritméticos, geométricos, algébricos, trigonométricos e estatístico” (Ibidem, p. 9-10).

Deste modo é salutar a criteriosa escolha por parte dos professores dos materiais didáticos que serão utilizados em suas aulas de Conhecimento Matemático e no Laboratório de Educação Matemática, aqueles materiais que apresentam aplicabilidade para modelar grande número de ideias matemáticas podem ser considerados bons materiais didáticos (PASSOS, 2006, p. 87). Passos (2006), apoiada nos estudos de Matos & Serrazina (1996), anuncia alguns critérios que podem orientar os professores na seleção de materiais manipuláveis, entre os quais:

- Os materiais devem proporcionar uma verdadeira personificação do conceito matemático ou das ideias a serem exploradas;
- Os materiais devem representar claramente o conceito matemático;
- Os materiais devem ser motivadores;
- Os materiais, se possível, devem ser apropriados para usar quer em diferentes anos de escolaridade, quer em diferentes níveis de formação de conceitos;
- Os materiais devem proporcionar uma base para a abstração;
- Os materiais devem proporcionar manipulação individual.

Contudo, alerta Pais (2002) que, o uso excessivo de materiais que estimulem o ensino ao nível sensível pode deixá-lo vulnerável, orientando que estas atividades devam estar articuladas à existência de uma intuição e racionalidade, proporcionando aos estudantes o estabelecimento de uma relação com o saber matemático que, por sua vez, conduza-os a refletirem dialógica e intelectualmente com o mundo, com o outro e consigo, isto é, fazendo-os se apropriarem de conceitos matemáticos que extrapolem o simples conhecer, de forma a alcançarem sua autonomia, aprendendo a aprender.

Além do uso de materiais manipulativos no LEM, o professor poderá desenvolver e valorizar atividades que reforcem os itens relacionados aos critérios de avaliações institucionais, tais como os descritores que são exigidos pelo SAEB, como forma de promover repercussão positiva de suas práticas docentes, dos estudantes, da escola e conseqüentemente da Rede Municipal de Ensino.

Como maneira de fomentar a troca de experiências entre as escolas da rede, as atividades e os materiais manipulativos e outros tipos de construções sejam produções intelectuais ou concretas que forem produzidas ao longo do ano letivo deverão ser colecionadas pelo professor e pela escola em forma de pôsteres e comunicações científicas, para que ao final de cada ciclo de desenvolvimento possa ser realizada uma culminância em forma de 'Feira de Matemática' na qual os estudantes apresentarão suas produções relativas ao desenvolvimento das atividades no âmbito do Laboratório de Educação Matemática.

Com a inserção do LEM no ambiente escolar, intencionamos promover elevação do nível de compreensão dos estudantes sobre seus objetos de estudo através da utilização de recursos que incrementem o processo de ensino-aprendizagem com a intenção de:

- Promover aulas alinhadas com as tendências da Educação Matemática;
- Possibilitar atividades individuais, cooperativas e colaborativas;
- Promover a investigação ao status de metodologia de ensino;
- Oportunizar a troca de saberes entre níveis de ensino diferentes;
- Construir materiais didáticos com recursos advindos do contexto escolar;
- Promover a criação de um espaço para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da matemática,

com a participação de professores e estudantes;

- Contribuir para a formação de um ambiente onde se desenvolvam atividades interativas com materiais didáticos.

No que se refere aos estudantes, pretendemos que o LEM os estimulem a:

- Desenvolver a curiosidade e o gosto de aprender matemática;
- Incrementar uma maior participação;
- Desenvolver o raciocínio abstrato, partindo sempre que possível do concreto;
- Desenvolver as capacidades de compreensão, análise, aplicação e síntese dos conceitos matemáticos abordados;

- Promover a compreensão, a interpretação e a utilização de representações matemáticas (tabelas, gráficos, expressões, símbolos);

- Desenvolver o conhecimento do espaço, realizando construções geométricas;
- Explorar atividades inter/transdisciplinares.

Os objetivos supracitados foram adaptados de Silva e Silva (2004), mas são compartilhados com outros autores e profissionais da educação e foram devidamente adaptados para o eixo Laboratório de Educação Matemática da nossa rede.

Contribuição dos Temas Integradores para o Ensino de Matemática

Novas metodologias para o ensino e a aprendizagem da Matemática são buscadas para levar à prática da sala de aula as ideias-chave de construção e de compreensão. Trabalhar questões sociais a serem apresentadas para a aprendizagem dos estudantes, com a mesma importância dos conteúdos matemáticos convencionais devem ser desenvolvidas em sala de aula, tendo a Ética como eixo norteador que leva à reflexão crítica e à construção da cidadania.

Desta forma, buscamos nos temas integradores, sem esquecer os temas transversais, um ensino de matemática não apenas pautado no conteúdo em si, mas, na produção de significados referentes às questões emergentes da sociedade atual.

Ao ressaltar os aspectos sociais, essa nova perspectiva cria um ambiente pedagógico rico de possibilidades e prioriza como objetivo do ensino a construção de conceitos que capacitem os estudantes a compreender e a interferir criticamente na sociedade. Os conteúdos passam a ser ferramentas para uma função muito mais ampla que o mero saber técnico, que é a compreensão crítica de nosso estar-no-mundo, é a construção de nossa cidadania. (MONTEIRO; POMPEU JR, 2001, p. 19).

Para termos um ensino de matemática que leve à formação do indivíduo comprometido com os aspectos políticos, sociais, culturais e ambientais da sociedade em que vive, deve-se colocar em contato com estes aspectos e fugir das aulas somente expositivas com definições e aplicações de fórmulas e exercícios. Na verdade estes temas sempre estão presentes, se não o estiverem explicitamente estarão implicitamente.

Os temas integradores devem ser trabalhados de forma estrategicamente programada em conjunto pelas diversas disciplinas, pois não constituem uma disciplina. Seus objetivos e conteúdos devem estar inseridos em diferentes momentos de cada uma das disciplinas, inclusive da Matemática, e podem ser trabalhados em uma e outra, de diferentes modos. Vale salientar que cada um deles tem os seus próprios objetivos educacionais a serem atingidos, ou seja, não se trata apenas de trabalhar um determinado tema, mas também de verificar se será totalmente contemplado ao longo do programa de ensino, podendo-se prever o cumprimento dos objetivos.

Desta forma, é necessário um estudo conjunto, por parte da escola, para definir como cada componente curricular irá tratar os temas integradores e verificar se eles estão sendo suficientemente abordados. Destacamos assim, o trabalho com projetos que podem ser envolvidos em todos os componentes curriculares, onde os temas não devem ser tratados como novos conteúdos a acrescentar aos já existentes, e sim ocupar o centro das atuais preocupações sociais. Assim, se os temas:

[...] forem tomados como fios condutores dos trabalhos da aula, as matérias curriculares girarão em torno deles; desta forma, transformar-se-ão em valiosos instrumentos que permitirão desenvolver uma série de atividades que, por sua vez, levarão a novos conhecimentos, a propor e resolver problemas, a interações e respostas, em relação às finalidades para as quais apontam os temas transversais. (BUSQUETS, 2001).

Para cada tema teceremos alguns comentários.

Direitos Humanos e o Componente Curricular Matemática

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir os valores universais dos direitos humanos na sociedade e com a intenção de trazer paz e harmonia entre países que nos séculos anteriores travaram dos conflitos imperialistas. O documento se apresenta como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, contribuindo para a criação de políticas públicas pelos Estados e, conseqüentemente, pela busca por melhorias na sociedade.

O ensino da matemática, não tem um fim em si próprio. Os temas integradores ajudam a compreender o universo matemático sob vários aspectos, como a matemática presente na natureza, nas construções, nas artes e nas leis que regem uma sociedade, etc. Portanto, a educação matemática pode auxiliar na formação de pessoas críticas e reflexivas conhecedoras de seus direitos e deveres, adquiridos inicialmente a partir do convívio familiar e social.

Casos de agressões entre estudantes e professores no ambiente da escola ganham cada vez mais espaço nos noticiários da televisão e nas redes sociais, e o bullying apresenta mais um cenário de violência na escola, onde a intolerância e a falta de respeito têm levado as pessoas a cometerem os mais variados tipos de violência: físicas, verbais ou psicológicas. Levar gráficos para as aulas de matemática que façam os estudantes refletirem sobre esses dados e informações contribui para o entendimento de que o respeito ao próximo é um direito humano.

A superação das diferenças no ambiente escolar deve ser almejada por todos. Quando isso não acontece temos estudantes alienados que ferem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no que diz o parágrafo 2: “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (p. 27).

Aprender matemática desenvolve nos estudantes a capacidade de analisar, avaliar e realizar escolhas, possibilitando a formação de uma pessoa ativa, com direitos, deveres e responsabilidades, capaz de contribuir no exercício de sua cidadania por um sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é necessário que os estudantes possam realizar suas ações com retidão são necessárias ferramentas para que,

[...] saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano; para modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento; compreendam que a Matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas

e demonstrações; percebam a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído; saibam apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2006, p. 69).

O ensino da Matemática pode contribuir de forma efetiva na resolução de problemas relacionados à vida do estudante, possibilitando agir de maneira criativa com tipos de problemas relacionados ao meio social. Assim, a matemática auxilia também na formação de um estudante cidadão inserido em um contexto social e cultural, capaz de tomar decisões que possam levar em consideração os aspectos éticos.

Educação para as relações étnico-raciais e o Componente Curricular Matemática

A sociedade brasileira possui uma grande variedade de etnias resultante do processo histórico de formação do Brasil. Desta forma, desde sua colonização tornou-se uma sociedade marcada por desigualdades sociais, educacionais e econômicas, que com o passar dos tempos se acentuaram, prevalecendo até a atualidade. Percebe-se, ainda, que a humanidade se organizou e se (re)organiza social e culturalmente e que o olhar sobre as diferenças existentes entre cada cidadão sofre influência da organização social e cultural da qual fazemos parte.

Porém, a educação matemática não poder alienar-se diante dessa questão, pois a escola é a primeira e principal instituição responsável pela socialização do estudante, ou seja, é o ambiente em que ela terá o primeiro contato com diferentes costumes, valores e etnias. É necessário que o professor de matemática reflita sobre propostas que favorecem o desenvolvimento de uma ação pedagógica voltada ao enfrentamento da discriminação, preconceito e racismo, bem como dos processos de exclusão e inclusão, tanto social como institucional dos diferentes sujeitos.

Questões étnico-raciais com os conteúdos curriculares da matemática devem ser trazidos para as aulas, como por exemplo, os conteúdos matemáticos que envolvem a história e cultura africana e afro-brasileira (fazendo valer a aplicação da Lei nº 10.639/03), e a cultura indígena (Lei 11.645/08). Por isso, estabelecer um diálogo entre a cultura africana, a cultura indígena, a cultura local e os saberes matemáticos é possível e necessário para que os estudantes compreendam que grupos culturais diferentes têm uma maneira diferente de proceder em seus esquemas lógicos, e ainda cada grupo cultural tem suas formas de matematizar (D'AMBRÓSIO, 1998) e todas são válidas.

Há aqui o destaque para a história da Matemática e a etnomatemática no desenvolvimento deste tema integrador, mas além do contexto histórico e etnomatemático, podemos levar atividades como jogos para as aulas de matemática para que os estudantes percebam como culturas diferentes pensavam/ pensam a matemática sem nem percebê-la. O Tangram (originário da China), a Mancala (originário do continente africano) e o Jogo da Onça (originário de tribos indígenas brasileiras do Mato Grosso, Acre e São Paulo) são exemplos de jogos que podem ser utilizados nas aulas de matemática.

Trazer as relações étnico-raciais para as aulas de matemática é necessário para que o estudante reconheça que sua identidade é formada por uma variedade de etnias, ou seja, povos com modos de vida, valores, crenças e conhecimentos diferentes.

A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. (D'AMBRÓSIO, 2001, p. 42).

Assim, aproveitar o contexto da diversidade étnica contribui para a reflexão e discussão acerca do racismo. Os professores não devem ficar calados diante do preconceito e de discriminações raciais. Por isso, as aulas de matemática devem ser um espaço para o diálogo intercultural entre estudantes, onde são analisados e discutidos dados estatísticos (gráficos) sobre o perfil da população afro brasileira, da população indígena e da população quilombola, entre outras.

Educação, Gênero e Diversidade e o Componente Curricular Matemática

Na escola, sendo esta um espaço de reflexão e socialização, é de fundamental importância que sejam desenvolvidos trabalhos pedagógicos de forma interdisciplinar voltados para discussões sobre as temáticas gênero e diversidade, para que os estudantes desenvolvam uma postura crítica, com um olhar voltado para que as diferenças sejam vistas como riquezas e não defeitos, para obter uma formação social sem preconceito.

Quanto à forma interdisciplinar para abordar essa importante temática, a matemática apresenta-se como área do conhecimento, que assim como as demais, precisam promover momentos de reflexão sobre o tema gênero e diversidade. Desse modo, o professor de matemática pode discutir com os estudantes dados estatísticos (gráficos) sobre gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, no mercado de trabalho, no esporte, entre outros, relacionando com análise de gráficos e porcentagem, que são conteúdos presente no campo da Estatística.

O professor de matemática pode ainda envolver a Geometria para discutir a diversidade presente na educação do campo, trabalhando com os conteúdos de perímetros, área e volume, e /ou gráficos que abordam produção e produtos provenientes de propriedades rurais, mostrando que cada cultura possui sua forma própria de resolver determinados problemas.

A história da matemática também se apresenta como possibilidade para que o professor de matemática possa discutir a temática gênero e diversidade, promovendo aos estudantes momentos de discussões sobre a contribuição não apenas dos homens, mas das mulheres para o desenvolvimento da matemática ao longo dos tempos.

Portanto, existem diversas possibilidades que o professor de matemática pode utilizar para desenvolver ações pedagógicas que promovam momentos de reflexão e construção de conceitos que valorizem as diferenças relacionadas a gênero e diversidade. Ele precisa ter a consciência, que independente da área de conhecimento que atua, é importante relacionar os diversos conteúdos com temáticas como esta para que tenhamos estudantes com posturas críticas e cidadãos reflexivos que aceitam que vivemos em um país com diferentes identidades sociais e culturais.

Educação Ambiental e o Componente Curricular Matemática

O Ensino de Matemática apresenta o tema da Educação ambiental como mais uma possibilidade de aproximar a Matemática às questões sociais mostrando sua aplicação no contexto em que vivemos. Comungando com essa questão, acreditamos segundo D'Ambrósio (1997) que é importante incorporar à Educação Matemática a preocupação com as questões ambientais.

Dentro desse contexto, o conhecimento matemático quando restrito às aulas puramente expositivas, primando pela abstração matemática, destacando teoremas, definições, conceitos, postulados e resolução de listas de exercícios sem conexão com o meio social, faz com que aulas desinteressantes imperem aumentando o desgosto pelo componente. Nesse sentido, Silva (2016) julga necessário que situações de aprendizagens em Matemática podem estar relacionadas a assuntos de interesse dos estudantes e até com situações da realidade transformando a sala de aula de Matemática num espaço reflexivo e menos formal.

Aliar os conteúdos matemáticos à Educação Ambiental propõe um leque de possibilidades em busca de situações didáticas que podem fazer um diálogo entre o saber científico e o cotidiano, aproximando a escola aos temas significativos do mundo atual, permitindo aos professores explorarem atividades ou desenvolverem projetos interdisciplinares relacionadas as diversas áreas do conhecimento, bem como atividades matemáticas intradisciplinares, ou seja, relacionando os conteúdos matemáticos entre si.

Segundo Silva (2016), os professores de matemática precisam trabalhar com temas que envolvam os estudantes em discussões sobre a crise energética, a falta de água nos reservatórios, a falta de infraestrutura e saneamento básico, bem como outros temas ligados à política, esporte, corrupção, turismo, desde os primeiros anos da vida escolar, adequados a cada faixa escolar proporcionando ao estudante uma visão de mundo.

No seio da Educação Ambiental temas como preservação do meio ambiente, a importância da coleta seletiva, a educação da população da limpeza do ambiente em que vive, evidenciados pela mídia podem/devem ser objetos de estudos nas aulas de Matemática, pois podem envolver conceitos relativos à diversos conteúdos como resolução de problemas com números naturais, números na forma fracionária, noções de álgebra, geometria, grandezas e medidas e estatística e probabilidade.

Nessa perspectiva, Azcarate (1997), indica que os grandes problemas a serem estudados na Matemática estariam relacionados com: energias alternativas, fontes e escassez de energia, gastos energéticos; crescimento da população-produção de alimentos, relação do homem no mundo e fontes de alimentos; ciclo da água, fonte e consumo de água; divisão de áreas, uso de pesticidas, concentração limite em função das espécies existentes, herbicidas, fertilizantes por metro quadrado e sua porcentagem; qualidade do ar e a atmosfera, o uso racional do planeta; análise do consumo, seus excessos e suas consequências; qualidade de vida, características e condições ambientais; saúde, enfermidades humanas, dietas equilibradas, estudos epidemiológicos, fatores hereditários.

Nesse sentido, a comunhão da Educação Ambiental com o Ensino de Matemática nos apresentam direcionamentos didáticos e metodológicos de grande relevância social que culminam no desenvolvimento de situações didáticas que fortalecem a formação de cidadãos críticos, éticos e reflexos.

Saúde e Educação Alimentar e Nutricional e o Componente Curricular Matemática

A alimentação, quando adequada e equilibrada em macro e micronutrientes, exerce papel fundamental na vida dos seres humanos, constituindo requisito básico para a proteção da saúde e para a promoção da capacidade de desenvolver atividades como trabalho, estudos e lazer, assim como a aparência e longevidade. Possuir um hábito alimentar saudável é investir em qualidade de vida e cidadania.

No entanto, desenvolver a prática de uma alimentação nutricional saudável requer dedicação e compromisso consigo e com o desenvolvimento cognitivo, social, econômico, psicológico e cultural, sendo necessário que essa prática seja estimulada tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, pois um complementa a ação do outro.

Discussões sobre alimentação dentro do ambiente escolar tornam-se cada vez mais necessárias, devido a uma série de imposições na sociedade, no trabalho, nas relações, na política e, claro, na prevenção de doenças. E a inclusão desse tema em sala de aula deve ocorrer de forma interdisciplinar, de modo que todas as áreas do conhecimento estudadas pelos estudantes promovam momentos de aprendizagem e reflexão sobre o tema saúde e educação alimentar e nutricional.

Quando tratamos da Matemática, que tem papel fundamental na escola e que apresenta como objetivo, segundo D'Ambrósio (1997, p.79), “ajudar o aluno a conhecer, compreender e transformar o mundo que o cerca, estimulando seu raciocínio e sua capacidade de resolver problemas”, estamos diante de uma área do conhecimento que pode promover riquíssimos momentos de discussão sobre como manter uma alimentação equilibrada e saudável.

São muitas as atividades diárias em que é preciso utilizar as operações matemáticas, dentre essas atividades, a compra de alimentos para a produção de uma refeição, desde saber para quantas pessoas vai ser necessário produzir, que quantidade de cada alimento será necessária, quanto de dinheiro será preciso, quanta energia aqueles alimentos vão oferecer, qual quantidade de cada alimento é preciso consumir para fornecer energia e nutrientes necessários ao corpo. Desse modo, o professor de Matemática pode propor uma atividade de modelagem matemática, promovendo um momento de aprendizagem a partir de situações reais relacionadas com conceitos matemáticos, como as quatro operações básicas, proporcionalidade e números racionais.

O professor também pode propor atividades para trabalhar com dados estatísticos relacionados ao hábito alimentar dos estudantes, promovendo o levantamento de informações sobre o que se consome diariamente e a partir de gráficos construídos, promover rodas de conversas que possibilitem reflexões sobre o hábito alimentar. Ainda utilizando gráficos e dados estatísticos, o estudante pode promover discussões sobre temas relacionados à alimentação, como obesidade, Índice de Massa Corporal (IMC), Balanço energético e Dieta equilibrada.

Processo de Envelhecimento e o Componente Curricular Matemática

O progresso tecnológico e científico está favorecendo um aumento no que tange à expectativa de vida das pessoas, contribuindo para que este seja cada vez maior. Assim é necessário que as sociedades se adaptem a um número crescente de pessoas idosas, aproveitando as capacidades e potenciais deste grupo populacional e criando estruturas que atendam às suas necessidades específicas.

A Matemática faz parte da história da humanidade, ela é uma ciência viva fruto da criação de homens e mulheres no decorrer do tempo para resolver os nossos problemas diários, assim quem é idoso hoje utilizou os conhecimentos matemáticos durante suas experiências de vida de diferentes maneiras, alguns com mais intensidade outros nem tanto mas uma coisa é certa, todos somos influenciados por ela.

Na terceira idade a matemática tem sua utilidade mais acentuada e mais humana pois a prática dos seus conhecimentos pode contribuir para dar autonomia ao idoso, uma vez que seu uso, através de atividades matemáticas fortalece a memória e desenvolve o raciocínio lógico e isso contribui para a autonomia e dignidade do indivíduo. Um idoso que tem estas habilidades devidamente estimuladas pode, por exemplo, cuidar com mais autonomia de suas finanças, lembrar de suas senhas de banco, pagar contas e fazer uso das tecnologias digitais, contribuindo para sua autoestima e inclusão social.

Tais estímulos mostram-se relevantes quando consideramos que um idoso sem memória possivelmente estará sujeito à solidão e exclusão social, algo bem recorrente entre eles. Para que este fato não ocorra ou seja retardado ao máximo possível os conhecimentos matemáticos, como os jogos e outras atividades matemáticas, por exemplo, podem contribuir para fortalecer a memória e ajudar a desenvolver o raciocínio lógico, estimular a capacidade de raciocínio, melhorando as habilidades cognitivas.

Dentre as aplicações que podem ser feitas neste sentido, podemos citar alguns jogos, como os digitais, o tangram que desenvolve a capacidade de visualização, de percepção espacial, de análise e criatividade, os blocos lógicos, que estimulam e desenvolvem o raciocínio, organizam o pensamento e assimilação de conceitos básicos de cor, forma e tamanho, além de realizar atividades mentais de seleção, comparação, classificação e ordenação, o hexágono mágico, que trabalha o cálculo mental, atenção, percepção e raciocínio lógico, bingos matemáticos e etc.

Levando em conta este contexto, as instituições escolares enquanto espaços de preparação social, podem desenvolver projetos com a finalidade de sensibilizar crianças e jovens quanto aos desafios da terceira idade, conscientizando-os quanto às responsabilidades que a sociedade tem para com eles.

O debate durante as aulas de estatística e probabilidade pode partir do levantamento de dados referentes à população idosa nas esferas mundial, nacional e regional, prosseguindo com a comparação e agrupamento das informações. Nesta fase os estudantes poderão perceber aspectos referentes ao tema que desconheciam, e ampliar sua visão do assunto em questão ao mesmo tempo em praticam suas habilidades de seleção, comparação e análise de taxas e proporções ou conceitos mais básicos como conjuntos.

O tema pode ganhar ainda mais amplitude, se houver a busca pelo exercício de importantes habilidades sociais como a empatia. Ao estimular os estudantes a se envolverem em atividades que previnem o aparecimento e progressão de doenças ligadas a terceira idade, como Alzheimer, poderemos fazer com que eles ensinem idosos a usarem as mídias digitais, jogos e atividades matemáticas.

Como essas atividades geralmente são feitas em grupos, esses encontros possibilitam a convivência também com outros idosos. Isso cria laços de amizade e evita areclusão domiciliar, fortalece o emocional e diminui as chances do desenvolvimento de doenças como a depressão, por exemplo. São os conhecimentos matemáticos contribuindo para o respeito e a valorização do idoso.

Educação Patrimonial e o Componente Curricular Matemática

Sendo São Luís do Maranhão a única capital brasileira fundada por franceses, invadida por holandeses e por fim colonizada por portugueses, possuidora de um Centro Histórico declarado como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO, há um entendimento que este é um espaço não-formal de aprendizagem interdisciplinar que pode envolver conhecimentos matemáticos em relação, com saberes de outros componentes curriculares. O desenvolvimento destas atividades didáticas para o ensino quando articuladas por investigações exploratórias orientadas, subsidia a abordagem de tópicos da matemática escolar sobre saberes geométricos (ângulos, simetria e medidas de: comprimento, capacidade e volume), aritméticos, algébricos e relacionados ao tratamento da informação.

Neste sentido, o Centro Histórico de São Luís ilustra como atividades interdisciplinares de exploração da arquitetura de um ambiente privilegiado, podendo ser cenário de exploração das formas geométricas planas e espaciais, suas propriedades e relações matemáticas, posto que as mais variadas linhas e formas são encontradas nos prédios históricos (GIL; MENDES, 2011). Para realização destas atividades o

professor poderá lançar mão de instrumentos como réguas, fitas métricas, compassos, transferidores e, a utilização de softwares geométricos como o Geogebra e o CabriGeomètre 3D. Além de oportunizar a revisitação e o estabelecimento de comparações com antigos métodos de medição, entre os quais: palmo, braça, pé, polegada etc.

Além da exploração dos aspectos relacionados aos conhecimentos de geometria e medidas a partir da arquitetura, os professores de outras áreas de conhecimento, ou até mesmo os de Matemática poderão indagar-se e provocar os estudantes a investigarem quais as relações matemáticas existentes nos estilos arquitetônicos que influenciaram as construções históricas que poderão estar presentes no conjunto arquitetônico do Centro Histórico de São Luís como, por exemplo, o estilo colonial.

Oportunamente anunciamos caminhos por onde podem ser iniciadas as atividades exploratórias de matemática sugerindo que os estudantes inicialmente,

[...] construam uma gênese do estilo arquitetônico que originou o patrimônio a ser investigado; as relações entre medidas e formas na organização e ocupação do espaço geométrico no local; as formas exploradas na construção da harmonia arquitetônica; a base matemática de tais estilos arquitetônicos envolvidos na construção do patrimônio arquitetônico investigado, dentre outros. (GIL; MENDES, 2011, p. 9).

Outro destaque que podemos dar é a grande coleção de azulejos portugueses que ladrilham as faixadas dos casarões antigos do Centro Histórico de São Luís com traços simétricos ou não que marcam um tempo e, podem ser utilizados não só para tratar dos objetos matemáticos, mas resgatar uma parte da história referente à época em que estes foram construídos evidenciando assim um forte laço entre objetos de estudos da Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e da Arte, presentes no contexto do Centro Histórico de São Luís. A figura que segue evidencia a qualidade estética da azulejaria ludovicense.

Neste sentido, entendemos a educação patrimonial como:

[...] um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA et al, 1999, p. 6, grifos dos autores).

Ademais, a própria sala de aula pode servir de exploração, valorização e preservação sustentável dos bens patrimoniais favorecendo o sentimento de pertença, identidade e cidadania dos estudantes desde a mais tenra idade. Estabelecendo relações com o saber e o aprender que extrapolem o Componente Curricular da Matemática a partir de uma percepção sociocultural em que os sujeitos envolvidos no complexo cenário de ensino-aprendizagem, apropriam-se de conhecimentos sobre a tríade das relações em que este estabelece como o mundo, com o outro e consigo (CHARLOT, 2000).

Naturalmente que o Centro Histórico de São Luís não se configura como único campo de exploração relacionado à Educação Patrimonial que pode ser tratado em nossa região, contudo dada a sua potencialidade exploratória optamos por evidenciá-lo como destaque deste tema integrador.

Educação financeira e fiscal e o Componente Curricular Matemática

Desde a última crise financeira mundial ocorrida em 2008, acentuou-se a importância de discussões acerca do tema Educação Financeira. No contexto escolar, como tema integrador a partir da BNCC, seu objetivo é proporcionar cenários relacionados a dinheiro que gere discussões com ênfase na conduta das pessoas em relação ao controle financeiro familiar.

Os estudantes precisam se tornar cidadãos conscientes e capazes de lidar com suas economias. Por isso, a escola precisa prepará-los para enfrentar situações que exijam habilidades no gerenciamento financeiro

familiar, a partir de situações de valorização ou declínio da moeda nacional, contribuindo para a sustentabilidade econômica do país.

Segundo D'Aquino (2008), é da natureza do homem a busca pela satisfação imediata para os seus desejos e necessidades, a maturidade financeira não representa algo natural em nossa sociedade. É oportuna a necessidade de adiar vontades imediatas, pensando na realização de objetivos no futuro, evitando que a próxima geração de adultos seja formada por consumidores compulsivos.

Com a Matemática podemos envolver os estudantes em aulas com o Sistema Monetário Brasileiro em que podemos trabalhar o uso da moeda local, de forma a preparar crianças e jovens em relação à utilização do dinheiro na sociedade, possibilitando chegar no amadurecimento financeiro.

Por meio da integração da Educação Financeira ao ensino de Matemática podemos criar situações reais relacionadas ao contexto financeiro nacional, chegando ao ponto de usar o dinheiro com racionalidade, avaliando de forma criteriosa as vantagens e desvantagens em cada cenário simulado preparando o estudante para o planejamento de rendimentos e consumos de maneira consciente e criteriosa.

O marketing da sociedade de consumo tenta manipular as pessoas para que comprem produtos associados a estilos impostos por um grupo dominante. Observamos isso nas aulas de Estatística quando os gráficos nos mostram a inadimplência dos consumidores em nosso país. Com o ensino de juros podemos quebrar esse ciclo vicioso, preparando os estudantes para uma relação de consumo capaz de avaliar preços, condições e prazos de pagamento respeitando a renda estabelecida para cada família. Podemos assim, evitar aquisição de produtos supérfluos ao conhecermos as altas taxas de juros praticados pelo comércio e entidades financeiras.

Neste contexto, a aprendizagem matemática é colocada em prática, utilizando um tema que agrega habilidades essenciais para o controle financeiro do próprio estudante e de sua família, contribuindo para a economia local e nacional, capaz de atender as necessidades individuais e coletivas de cada integrante ativo financeiramente em uma sociedade.

Mídias e Tecnologias para educação e o Componente Curricular Matemática

O cenário que se apresenta quanto aos meios para a produção, em variadas atividades que o ser humano exerce, está repleto de tecnologias modernas, que em curto prazo de tempo vêm acentuando-se e transformando-se de forma muito acelerada, sendo que para manusear tais instrumentos é necessário adquirir habilidades e autonomia para observar, assimilar, e acompanhar o mesmo ritmo, à medida que essas tecnologias são concebidas ou se renovam.

O ensino da Matemática não pode ficar de fora dessas transformações tecnológicas, pois é preciso incorporá-las na sistematização do saber, para que os estudantes possam se desenvolver e atuar nesse cenário produtivo de forma competente e criativa. É necessário absorvê-las, para utilizá-las no processo de ensino e aprendizagem matemática, pois muito podem estar contribuindo, para melhorar o entendimento dos objetos de conhecimento.

Assim, no ensino e aprendizagem da Matemática, instrumentos como o computador ou a calculadora se tornam muito úteis quando bem explorados à medida que auxiliam na construção permanente do conhecimento, na verificação de resultados ou em operações repetitivas que não levam a desenvolver compreensão e autonomia, ou através da utilização de softwares educativos incorporados a prática do dia a dia da escola permitindo que o estudante interaja com o objeto de estudo, criando novos horizontes para o aprender.

O computador poderá ser utilizado em várias atividades no contexto da sala de aula, como uso de planilhas, processador de textos, banco de dados, em situações exploratórias e de investigação que se tornaria imprópria sem o uso desse instrumento, favorecendo a busca e percepção de regularidades matemáticas e o desenvolvimento de variadas estratégias de resolução de situações-problema, podendo ainda estar contribuindo para que o ensino e a aprendizagem de matemática se tornem dinâmico e atrativo, através de atividades experimentais mais ricas permitindo desenvolvimento da criticidade nos estudantes. Possibilita ainda a construção e análise de gráficos de funções de 1º e 2º grau, em que podemos interferir nos parâmetros e observar as alterações de forma instantânea, permitindo assim uma melhor compreensão de conceitos matemáticos mais complexos.

Podemos, ainda, oportunizar através do ensino da matemática a compreensão, a interação e utilização do computador abordando seus princípios básicos de funcionamento. Sua importância como

instrumento de trabalho em pesquisas, negócios e em outras muitas atividades desenvolvidas atualmente, desenvolvendo nos estudantes o interesse de estar incorporando esse conhecimento e sua constante atualização no fazer matemático.

Educação para o Trânsito e o Componente Curricular Matemática

A educação para o trânsito como tema integrador produz cenários interdisciplinares que podem ser explorados pela escola, haja vista a possibilidade de elos que podem ser estabelecidos entre componentes curriculares distintas. Assim como a Matemática, a Educação para o Trânsito se insere em diversos contextos sociais, econômicos e culturais, configurando-se como fundamental sua abordagem em situações-problema que oportunizem aprendizagens significativas que posicionem estudantes e professores a refletirem criticamente e agirem sobre estes cenários em que conhecimentos matemáticos ou não convergem para a compreensão das relações com o saber e o aprender que podem ser articuladas, mobilizadas e integradas através de processos de estudos desencadeados no ambiente institucionalizado da escola.

Entre os objetos de estudo da Matemática que colaboram com a integração curricular sobre a educação para o trânsito estão: sistema de numeração decimal e suas operações; sistema métrico de comprimento, área e volume; peso; tempo; e suas variações (tais como velocidade, aceleração, densidade, frequência, consumo etc.); estatística e probabilidade (no reconhecimento de índices de mortalidade do trânsito e suas possíveis causas, entre as quais: imprudência dos condutores, excesso de velocidade, desrespeito à sinalização, ingestão de bebida alcoólica, ultrapassagens indevidas, etc.); razão e proporção e porcentagem.

Além do reconhecimento dos fatores que provocam os acidentes de trânsito faz-se necessário proporcionar aos estudantes reconhecerem as consequências que acidentes de trânsito provocam na vida em sociedade.

Para tanto podemos incentivar a leitura, interpretação e análise de gráficos que apresentem, por exemplo, o número de mortes por ano em acidentes de trânsito. O professor pode explorar os gráficos fazendo algumas tarefas, entre as quais solicitar que os estudantes: identifiquem o meio de transporte que registrou o maior ou o menor número de mortes em um determinado período, realizando aproximações, calculando variações e comparações; verificar a tendência destes números, isto é, se ao longo do tempo verificam-se acréscimos ou decréscimos; realizar discussões sobre quais medidas podem ser tomadas para reduzir o número de mortes etc.

Ademais os próprios objetos de estudo da matemática podem estar articulados às Tendências da Educação Matemática que podem subsidiar a organização de situações de aprendizagem que integrem a Educação para o Trânsito e a Matemática, tais como: a modelagem matemática, a resolução de problemas, a etnomatemática e a didática da matemática. Estas tendências podem proporcionar uma reflexão sobre o próprio fazer matemático, o reconhecimento de técnicas de proposição de situações-problema e uma discussão sobre a cultura e a cidadania. Existe ainda a possibilidade de uma abordagem que valorize um viés histórico matemático que relacione o desenvolvimento tecnológico, meio ambiente e otimização de processos.

Existem, ainda, conceitos emergentes próprios do trânsito que podem servir de base para a elaboração de uma organização didática integradora entre os campos de saberes matemáticos e da educação para o trânsito, quais sejam, por exemplo: frenagem, ultrapassagem etc.; que podem, por sua vez, desencadear reflexões sobre direção defensiva proporcionando a constituição de uma prática reflexiva crítica formando cidadãos conscientes e vigilantes ao respeito das regras que organizam e regem o trânsito.

Quadro Organizador Curricular de Matemática

Fazer com que os estudantes desenvolvam habilidades em Matemática é um desafio que precisamos enfrentar. Um dos caminhos para essa solução é mudar os caminhos trilhados habitualmente, isso depende do esforço de toda a comunidade escolar.

Cabe ao professor a aplicação de estratégias e práticas diversificadas que possibilitem aos estudantes a interatividade dos conhecimentos e o desejo de enfrentar os desafios a partir do estímulo de raciocinar refletindo sobre os problemas e solucioná-los com maior facilidade; resgatando assim o interesse pela investigação, que é inata a todos e devem ser despertadas no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, a seguir, apresentamos as habilidades que desejamos que sejam desenvolvidas por nossos estudantes das escolas públicas da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís.

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.			
MATEMÁTICA – 1º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Números	Contagem de rotina Contagem ascendente e descendente	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e presença de números no cotidiano (idade, massa, número de casas, quantidade, tempo, etc.). • Reconhecimento de números que indiquem ordem (Primeiro, segundo, terceiro, etc.), em situações cotidianas. • Reconhecimento de números que indiquem código (RG, CPF, título de leitor, código de barras); • Comparação e ordenação dos números naturais; • Sequência numérica falada e escrita; • Sequência numérica na ordem crescente e decrescente. 	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação. Temas Transversais: TI: 09
	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação	<ul style="list-style-type: none"> • Contagem de objetos e comparação de quantidades 	(EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.
	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação	<ul style="list-style-type: none"> • Relações entre duas ou mais quantidades; • Mensuração ou estimação da quantidade de elementos de uma coleção (até 20 elementos); • Comparações diretas (pareando um elemento de um conjunto com o elemento de outro conjunto); • Reconhecimento, nomeação e comparação de valores moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro; • Comparações pelo conhecimento da ordem de 	(EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.

		<p>grandeza do número que representa a quantidade, o que implica perceber quantas unidades há em uma quantidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparação de quantidade de elementos de coleção de diferentes maneiras. 	
	<p>Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contagens orais em escala ascendente (do menor para o maior) e descendente (do maior para o menor), contando de um em um até 100. • Leitura e escrita de números de dois algarismos, reconhecendo agrupamentos em dezenas e dúzias; 	<p>(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. Temas Transversais: TI:09</p>
	<p>Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contagem e a localização dos números na sequência numérica, com ou sem auxílio da reta numérica (se 20 vem depois do 18 na reta numérica, então 20 é maior do que 18; ou, ainda, de 18 para 20 são 2, então, 20 é maior do que 18, ou é 2 a mais do que 18) 	<p>(EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.</p>
	<p>Construção de fatos básicos da adição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relações estabelecidas entre números menores que 10; • Representação dos sinais de adição e igualdade, sem exigência de que essa escrita seja a única forma de resolução de problemas aditivos; • Adição com as ideias de juntar e acrescentar. 	<p>(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.</p>
	<p>Composição e decomposição de números naturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência numérica escrita e falada com números maiores do que 10 • Escrita de um número como soma de outros números • Escrita aditiva de um número de até dois algarismos 	<p>(EF01MA07) Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.</p>
	<p>Problemas envolvendo diferentes significados da</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento numérico e elaboração de formas pessoais de registro na resolução de problema que envolva ideias de juntar, 	<p>(EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até</p>

	adição e da subtração	acrescentar, separar e retirar; <ul style="list-style-type: none"> • Operações de adição e subtração com ideias de juntar e acrescentar e ideias de tirar, completar e comparar. 	dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.
Pensamento Algébrico	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequência	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e ordenação de objetos por meio de atributos, como cor, forma e medida. • Registro de regularidades ou padrões em sequências numérica e de elementos. 	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.
	Sequências recursiva: um determinado termo pode ser calculado em função de termos antecessores, ou seja, observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo)	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos ausentes na sequência. 	(EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
Geometria	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado	<ul style="list-style-type: none"> • Em frente, atrás, à direita, à esquerda, mais perto, mais longe, entre. 	(EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás.
	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado	<ul style="list-style-type: none"> • Localização e descrição do objeto no espaço, utilizando ponto de referência e de termos e expressões que denotam localização (longe, em cima, embaixo, ao lado, entre, à direita, à esquerda, mais perto de, mais longe de, o primeiro, o último), e comparação de caminho entre dois pontos. 	(EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial. Temas Transversais: TI:09
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e descrição de figuras geométricas, observando se tem ou não faces e vértices e são ou não redondas (cones, cilindros, esferas e prismas de base retangular) 	(EF01MA13) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.

	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação de figuras espaciais • Identificação, classificação, associação e diferenciação e figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo, que estão presentes nos sólidos indicados na habilidade anterior (EF01MA13) 	(EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.
Grandezas e Medidas	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e comparação do que pode ser medido (comprimento, capacidade, massa) e os termos associados e adequados a cada comparação (mais leve, mais pesado, mais curto, mais comprido, mais alto, mais baixo, mais largo, mais estreito, mais cheio, mais vazio, entre outros. 	(EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.
	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da ordem na sequência dos fatos (Primeiro, levantei; depois, me arrumei; às 7h saí para a escola...), utilizando vocabulário adequado antes, depois, no fim, etc. Relacionando as atividades rotineiras com o calendário 	(EF01MA16) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos.
	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento dos nomes dos dias da semana, dos meses do ano • Aspectos como o de que uma semana tem sete dias e um mês tem trinta dias, ou que um ano é dividido em doze meses • Características do dia (manhã, tarde, noite) 	(EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.
	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos dias da semana, meses e ano no calendário • Produção de registros dos conhecimentos adquiridos sobre dias, meses e ano e marcação de datas 	(EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários. Temas Transversais: TI:01
	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de moedas, cédulas do sistema monetário; • Nomeação e registro de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro • Trocas de moedas e/ou cédulas por outras; 	(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante. Temas Transversais:

		<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de situações do cotidiano envolvendo o sistema monetário. 	TI:08
Estatística e Probabilidade	Noção de acaso	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidades de algo acontecer ou não, identificando eventos prováveis e improváveis; • Formulação de hipóteses sobre os diferentes tipos de eventos, por meio de exemplos de situações cotidianas. 	(EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano. Temas Transversais: TI:04
	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e relação dos dados de Tabelas, Gráficos de colunas simples e análise de informações por meio destes. 	(EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples. Temas Transversais: TI: 09
	Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de informações coletadas	<ul style="list-style-type: none"> • Variáveis categóricas ou qualitativas (aquelas que não são expressas numericamente, ou seja a resposta à pergunta não é um número, mas um nome como cor dos olhos, preferência por um time de futebol, etc. • Coleta de dados, organização e análise dos dados obtidos em uma pesquisa; • Descrição dos dados obtidos em uma pesquisa por meio de representações pessoais. 	(EF01MA22) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação Alimentar; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

MATEMÁTICA 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Álgebra Geometria	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema decimal por agrupamento de 10 • Números naturais de 0 a 100 	(EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função

	<p>sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Números naturais até 1000 • Comparação de quantidade de objetos em dois conjuntos 	<p>do zero). (EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades). (EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.</p>
	<p>Composição e decomposição de números naturais (até 1000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Composição e decomposição de números até 999 • Número 1000 como sucessor de 999 	<p>(EF02MA04) Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.</p>
	<p>Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ideias de juntar, acrescentar, tirar, comparar e completar 	<p>(EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.</p>
	<p>Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e resolução de problemas com as ideias de juntar, acrescentar, tirar, comparar e completar 	<p>(EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.</p>
	<p>Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e resolução de problemas com as ideias de multiplicação através de adição 	<p>(EF02MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.</p>
	<p>Problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e resolução de 	<p>(EF02MA08) Resolver e</p>

	envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte	problemas com as ideias de dobro, metade, triplo e terça parte	elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.
	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenação de números naturais 	(EF02MA09) Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.
	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência	<ul style="list-style-type: none"> • Regularidades ou padrões em sequências • Sequência recursiva (ou recorrente) quando um determinado termo pode ser calculado em função de termos antecessores, ou seja, observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo) 	(EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. (EF02MA11) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas • Trajetórias 	(EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.
	Esboço de roteiros e de plantas simples	<ul style="list-style-type: none"> • Plantas baixas 	(EF02MA13) Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características	<ul style="list-style-type: none"> • Cubo • Bloco retangular • Pirâmide • Cone • Cilindro • Esfera 	(EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.

	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características	<ul style="list-style-type: none"> • Círculo • Quadrado • Retângulo • Triângulo 	(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.
Grandezas e medidas	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de comprimento 	(EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.
	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm ³ , grama e quilograma)	<ul style="list-style-type: none"> • Medida de capacidade e de massa 	(EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).
	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas	<ul style="list-style-type: none"> • Dias da semana • Quantidade de dias no ano • Quantidade de horas em um dia • Quantidade de minutos em 1 hora 	(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda. (EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.
	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores	<ul style="list-style-type: none"> • Cédulas • Moedas 	(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.
Estatística e Probabilidade	Análise da ideia de aleatório em situações do	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de que existem eventos com menos ou mais chances de acontecer 	(EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como

	cotidiano		“pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.
	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de gráficos e tabelas • Coleta e realização de pesquisa 	<p>(EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.</p> <p>(EF02MA23) Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.</p>

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

MATEMÁTICA – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens	<ul style="list-style-type: none"> • História do Sistema de numeração decimal • Conhecimento de sequência numérica até a ordem de milhar • Escrita do nome dos números naturais até a ordem de milhar • Comparação entre números • Escrita de números até a 4ª ordem em sequências crescentes e decrescentes 	(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre a história, os registros numéricos e em língua materna.
	Composição e decomposição de números naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupamento na base 10 • Composição de números naturais de até quatro ordens • Decomposição de números naturais de até quatro ordens • Identificação de diferentes aspectos que um número até a ordem de milhar pode 	(EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.

		apresentar: quantidade, ordem, código e medida.	
Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica		<ul style="list-style-type: none"> • Realização de cálculo mental para compreensão sobre adição e multiplicação como operações complementares (?) • Relações estabelecidas entre números menores que 10 na adição e multiplicação • Algoritmos relacionados às operações: adição e multiplicação • Conhecimento dos sinais das operações 	(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.
Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica		<ul style="list-style-type: none"> • Construção da reta numérica • Compreensão de sequência numérica convencional • Intervalos numéricos • Comparação e ordenação de números naturais • Ideias de lateralidade • Resolução de operações e situações-problema usando a reta numérica (?) 	(EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.
Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração		<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da adição e subtração como operações inversas (sinais convencionais da adição e subtração) • Realização de cálculo mental/escrito para resolução de problemas que envolvem adição e subtração • Algoritmos (?) 	(EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.
Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades		<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de ideias associadas à adição: acrescentar e juntar • Compreensão de ideias associadas à subtração: separar, retirar, comparar e completar • Apresentação de situações para análise de cálculo estimado/aproximado • Elaboração e resolução de situações-problema envolvendo termos relacionados às ideias de adição e subtração • Conhecimento dos termos: 	(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.

		parcelas, soma, total; minuendo, subtraendo, resto/diferença	
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do sinal de multiplicação e divisão • Compreensão de ideias associadas à multiplicação: adição de quantidades iguais e disposição retangular • Compreensão do cálculo de construção da tabuada de multiplicação • Representação da multiplicação em malha quadriculada • Conhecimento dos termos: multiplicando, multiplicador, produto/ dividendo, divisor, quociente, resto • Algoritmos 	(EF03MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão das ideias associadas à divisão: repartição em partes iguais e medida • Divisão com resto zero • Divisão com resto diferente de zero • Algoritmos 	(EF03MA08) Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.
	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de dividir objetos e conjuntos de coisas em partes iguais, e também, em duas partes iguais, em três partes iguais, em cinco partes iguais e em dez partes iguais • Verificação de cálculo por meio da operação inversa • Algoritmos 	(EF03MA09) Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.
Pensamento Algébrico	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas	<ul style="list-style-type: none"> • (Re)conhecimento de sucessor e antecessor de um número natural • Compreensão de padrões numéricos associados à adição e subtração (sugestão: dada uma sequência, questionar os estudantes: quem é o próximo elemento? O que está se repetindo?) 	(EF03MA10) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.

	Relação de igualdade	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do que é igualdade e o que é diferença • Conhecimento dos sinais gráficos: = (igual), # (diferente) • Escrita de diferentes sentenças de adições com ideias de igualdade e diferença • Escrita de diferentes sentenças de subtrações com ideias de igualdade e diferença • ex: Pedese que os estudantes identifiquem se as relações a seguir possuem relação de igualdade ou diferença: <ul style="list-style-type: none"> • $10 + 3 = 7 + 6$ • $7 - 3 = 6 - 5$ 	(EF03MA11) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.
Geometria	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da ideia de ponto de referência • Localização em malha quadriculada • Localização em plantas baixas • Localização em mapas • Movimentação e trajetos • Produção de esboços e mapas de ambientes conhecidos, como a sala de aula 	(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as figuras aos objetos do mundo físico • Estudo dos Prismas (em especial, cubo e bloco retangular (paralelepípedo)) • Estudo das Pirâmides • Estudo do Cone • Estudo do Cilindro • Estudo da Esfera • Diferenças entre poliedros e sólidos redondos • Vértices, arestas, faces • Identificação dos sólidos geométricos nas formas de objetos do dia a dia 	(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento,	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação de figuras geométricas espaciais • Vértices, arestas, faces • Montagem e desmontagem de sólidos a partir das 	(EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones),

	análise de características e planificações	planificações	relacionando-as com suas planificações.
	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação e classificação de figuras geométricas planas: Triângulo Quadrado Retângulo Trapézio Paralelogramo • (sugestão: uso do Tangram, mosaico, telas artísticas) 	(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértice.
	Congruência de figuras geométricas planas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de figuras congruentes usando a sobreposição • Reprodução em malha quadriculada de figuras congruentes • Reconhecimento de figuras congruentes comparando forma e tamanho • (sugestão: uso do Geogebra) 	(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas.
Grandezas e Medidas	Significado de medida e de unidade de medida	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do que é grandeza e associá-la à unidade de medida • História do processo de construção das unidades de medida como convenção (lúdico) 	(EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada.
	Significado de medida e de unidade de medida	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do que é e quais são os diversos instrumentos de medida de comprimento, tempo e capacidade • (sugestão: construa um calendário e um relógio analógico para ser colado no mural da sala) • Nomenclatura e símbolo usados para cada unidade de medida 	(EF03MA18) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.
	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de instrumentos de medida padronizados (ex: metro, centímetro, milímetro, etc.) e não padronizados (polegar, pegada, passos, etc.) • Comparação de cálculos estimados usando unidades de medidas e instrumentos diversos 	(EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.

	<p>Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das unidades padronizadas mais usuais para medir a massa de um corpo (ex: quilograma e o grama) • Identificação de unidades padronizadas mais usuais para medir a capacidade (ex: litro e mililitro) <p>Sugestão: apresentar a balança como instrumento para pesagem da massa de um corpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugestão: questionar como os estudantes expressam a quantidade quando desejam um copo de água, uma garrafa de refrigerante, um xarope, etc. • Análise de rótulos e embalagens • Estimar e medir por meio de vivências com situações de medição de capacidade e massa. Por exemplo: quantos copos de 180ml enchem uma garrafa de 2l? Quantas xícaras de arroz enchem um saco de 5kg? (depende do tamanho da xícara) Quantas gotas enchem uma colher de chá/sopa? 	<p>(EF03MA20) Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.</p>
	<p>Comparação de áreas por superposição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das noções de área e perímetro • Familiarização com a malha quadriculada, relacionando a representação dos quadradinhos com a representação de uma unidade de área 	<p>(EF03MA21) Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas</p>
	<p>Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão das unidades de medida de tempo (hora, minuto, segundo) • Representação de intervalos de tempo em relógio analógico e digital • Manuseio de relógio e cronômetro • Cálculo de intervalos de tempos (duração de atividades) 	<p>(EF03MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • A hora até o meio-dia; a hora até a meia-noite 	
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da equivalência entre unidades de medida de tempo • Leitura de horas em relógio analógico e digital • Compreensão da relação entre as unidades de tempo: 60 min = 1 hora; 1min= 60 seg. 	(EF03MA23) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.
	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro • Equivalência entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro • Resolução e elaboração de problemas que envolvam o sistema monetário brasileiro na relação compra, venda e troca 	(EF03MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.
Estatística e Probabilidade	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de elementos de um espaço amostral • ex: o professor apresenta uma lista de comidas e pede para que os estudantes, em duplas, combinem pratos com dois alimentos, três alimentos, etc. ex: Usar o baralho para que os estudantes observem a retirada de cartas do mesmo naipe, analisando as chances de ocorrência 	(EF03MA25) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência. (?)
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas a partir de tabelas de dupla entrada • Resolução de problemas a partir de gráficos de barras ou de colunas. • Diferenciação entre tabela e gráfico. 	(EF03MA26) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da ideia de “maior frequência e menor frequência” • Análise resultados de pesquisas que envolvem a 	(EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas,

		relação entre tabelas de dupla entrada e gráficos de barras ou de colunas usando vídeos e impressos.	envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.
	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da sequência de uma pesquisa: definição do problema, variáveis, coleta, seleção e representação de dados • Realização de pesquisa (?) • Produção de tabelas e gráficos (Participação) em pesquisa de coleta de dados, identificando um problema, organizando os dados coletados em tabelas simples ou de dupla entrada ou em gráficos. • (sugestão: uso do geogebra, uso do excel) 	(EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo <u>variáveis categóricas</u> em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

MATEMÁTICA – 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens	<ul style="list-style-type: none"> • História do Sistema de numeração decimal; • Conhecimento do Sistema de Numeração Romana; • Compreensão da representação posicional do sistema de numeração decimal, identificando as ordens até as dezenas de milhar. 	(EF04MA01SL01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar, com compreensão da história e das principais características do sistema de numeração decimal.

	<p>Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de composições nas formas: <ul style="list-style-type: none"> • $12376 = 10000 + 2000 + 300 + 70 + 6$ • ou • $12376 = 1 \times 10000 + 2 \times 1000 + 3 \times 100 + 7 \times 10 + 6$ 	<p>(EF04MA02) Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.</p>
	<p>Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas que envolvem as propriedades de adição e subtração utilizando diferentes estratégias de cálculos. 	<p>(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.</p>
	<p>Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das propriedades de adição e subtração (fechamento, comutativa, associativa e elemento neutro) 	<p>(EF04MA04) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.</p>
	<p>Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas que envolvem as propriedades de adição e subtração utilizando diferentes estratégias de cálculos. 	<p>(EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.</p>
	<p>Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução e elaboração de problemas que envolvem a multiplicação como: adição de parcelas iguais (ex: 3×2 é o mesmo que $2 + 2 + 2$), configuração retangular (ex: organizar a sala de aula com 5 filas de 7 estudantes), proporcionalidade (ex: um caderno custa R\$ 6,00, dois cadernos custam R\$ 12,00, três cadernos custam R\$ 18,00, etc.). 	<p>(EF04MA06) Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e</p>

			algoritmos.
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução e elaboração de problemas que envolvem a divisão (ideias de partição, repartição, distribuição e medida). 	(EF04MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
	Problemas de contagem	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas através de combinações (ex: quantas combinações possíveis podem ser formadas com 3 calças e 2 camisas de cores diferentes?). 	(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.
Números	Números racionais: frações unitárias mais usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da fração como parte-todo e como Quociente • Reconhecimento de frações através da régua fracionada 	(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.
	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> • Representação de um número racional na forma decimal • Reconhecimento de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. 	(EF04MA10) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e

			relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.
Álgebra	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da ideia de múltiplos de um número natural 	(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.
	Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de sequências de divisores (ex: os divisores de 10 são 1, 2, 5 e 10, pois deixam resto 0). 	(EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.
	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de que: • $5 + 2 = 7$, pois $7 - 2 = 5$ • ou • $5 \times 2 = 10$, pois $10 : 2 = 5$ 	(EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.
	Propriedades da igualdade	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas que busquem valores desconhecidos • Ex: $\bigcirc + 2 = 7$ ou $\bigcirc + 2 - 2 = 7 - 2$ 	(EF04MA14) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.
	Propriedades da igualdade	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas que busquem valores desconhecidos em igualdades • ex: $2 + \bigcirc = 5$ 	(EF04MA15) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve

			as operações fundamentais com números naturais.
Geometria	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido Paralelismo e perpendicularismo	<ul style="list-style-type: none"> • Localização de pessoas e objetos no espaço utilizando malha quadriculada. • Mapas para mostrar a ideia de paralelismo e perpendicularismo. (Ex.: Recorte de mapas de bairros da cidade de São Luís para mostrar a ideia de retas paralelas e perpendiculares) 	(EF04MA16) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de prismas (cubos e blocos retangulares) e pirâmides em situações reais do cotidiano. • Materiais concretos (caixas de creme dental, caixas de sapato, por exemplo) com o objetivo de mostrar a planificação dos sólidos geométricos. • Reconhecimento de figuras de figuras planas nos sólidos geométricos. • Geogebra para apresentar figuras geométricas espaciais e suas planificações. 	(EF04MA17) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.
	Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares	<ul style="list-style-type: none"> • Dobraduras e figuras poligonais no reconhecimento de ângulos. • Sugestão: uso de origami 	(EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria.
	Simetria de reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituação e reconhecimento de figuras que apresentam simetrias de reflexão. • Malha quadriculada para a construção de figuras geométricas planas que apresentam simetria de reflexão. Ex.: Construção de mural com imagens que mostram a 	(EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o

		presença da simetria.	uso de malhas quadriculadas e de softwares de geometria.
Grandezas e Medidas	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Medidas: comprimentos, massas e capacidade em situações do cotidiano ludovicense. 	(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de medida: Área; • Malha quadriculada, relacionando a representação dos quadradinhos com a representação de uma unidade de área. • Relação entre áreas de figuras. 	(EF04MA21) Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Equivalência entre unidades de medida de tempo; • Leitura e registro de horas em relógios digitais e analógicos (hora, minuto e segundo) em situações relacionadas ao cotidiano. 	(EF04MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.
	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana	<ul style="list-style-type: none"> • Grau Celsius como medida de temperatura; • Sugestão: levar para sala de aula um termômetro ou notícias de jornais que tratem da previsão do tempo 	(EF04MA23) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior

			ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.
	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de gráficos de colunas para indicação de temperaturas máximas e mínimas utilizando planilhas eletrônicas. • Sugestão: uso do excel. 	(EF04MA24) Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.
	Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> • Troco e desconto; • Resolução e elaboração de problemas que envolvam o sistema monetário brasileiro, envolvendo troco e desconto; 	(EF04MA25) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
Probabilidade e estatística	Análise de chances de eventos aleatórios	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de evento aleatório; • Possibilidades de ocorrência em eventos aleatórios; • Reconhecimento de maiores probabilidades. • Sugestão: uso de jogos de tabuleiro. 	(EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada; • Análise de dados apresentados em gráficos de colunas ou pictóricos; • Produção de texto para sintetizar conclusões dos resultados de uma pesquisa. 	(EF04MA27) Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.

	Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em pesquisa de coleta de dados • Organização dos dados coletados em tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas. • (sugestão: uso do geogebra, uso do excel) 	(EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.
--	---	--	--

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

MATEMÁTICA - 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECIFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)	<ul style="list-style-type: none"> • História do Sistema de numeração decimal • Reconhecimento de outros sistemas (hindu, romano, maia e árabe) • Conhecimento de números naturais até a ordem das centenas de milhar • Representação e localização de números naturais na reta numérica 	(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão da história e das principais características do sistema de numeração decimal. TI - Educação das relações étnico-raciais
	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e escrita de números decimais • Localização e identificação de números decimais na reta numérica • Compreensão da composição e decomposição de números decimais • Comparação e ordenação de números decimais 	(EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.
	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de frações próprias, impróprias, aparentes • Representação de frações na reta numérica 	(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso. TI - Educação alimentar e

		nutricional.
Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência	•Reconhecimento de equivalência entre frações	(EF05MA04) Identificar frações equivalentes.
Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência	•Identificação de frações equivalentes na reta numérica	(EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.
Cálculo de porcentagens e representação fracionária	•Compreensão de porcentagens: 10%, 25%, 50%, 75% e 100% •Resolução de problemas envolvendo as porcentagens: 10%, 25%, 50%, 75% e 100%	(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. TI - Educação financeira e fiscal / Educação alimentar e nutricional.
Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita	•Formulação, interpretação e resolução de problemas envolvendo adição e subtração de números racionais cuja representação decimal é finita	(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. TI - Educação financeira
Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais	•Formulação, interpretação e resolução de problemas envolvendo multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita	(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. TI – Educação Financeira
Problemas de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos	•Compreensão do princípio multiplicativo para resolução de problemas	(EF05MA09) Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a

	os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”.		determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.
Álgebra	Propriedades da igualdade e noção de equivalência	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas que busquem valores desconhecidos em igualdades do tipo • ex: $2 + \bigcirc = 5$ • ou • ex: $2 + \bigcirc = 5 + \textcircled{3}$ 	(EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.
	Propriedades da igualdade e noção de equivalência	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução e elaboração de problemas em que um dos termos da sentença seja desconhecido • ex: Juliana comprou um caderno e uma caneta e pagou R\$8,00. Se a caneta custou R\$2,00, quanto custou o caderno? 	(EF05MA11) Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.
	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta • ex: Rosinete comprou 3kg de cebola e pagou R\$15,00. Quanto ela pagaria se tivesse comprado 6kg de cebola? 	(EF05MA12) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros.
	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas através da divisão desigual proporcional • ex: Juntos, Josemar e Eliana, tem 12 figurinhas. Mas separados, Eliana tem o dobro de figurinhas de Josemar. Quantas figurinhas tem cada um? 	(EF05MA13) Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.
Geometria	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano	<ul style="list-style-type: none"> • Localização de objetos no plano (mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas) • Deslocamentos de objetos no plano (mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas) 	(EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas. Educação para o trânsito

	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano	<ul style="list-style-type: none"> •Mudanças de direção e de sentido e giros no plano (mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas) 	(EF05MA15) Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características	<ul style="list-style-type: none"> •Estudo dos prismas •Estudo das pirâmides •Estudo dos cilindros •Estudo dos cones 	(EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.
	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos	<ul style="list-style-type: none"> •Estudo dos polígonos triangulares, quadriláteros, pentágonos, etc. 	(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.
	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes	<ul style="list-style-type: none"> •Compreensão das relações em figuras poligonais: - Ampliação - Redução - Simetria - Congruência - Proporcionalidade 	(EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais	<ul style="list-style-type: none"> •Compreensão do que é grandeza, unidade de medidas e instrumentos de medida •Resolução e elaboração de problemas envolvendo grandezas: comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade. 	(EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.
	Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações	<ul style="list-style-type: none"> •Compreensão de perímetro •Compreensão de área •Relação entre área e perímetro (sugestão: uso do geoplano) 	(EF05MA20) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.
	Noção de volume	<ul style="list-style-type: none"> •Compreensão da noção de volume (sugestão: uso do material dourado) 	(EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.

Probabilidade e estatística	<p>Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Compreensão de espaço amostral •Identificação e análise de eventos aleatórios •ex: Perguntar ao aluno sobre como saber qual a chance de vitória em uma disputa de corrida ou futebol, entre outras. 	<p>(EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.</p>
	<p>Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Determinação da probabilidade de eventos equiprováveis •ex: Ao jogar uma moeda, qual a probabilidade de aparecer cara? E coroa? •ex: Ao jogar um dado, qual a probabilidade de aparecer a face com número 1? E com 2? E com 3? etc... 	<p>(EF05MA23) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).</p>
	<p>Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Interpretação de dados apresentados em gráficos de setores e de colunas 	<p>(EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p>
	<p>Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Coleta e organização de dados em gráficos de coluna •Produção de texto para sintetizar conclusões dos resultados de uma pesquisa. 	<p>(EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.</p>

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

MATEMÁTICA - 6º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na	(EF06MA01) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.

	<p>forma decimal.</p> <p>Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais.</p> <p>Divisão euclidiana.</p> <p>Fluxograma para determinar a paridade de um número natural .</p> <p>Múltiplos e divisores de um número natural.</p> <p>Números primos e compostos.</p> <p>Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações.</p>	<p>(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.</p> <p>(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.</p> <p>(EF06MA04) Reconhecer e construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par).</p> <p>(EF06MA05) Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.</p> <p>(EF06MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.</p> <p>(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.</p> <p>(EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.</p> <p>(EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.</p> <p>(EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária, com o uso de frações equivalentes.</p> <p>(EF06MA11) Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e</p>
--	--	---

	<p>Aproximação de números para múltiplos de potências de 10.</p> <p>Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”.</p>	<p>arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.</p> <p>(EF06MA12) Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.</p> <p>(EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.</p>
Álgebra	<p>Propriedades da igualdade.</p> <p>Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo.</p>	<p>(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos em situações matemáticas em resolução de problemas.</p> <p>(EF06MA15) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.</p>
Geometria	<p>Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados.</p> <p>Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas).</p> <p>Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados.</p> <p>Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas.</p> <p>Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de régua, esquadros e softwares.</p>	<p>(EF06MA16) Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.</p> <p>(EF06MA17) Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.</p> <p>(EF06MA18) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.</p> <p>(EF06MA19) Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.</p> <p>(EF06MA20) Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.</p> <p>(EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.</p> <p>(EF06MA22) Utilizar instrumentos, como régua e esquadros, ou softwares para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de</p>

		<p>quadriláteros, entre outros.</p> <p>(EF06MA23) Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.).</p>
Grandezas e Medidas	<p>Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume.</p> <p>Ângulos: noção, usos e medida.</p> <p>Plantas baixas e vistas aéreas.</p> <p>Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado.</p>	<p>(EF06MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.</p> <p>(EF06MA25) Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas (triângulos e quadriláteros).</p> <p>(EF06MA26) Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão.</p> <p>(EF06MA27) Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor, esquadros, compasso e/ou tecnologias digitais.</p> <p>(EF06MA28) Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.</p> <p>(EF06MA29) Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.</p>

<p>Probabilidade e Estatística</p>	<p>Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável.</p> <p>Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista).</p> <p>Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas</p> <p>Coleta de dados, organização e registro</p> <p>Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações.</p> <p>Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas.</p>	<p>(EF06MA30) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.</p> <p>(EF06MA31) Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico.</p> <p>(EF06MA32) Interpretar e resolver situações, reconhecendo o tratamento ético na sua análise e divulgação, que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p> <p>EF06MA33) Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.</p> <p>(EF06MA34) Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).</p>
------------------------------------	--	---

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

MATEMÁTICA - 7º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	<p>Múltiplos e divisores de um número natural .</p> <p>Cálculo de porcentagens e de</p>	<p>(EF07MA01) Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, com/sem a aplicação de algoritmos.</p> <p>(EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples sucessivos, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e</p>

	<p>acréscimos e decréscimos simples.</p> <p>Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações.</p> <p>Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.</p> <p>Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações.</p>	<p>calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.</p> <p>(EF07MA03) Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração.</p> <p>(EF07MA03SL) Reconhecer situações que envolvam a multiplicação e divisão com números inteiros.</p> <p>(EF07MA04) Resolver e elaborar problemas que envolvam operações/expressões numéricas com números inteiros.</p> <p>(EF07MA05) Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos.</p> <p>(EF07MA06) Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos.</p> <p>(EF07MA07) Representar por meio de um fluxograma/algoritmo os passos utilizados para resolver um grupo de problemas.</p> <p>(EF07MA08) Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.</p> <p>(EF07MA09) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração $\frac{2}{3}$ para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma ou três partes de outra grandeza.</p> <p>(EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.</p> <p>(EF07MA11) Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.</p> <p>(EF07MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.</p>
Álgebra	<p>Linguagem algébrica: variável e incógnita.</p> <p>Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica.</p>	<p>(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.</p> <p>(EF07MA14) Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura.</p> <p>(EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.</p> <p>(EF07MA16) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.</p> <p>(EF07MA17) Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e/ou de</p>

	<p>Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais.</p> <p>Equações polinomiais do 1º grau.</p>	<p>proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.</p> <p>(EF07MA18) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade (simétrica, reflexiva e transitiva) e dos princípios de equivalência (aditivo e multiplicativo).</p>
Geometria	<p>Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem.</p> <p>Simetrias de translação, rotação e reflexão.</p> <p>A circunferência como lugar geométrico.</p> <p>Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal.</p> <p>Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos.</p> <p>Polígonos regulares: quadrado e</p>	<p>(EF07MA19) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.</p> <p>(EF07MA20) Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.</p> <p>(EF07MA21) Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.</p> <p>(EF07MA22) Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.</p> <p>(EF07MA23) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal (ângulos opostos pelo vértice, ângulos complementares e ângulos suplementares) com e sem uso de softwares de geometria dinâmica.</p> <p>(EF07MA24) Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°.</p> <p>(EF07MA25) Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas.</p> <p>(EF07MA26) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.</p> <p>(EF07MA27) Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos.</p> <p>(EF07MA28) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo</p>

	triângulo equilátero.	equilátero), conhecida a medida de seu lado.
Grandezas e Medidas	<p>Problemas envolvendo medições.</p> <p>Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais.</p> <p>Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros.</p> <p>Medida do comprimento da circunferência.</p>	<p>(EF07MA29) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.</p> <p>(EF07MA30) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).</p> <p>(EF07MA31) Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros.</p> <p>(EF07MA32) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.</p> <p>(EF07MA33) Estabelecer o número (π) como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.</p>
Probabilidade e Estatística	<p>Experimentos aleatórios: espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências.</p> <p>Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados.</p> <p>Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações.</p> <p>Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados.</p>	<p>(EF07MA34) Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.</p> <p>(EF07MA35) Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.</p> <p>(EF07MA36) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.</p> <p>(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.</p>

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6.

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.		
MATEMÁTICA - 8º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	Notação científica. Potenciação e radiciação.	(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica. (EF08MA02) Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.
	O princípio multiplicativo da contagem.	(EF08MA03) Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.
	Porcentagens. Dízimas periódicas: fração geratriz.	(EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.
Álgebra	Valor numérico de expressões algébricas. Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano. Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano. Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$. Sequências recursivas e não recursivas. Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais.	(EF08MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações. (EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano. Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano. (EF08MA08) Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso. (EF08MA09) Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$. (EF08MA10) Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes. (EF08MA11) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes. (EF08MA12) Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano. (EF08MA12SL1) Identificar a relação entre duas grandezas. (EF08MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.

Geometria	<p>Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem.</p> <p>Simetrias de translação, rotação e reflexão.</p>	<p>(EF08MA14) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.</p> <p>(EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.</p> <p>(EF08MA16) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.</p> <p>(EF08MA17) Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.</p> <p>(EF08MA18) Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de <i>softwares</i> de geometria dinâmica.</p>
Grandezas e Medidas	Área de figuras planas. Área do círculo e comprimento de sua circunferência.	(EF08MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.
	Volume de cilindro reto. Medidas de capacidade.	<p>(EF08MA20) Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes.</p> <p>(EF08MA21) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.</p>
Probabilidade e Estatística	Princípio multiplicativo da contagem. Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral.	(EF08MA22) Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.
	Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados.	(EF08MA23) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.
	Organização dos dados de uma variável contínua em classes.	<p>(EF08MA24) Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.</p> <p>(EF08MA24SL1) Reconhecer variáveis discretas e contínuas.</p> <p>(EF08MA24SL2) Distribuir variáveis contínuas em intervalos de classe.</p>
	Medidas de tendência central e de dispersão.	(EF08MA25) Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.

	Pesquisas censitária ou amostral.	(EF08MA26) Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada).
	Planejamento e execução de pesquisa amostral.	(EF08MA27) Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

MATEMÁTICA - 9º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	<p>Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta.</p> <p>Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica.</p> <p>Potências com expoentes negativos e fracionários.</p> <p>Números reais: notação científica e problemas.</p> <p>Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos.</p>	<p>(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).</p> <p>(EF09MA02) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.</p> <p>(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.</p> <p>(EF09MA04) Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.</p> <p>(EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.</p>
Álgebra	<p>Funções: representações numérica, algébrica e gráfica.</p> <p>Razão entre grandezas de espécies diferentes.</p> <p>Grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais.</p>	<p>(EF09MA06) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.</p> <p>(EF09MA07) Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.</p> <p>(EF09MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e</p>

	<p>Expressões algébricas: fatoraçoão e produtos notáveis.</p> <p>Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatoraçoões.</p>	<p>inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variaçoão, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.</p> <p>(EF09MA09) Compreender os processos de fatoraçoão de expressões algébricas, com base em suas relaçoões com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equaçoões polinomiais do 2º grau.</p>
Geometria	<p>Demonstraçoões de relaçoões entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal.</p> <p>Relaçoões entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo.</p> <p>Semelhança de triângulos.</p> <p>Relaçoões métricas no triângulo retângulo</p> <p>Teorema de Pitágoras: verificaçoões experimentais e demonstraçoão.</p> <p>Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificaçoões experimentais.</p> <p>Polígonos regulares.</p> <p>Distância entre pontos no plano cartesiano.</p> <p>Vistas ortogonais de figuras espaciais.</p>	<p>(EF09MA10) Demonstrar relaçoões simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.</p> <p>(EF09MA11) Resolver problemas por meio do estabelecimento de relaçoões entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de softwares de geometria dinâmica.</p> <p>(EF09MA12) Reconhecer as condiçoões necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.</p> <p>(EF09MA14) Resolver e elaborar problemas de aplicaçoão do teorema de Pitágoras ou das relaçoões de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.</p> <p>(EF09MA15) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construçoão de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também softwares.</p> <p>(EF09MA16) Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.</p> <p>(EF09MA17) Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.</p>
Grandezas e Medidas	<p>Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas.</p> <p>Unidades de medida utilizadas na informática.</p>	<p>(EF09MA18) Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.</p>
	<p>Volume de prismas e cilindros.</p>	<p>(EF09MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situaçoões cotidianas.</p>
Probabilidade e Estatística	<p>Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes.</p>	<p>(EF09MA20) Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.</p>
	<p>Análise de gráficos divulgados</p>	<p>(EF09MA21) Analisar e identificar, em gráficos</p>

	pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação.	divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.
	Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos.	(EF09MA22) Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.
	Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório.	(EF09MA23) Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.

Avaliação da Aprendizagem de Matemática

O ato de avaliar em Matemática deve pressupor uma tomada de decisão, pois a avaliação não tem um fim em si mesma; ademais, ninguém avalia por avaliar, mas para agir sobre os resultados dela advindos. Como instrumento de trabalho do professor de Matemática, devemos entender a avaliação como um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informações e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos estudantes e do sistema educativo. A avaliação dos estudantes na matemática visa estimular o sucesso educativo dos mesmos, certificar os saberes por eles adquiridos e promover a qualidade do sistema educativo.

O professor de Matemática não deve reduzir as suas formas de avaliar a um único instrumento de avaliação, os testes escritos. Antes deve diversificar as formas de avaliação de modo que seja feita também usando outros instrumentos que não testes clássicos. Os testes escritos em si mesmos poderão ter aspectos muito positivos se a sua utilização for ponderada com outros elementos de avaliação.

Assim, destacamos que os instrumentos de avaliação podem variar segundo o tipo de avaliação utilizado pelos professores de Matemática. Sobre os tipos de avaliação destacamos as seguintes: diagnóstica, formativa, emancipatória e somativa. É fundamental considerar que a avaliação deve ser de forma contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (BRASIL, 1996).

A avaliação diagnóstica visa identificar o que sabem os estudantes ao início de um ano letivo ou, ainda, identificar conhecimentos prévios sobre determinados conteúdos a serem trabalhados pelo professor. Visto que a Matemática é sequencial e com grau crescente de complexidade, este é o momento em que o professor deste componente avalia a experiência do estudante através da observação de habilidades pré-adquiridas, para então, decidir de qual ponto iniciará o seu trabalho. Nessa avaliação, o professor de Matemática pode utilizar como instrumentos: registro escrito, ficha de observação, testes escritos.

A avaliação formativa visa conhecer o desempenho dos estudantes através de atividades de caráter interativo. Nesse meio, destacamos durante as aulas de Matemática a realização de Seminários e Projetos. É interessante destacar que essa avaliação tem por fim detectar onde e em quê o estudante sente dificuldades na relação com atividades de matemática desenvolvidas de forma coletiva e como está seu desempenho em apresentações orais, expressando suas próprias ideias. Os portfólios, processofólios, fichas de observação e relatórios são os melhores instrumentos avaliativos para essas atividades.

A avaliação emancipatória visa conhecer o senso de autocrítica dos estudantes. Refere-se à auto avaliação, o que não se traduz quantitativamente e constitui realimentação de informações tanto para o professor quanto para os estudantes. A auto-avaliação traduz-se principalmente em valores, permitindo concluir, por meio da escrita dos estudantes, se os objetivos para com o ensino de matemática foram alcançados, pensando assim na possibilidade de mudanças necessárias, inclusive na postura docente, para atingir a aprendizagem matemática de forma positiva. O instrumento mais adequado para essa avaliação é o registro escrito e livre dos estudantes sobre o que entenderam (ou não entenderam) sobre determinada aula de matemática ou determinados conteúdos que lhes seriam exigidos em um teste.

A avaliação somativa visa conhecer a capacidade dos estudantes através de testes, e estes por si só, escritos ou orais, já são instrumentos. Ao se avaliar por testes deve-se levar em consideração que os nossos critérios são: de validade (medir o que se pretende), de fiabilidade (medir com rigor, com exatidão), de objetividade (quando avaliadores diferentes dão os mesmos resultados) e de praticabilidade (referente à aplicação prática). Os testes podem ser subjetivos e objetivos. Estes, quando organizados de múltipla escolha, exercem grande influência sobre as avaliações em larga escala como as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP e o próprio Sistema Municipal de Avaliação Escolar da Rede Municipal de Educação de São Luís – SIMAE.

Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

Desde 1990, quando foi criado, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) teve algumas reestruturações. Em 2005, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que se diferenciava por abranger, de forma amostral, escolas e estudantes das redes públicas e privadas do País.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), composto pelas médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar.

Em 2019, acontecem algumas mudanças. As siglas ANA, ANEB e ANRESC passam a ser identificadas por um só nome: Saeb, que vem acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. Passam a ser avaliadas também habilidades em Ciências da Natureza e Ciências Humanas no 9º ano do Ensino Fundamental e as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental. Fica claro assim, que o 9º ano do Ensino Fundamental será avaliado através de testes de Língua Portuguesa, Matemática, em Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Ainda, a partir de 2019, as aplicações se concentram nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições.

O Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

Os instrumentos utilizados são os testes cognitivos e questionários contextuais que permitem avaliar a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências.

As provas de Matemática tem foco na resolução de problemas e são consideradas capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos.

A matriz de referência de Matemática, assim como as demais, é um recorte da matriz curricular e vem dividida em temas: Números e Operações/Álgebra e Funções, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Para cada tema temos os descritores, que são uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos estudantes, que traduzem certas competências e habilidades. Cada descritor orienta a elaboração de um item.

Os resultados são apresentados em uma escala de proficiência ou de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes demonstram ter desenvolvido. Os resultados são calculados para as escolas e redes de ensino (municipais, estaduais e federal) e ainda, permitem que se compare o desempenho das redes e escolas ao longo do tempo.

Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), criada em 2005 para estimular o estudo da matemática e identificar talentos na área, é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), e promovida com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).

Seus principais objetivos são:

- Estimular e promover o estudo da Matemática;
- Contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, possibilitando que um maior número de estudantes brasileiros possa ter acesso a material didático de qualidade;
- Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso em universidades, nas áreas científicas e tecnológicas;
- Incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional;
- Contribuir para a integração das escolas brasileiras com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e com as sociedades científicas;
- Promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento.

A OBMEP 2019 é dirigida aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e aos estudantes do Ensino Médio, de escolas públicas municipais, estaduais e federais, e escolas privadas, bem como aos respectivos professores, escolas e secretarias de educação, todos localizados no território brasileiro.

As provas da OBMEP são realizadas em 2 (duas) fases, sendo a primeira composta por prova objetiva e a segunda composta por prova discursiva.

São premiados estudantes, professores, escolas e Secretarias Municipais de Educação pelos melhores desempenhos nesta edição. A premiação dos estudantes na OBMEP é distribuída separadamente entre as escolas públicas e as escolas privadas.

Referências

- AZCARATE, P. Que matemáticas necesitamos para comprender el mundo actual? Investigación em La Escuela. 1997, 32, 77 – 86.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.
- BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.
- _____. Pesquisa Endividamento e Inadimplência do Consumidor. Confederação Nacional do Comércio (CNC), 2017. Disponível em: http://cnc.org.br/sites/default/files/arquivos/perfil_de_endividamento_das_familias_brasileiras_em_2017.pdf. Acesso: 20 de fev 2019.
- _____. Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira. 2010. Disponível em: http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 24 de fev. 2019.
- _____. Secretaria de Ensino Médio, Ciência da Natureza: Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB. Orientações para o Ensino Médio. v. 2, 2006.
- _____. Caderno dos Professores – São Luís – Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Prefeitura Municipal de São Luís, 2003.
- _____. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.Br/legis/default.shtm> Acesso em 12 dez. 2019.

- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998b.
- BURAK, D. **Modelagem Matemática: Ações e interações no processo de ensino aprendizagem.** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1992.
- BUSQUETS, M. D. et al. **Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: Da teoria à prática.** 23.ed. Campinas: Papirus, 2012.
- _____. **Educação para Paz.** In: 5º Congresso da Escola Particular Gaúcha. Porto Alegre: SINEPE/RS, 19 a 21 de julho de 2000.
- _____. **Ethnomathematics and its first international congress.** ZentralblattfürDidaktik der Mathematik, ZDM. 31 (2), 1999, p. 50 - 53.
- _____. **Educação Matemática: da teoria à prática.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- _____. Da realidade à ação - reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: SUMMUS/UNICAMP, 1986.
- _____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DANYLUK, O. S. Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática. Rio Claro (SP): IGCE-UNESP, 1988.
- D'AQUINO, C. de. **Educação financeira.** Como educar seus filhos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos.** São Paulo: SENAC, 1999. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez.1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática. UNION - FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GIL, R. S. A.; MENDES, I. A. Abordagens didáticas para geometria e medidas a partir da Arquitetura de Landi. Belém: SBEM-PA, 2015.
- GÓMEZ-CHACÓN, I. M. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática.** Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GRANDO, R. C. **O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino aprendizagem na matemática.** 1995. 194 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- HORTA, M. L. P. (et al.) **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: Iphan — Museu Imperial, 1999.
- LORENZATO, S. (Org.). O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, A. P. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores.** Rio Claro, 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.
- MACHADO, A.S. Explorando o uso do computador na formação de professores de ciências e matemática à luz da aprendizagem significativa e colaborativa. 2012. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- MARANHÃO.** Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. SEDUC, 2019.
- _____. Gerência de Desenvolvimento Humano. Proposta Curricular – Matemática: ensino fundamental – 5ª à 8ª série. São Luís, 2000.
- MARTINS, M. H. **O que é Leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2005.
- MATOS, J. M.; SERRAZINA, M. de L. **Didática da Matemática.** Lisboa: Universidade Aberta, 1996.
- MENDES, I. A., GIL, R. S. A. Ensino de Matemática e patrimônio histórico-cultural: possibilidades didáticas interdisciplinares. In: **XIII Conferência Internacional de Educação Matemática.** Recife. 2011.
- MIGUEL, A.; MIORIM, M. Â. **História da Matemática: uma prática social de investigação em construção.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 36, 2002. pp. 177-203.
- MONTEIRO, A.; POMPEU Jr, G. **A Matemática e os temas transversais.** São Paulo: Moderna, 2001.
- NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PAIS, L. C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa.** 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2002.
- PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (Org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas: Autores Associados, 2006.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas.** Rio de Janeiro: Intersciência, 1995.
- SANTOS, S. A. Explorações da linguagem escrita nas aulas de Matemática. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. **Escritas e Leituras na Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127 - 141.
- SILVA, E. W. F. da. **Saberes Estatísticos mobilizados na formação docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.
- SILVA R. C.; SILVA J. R. **O papel do laboratório no ensino de matemática.** In: VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife: UFPE, 2004. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/RE75541815487.pdf>>. Acesso em: 08 de Julho, 2019.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades Básicas para aprender Matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, W. J. B.; PEREIRA, C. A. B. **Formação continuada de professores que ensinam Matemática: discussões sobre o numeramento nos anos iniciais.** In: Educação Matemática e suas Tecnologias. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2019.
- VIANNA, C. R. **Matemática e História: algumas relações e implicações pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

10.3 Área de Conhecimento: Ciências da Natureza – Componente Curricular: Ciências

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) afirma que, no Ensino Fundamental, para a área de conhecimento Ciências da Natureza, a sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico, resultando em novos ou melhores produtos e serviços. Mas que, apesar deste desenvolvimento integrado, também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade.

Afirma ainda que, para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos estudantes.

Conclui que “ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2017, p. 319).

Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania.

Assim, espera-se, com o ensino de ciências, possibilitar que os estudantes tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também que façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.

Conceituação Área de Ciências da Natureza

A área de conhecimento de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental é representada pelo Componente Curricular de Ciências. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica (BRASIL, 2017, p. 319).

Percebe-se que as principais mudanças curriculares trazidas pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC, estão na distribuição das aprendizagens essenciais a serem asseguradas no Componente Curricular. No de ciências, estão organizadas em três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental, fornecendo bases científicas aos estudantes para transformá-los e poderem interferir nas ações do seu dia a dia progressivamente, à medida que vão aprofundando seus conhecimentos nas unidades temáticas. A BNCC propõe o desenvolvimento de capacidades e exercício pleno da cidadania, por meio de questionamentos, investigações, debates e formulação de hipóteses.

Nesta perspectiva, é que a área de conhecimento Ciências da Natureza está comprometida com o desenvolvimento da aprendizagem das ciências no Ensino Fundamental.

Trajetória do Ensino de Ciências da Natureza no Brasil

A implantação das Ciências da Natureza no território brasileiro deu-se com objetivo de documentar os recursos ambientais disponíveis à metrópole portuguesa, através de expedições científicas e ilustrados. Em adição, o Brasil teve papel importante na ciência mundial ao ser palco de estudos de naturalistas como Charles Darwin, cuja circunavegação a bordo do Beagle aportou no Brasil em 1833, Alfred Wallace, coautor da teoria da evolução e pai da biografia e Henry Bates, naturalista responsável pela descoberta do mecanismo do mimetismo batesiano. No Maranhão, a ciência natural teve sua primeira documentação através dos escritos do monge Claude d’Abbeville, que em 1612 acompanhou a expedição da França Equinocial de

Daniel de La Touche. Em seus escritos, d'Abbeville evidencia a fauna e flora da Ilha de Upaon-Açu, bem como informa à coroa francesa sobre os habitantes locais (D'ABBEVILLE, 1874, DANTES, 2005, WALLACE, 1853).

Durante o período colonial, portanto, as Ciências da Natureza agiram como ferramentas para exploração do território, bem como fonte de espécimes raros para museus e jardins botânicos de renome. Também foram fundados os primeiros jardins botânicos e museus do Brasil, notadamente o Jardim de Belém e o Museu Nacional de História Natural. No Império (1822 a 1889), as instituições fundadas durante a Colônia foram continuadas e expandidas, tendo a ciência da natureza agido como instrumento de legitimação brasileira frente às potências europeias. De fato, ao patrocinar massivamente a criação e expansão de sociedades científicas e instituições de ensino, buscou-se transmitir a mensagem de um “império civilizado nos trópicos” (DANTES, 2005).

O ensino de Ciências Naturais aprofundou-se durante o período Republicano, quando estados iniciaram a construção de institutos de pesquisa e faculdades, notadamente relacionados à saúde pública. Nesse contexto, a ciência alcançou status de disciplina escolar na década de 1950 frente aos avanços tecnológicos alcançados mundialmente, como os empregados na segunda guerra mundial e na corrida espacial. A visão mecanicista empregada gerou segregação entre a “ciência pura” e as vivências dos atores sociais.

A produção científica esteve sob domínio quase exclusivo do Estado, separando-se pesquisa científica e produção tecnológica. Notadamente voltada aos interesses internacionais, a ciência brasileira destinava-se à resolução de problemas práticos, nos setores produtivos e de defesa, e sua ação voltada à eficácia técnica deveria distanciar-se de questões sociais. (NASCIMENTO *et al.* 2010)

A década de 1960 foi marcada pelo Golpe Militar de 1964. Neste período, o governo aliou-se a instituições científicas dos Estados Unidos, visando adequar a formação escolar brasileira aos interesses norte-americanos (NASCIMENTO *et al.* 2010). A Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1961 explicitou os objetivos da Educação Superior como “pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes, a formação de profissionais de nível universitário”, bem como a destinação de recursos ao desenvolvimento científico (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

A industrialização do país fomentou o início de processos investigativos no ensino, onde estudantes deveriam obter conhecimento científico atualizado através de práticas laboratoriais em detrimento de aulas meramente expositivas, com viés tecnicista e profissionalizante. Assim, o objetivo das Ciências era desenvolver a racionalidade, a observação de processos e experimentos e o uso de estatística: Era a consolidação do “método científico” (NASCIMENTO *et al.* 2010).

O desenvolvimento tecnológico desenfreado, a problemática ambiental da proliferação nuclear e suas relações com a Ciência trouxeram, na década de 1970, o advento do campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). O cientista não mais se restringia à aplicação da ciência pura, da replicação de experimentos e verdades absolutas, mas sim percebia-se como agente social responsável pelas consequências de suas atividades. Na prática, contudo, o ensino de ciências manteve seu caráter expositivo e descritivo. (BORGES e LIMA 2007, NASCIMENTO *et al.* 2010).

Na década de 1980 a ânsia social pela redemocratização fez-se sentir também no ensino de ciências da natureza, tendo a ciência sido percebida como construção de conhecimento a ser empregada em diversos contextos sociais (BORGES e LIMA 2007, Gurgel 1999). Diversas instituições mobilizaram-se para melhorar o ensino das ciências, como exemplificado pela criação, via CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), do Projeto para Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática e, mais especificamente, do Subprograma Educação para a Ciência (SPEC). O SPEC tinha como objetivos, segundo Gurgel (1999): Ampliar, melhorar e consolidar a competência pedagógica no âmbito de universidades, centros de pesquisa e outras instituições através da constituição de grupos emergentes e ou fortalecimento de grupos já constituídos, considerados relevantes ao fomento e implementação de uma política de incentivo à pesquisa e melhoria da qualidade do ensino de Ciências e Matemática no Brasil, ao nível fundamental e médio (GURGEL, 1999).

Deste programa, atuante entre 1983 e 1995, surgiram núcleos regionais com programas de educação contínua e permanente, aproximação entre áreas do saber e formação docente com ênfase na pesquisa (GURGEL, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 agiram de modo a fomentar a coesão dos currículos no ensino brasileiro,

determinando o conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica e associar, no âmbito científico, escola e sociedade. (Galian, 2014). O objetivo dos PCNs era “a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (GALIAN, 2014).

As Ciências da Natureza deveriam, portanto, agir frente aos desafios impostos pela globalização e às transformações culturais e sociais contemporâneas, bem como discutir a pluralidade cultural, a ética, saúde e meio ambiente (BORGES e LIMA, 2007).

Percebe-se o movimento de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) como fundamental para o ensino e desenvolvimento das ciências da natureza servindo como ferramenta política capaz de transformar a realidade: “o objetivo é a emancipação dos sujeitos ao fazer com que eles problematizem a ciência e participem de seu questionamento público, engajando-se na construção de novas formas de vida e de relacionamento coletivo” (MARTÍNEZ, 2012).

Para “a conquista da sociedade democrática é necessário que os cidadãos possuam conhecimentos básicos sobre o funcionamento da ciência (estruturas conceituais e metodológicas), além de estruturar critérios de julgamento moral e ético para avaliação pública das controvérsias científicas e tecnológicas que se apresentam na sociedade atual. É a partir desse julgamento que os estudantes poderão fazer escolhas de acordo com seus interesses, direitos e deveres” (MARTÍNEZ, 2011, p. 60).

Dessa forma, segundo o autor, há necessidade de que todos conheçam o funcionamento da ciência para poderem agir com critérios nas questões científicas e tecnológicas da sociedade, que está em constante desenvolvimento.

Ciências da Natureza no Currículo do Ensino Fundamental

O ensino de Ciências da Natureza, ao ser repensado, a primeira questão que se apresenta é a importância que os conhecimentos científicos têm para a vida dos estudantes, principalmente quanto às demandas sociais em decorrência do desenvolvimento tecnológico e científico. As Ciências da Natureza também são parceiras importantes de outras áreas, pois, a partir do conhecimento do mundo natural, que tanto encanta os estudantes, o desenvolvimento de uma expressão artística mais elaborada e a aquisição da linguagem escrita (alfabetização, leitura e produção textual) vai se tornando prerrogativas importantes (KINDEL, 2012, p. 21).

Porto, Ramos e Goulart (2009, p. 22), evidenciam que os estudantes constroem seus conceitos e apreendem de modo mais significativo sobre o ambiente que os rodeia, mediante a apropriação e a compreensão dos significados apresentados no ensino de Ciências da Natureza. Embora o conhecimento científico aconteça de diversas formas e em diferentes ambientes, é na escola que os conceitos científicos são normalmente introduzidos de forma sistematizada. Por outro lado, os estudantes não encontram apenas dificuldades conceituais, mas enfrentam problemas no uso de estratégias de raciocínio e solução de problemas, próprios do trabalho científico, que precisam ser consideradas.

Segundo Pozo e Crespo (2009, p. 252), a melhor maneira para os estudantes apreenderem ciência é fazendo ciência, e que o ensino deve ser baseado em experiências que permitam a eles investigar e reconstruir as principais descobertas científicas. Este enfoque está baseado no suposto de que a metodologia didática mais potente é, de fato, a própria metodologia da pesquisa científica.

Nesse contexto, a partir das décadas de 1960 e 1970, surgem as contribuições do pensamento lógico, racional e crítico discutindo as implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico, com destaque aos estudos de Paulo Freire (1921-1997). Ele provoca a reflexão sobre o currículo, destacando que a pedagogia e a educação escolar vigente estavam a serviço do poder e das elites (FREIRE, 1987). Baseado neste pensamento crítico, refletiremos sobre um currículo de Ciências que valorize as práticas sociais dos estudantes, tendo em vista que essa informação faz parte de um método científico que articula os conhecimentos prévios dos estudantes com os conhecimentos técnico-científicos.

Devemos considerar as mudanças e transformações que influenciaram a concepção da escola para compreendermos o currículo de Ciências. De acordo com Paiva (2008), “o ensino de ciências nasceu em um determinado período da história como resultado de interesses sociais que estavam associados a uma cultura que, de certa forma, pretendeu marcar a identidade de um grupo de indivíduos por meio da educação”.

O currículo de Ciências da Natureza deve envolver práticas investigativas, contribuindo para que os estudantes possam problematizar e formular questões, identificar, investigar situações do cotidiano, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, planejar e realizar atividades de pesquisas experimentais e de campo, relatar e comunicar conclusões, a partir de dados, buscar a resolução de problemas práticos que envolvam os conhecimentos das Ciências da Natureza, mas também procedimentos e atitudes de investigação, comunicação e debate de fatos e ideias.

A BNCC (BRASIL, 2017) aponta para o compromisso com o desenvolvimento do letramento científico dos estudantes, ou seja, devem compreender, interpretar e formular ideias científicas em uma variedade de situações, inclusive, as do cotidiano. Ela estabelece que o letramento científico deve ser desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental, para assegurar o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história – por meio da leitura, compreensão e interpretação de artigos, textos científicos, práticas e procedimentos da investigação científica. O documento vai além, considera que o aprendizado de Ciências da Natureza não ocorre apenas como curiosidade, mas deve considerar a contextualização do cotidiano a partir dos processos de investigação, problematização, formulação de ideias, análise de resultados e intervenções.

O currículo de Ciências da Natureza da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís é baseado em competências conforme a BNCC (BRASIL, 2017), que para o Ensino Fundamental busca a compreensão integradora do conhecimento científico para a construção de conceitos, processos, práticas e procedimentos que fundamentam a formação de sujeitos críticos-reflexivos e possibilite um agir pessoal e coletivo com respeito, autonomia e responsabilidade.

Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental

O Componente Curricular Ciências da área de conhecimento Ciências da Natureza, considerando situações nas quais os estudantes possam definir problemas, fazer levantamento, análise, representação, comunicação e intervenção, ao articular-se com as competências gerais da Educação Básica, deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a

questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 322).

É importante ressaltar que as Ciências da Natureza precisam estar associadas ao contexto global e local das questões socioambientais considerando o desenvolvimento de tecnologias sustentáveis para amenizar os impactos gerados a partir das ações humanas.

Organização do trabalho pedagógico e orientações metodológicas

As atividades pedagógicas a serem desenvolvidas devem basear-se em: observação, problematização, elaboração de hipóteses, experimentação, análise, síntese, comparação, classificação, seriação e registro.

As atividades elaboradas a partir de uma linguagem científica permitem que o estudante aproprie-se com consciência e criticidade dos conteúdos apresentados em sala de aula pelos professores. O objetivo é mostrar que o ensino de ciências deve estar muito próximo à realidade e condizente com as necessidades e interesses dos(as) estudantes.

A função mais importante do ensino de ciências é “proporcionar ao educando uma interpretação, a mais fiel possível da natureza da ciência, de seu papel na sociedade e de contribuir para preparar o estudante para ser um cidadão responsável para consigo mesmo, para com os outros e para com a biosfera” (THEÓPHILO, 2001, p. 49).

Desta forma, permitindo o confronto dos estudantes com fatos e problemas extraídos de temas acadêmicos, mais do que ensinar definições, o ensino da ciência estimula os estudantes a pensarem sobre conteúdos e utilizá-los em seu cotidiano. Aqui tenho a forte impressão de que o que se quis dizer é que não é para colocar o estudante em contato direto com as definições científicas do livro – isso é de pequena ou nenhuma importância para o estudante, se não teve oportunidade de pensar por si só em temas e problemas de interesse científico.

Por meio da investigação com animais diversos para permitir aos estudantes testar e rever seus modelos de reprodução; o estudo das flores e da importância da polinização para sua fecundação para que o modelo de reprodução sexual universal possa ser compreendido pelos estudantes; a leitura de passagens da vida de cientistas e de narração simples de algumas descobertas importantes e a produção de textos informativos; o registro pelo desenho; os desafios através de situação-problema; e as pesquisas constituem-se como instrumentos para a reflexão, discussão e prática que viabilizem o trabalho educativo em que estudantes e professores possam interagir e proporcionar a construção de conhecimento, numa perspectiva crítica e criativa.

Por outro lado, uma das causas do índice elevado de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental é o fato de os professores terem a expectativa de que seus estudantes saibam ler e escrever textos informativos, considerando que esses procedimentos tenham sido aprendidos nos anos anteriores. Também por isso é necessário investir no ensino e aprendizagem da leitura e escrita de textos informativos.

Além do livro didático, outras fontes oferecem textos informativos: enciclopédias, livros paradidáticos, artigos de jornais e revistas, folhetos de campanhas de saúde, de museus, textos da mídia informatizada, etc.

É importante que o o estudante possa ter acesso a uma diversidade de textos informativos, pois cada um deles tem estrutura e finalidade próprias. Trazem informações diferentes, e muitas vezes divergentes, sobre um mesmo assunto, além de requererem domínio de diferentes habilidades e conceitos para sua leitura. Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos modos como a terminologia científica e os conceitos surgem nos textos. Há textos em que a terminologia é usada diretamente, desacompanhada de explicação. Neste caso o leitor deve conhecer os conceitos relativos aos termos empregados, pré-requisito para uma boa leitura. Outros textos explicam os termos científicos que utilizam, demandando poucos pré-requisitos em relação ao domínio conceitual do leitor.

O professor precisa conhecer previamente os textos que sugerem aos estudantes, verificando se os pré-requisitos exigidos para a leitura são de domínio de sua classe e a qualidade das informações impressas.

Artigos de jornais e revistas, voltados para o público adulto, frequentemente demandam alguns pré-requisitos para uma leitura integral. Para utilizá-los em sala de aula o professor pode escolher trechos,

legendas de fotos e ilustrações para serem lidos pelos estudantes, ou proceder à leitura e explicação de textos. Mas há revistas e suplementos de jornais dirigidos ao público infantil. Sua leitura integral pode ser realizada pela criança e deve ser incentivada pelo professor, na busca de informações em fontes variadas.

Incentivar a leitura de livros infanto-juvenis sobre assuntos relacionados às Ciências Naturais, mesmo que não sejam sobre os temas tratados diretamente em sala de aula, é uma prática que amplia o repertório de conhecimento da criança, tendo reflexos em sua aprendizagem.

A prática de colecionar artigos de jornais e revistas é útil para o professor, que terá acesso a variedades de textos e ilustrações quando forem necessárias. É necessário que o professor organize fechamentos ou sistematizações de conhecimentos, parciais e gerais, para cada tema estudado por sua classe. Durante a investigação de um tema uma série de noções, procedimentos e atitudes vão se desenvolvendo; fechamentos parciais devem ser produzidos de modo a organizar com a classe as novas aquisições. Ao final das investigações sobre o tema, recuperam-se os aspectos fundamentais dos fechamentos parciais, produzindo-se, então, a síntese final.

Projetos Pedagógicos em Ciências

Uma outra abordagem é o trabalho com projetos. As razões para se trabalhar com esta metodologia são as seguintes:

- Possibilita a atividade coletiva com um propósito **real** e dentro de um ambiente natural. Portanto, o projeto deve incluir atividades em comum, em equipe e o trabalho em comunidade. Pretende fomentar o espírito de iniciativa, ao mesmo tempo que a colaboração num projeto coletivo. (ZABALA, 1998, p. 150)

- Vincula-se as atividades escolares à vida real buscando que se pareçam ao máximo. Dá-se importância aos impulsos das ações, das intenções propósitos com atividades manuais, intelectuais, estéticas, sociais e etc. (ZABALA, 1998, p. 150)

Por exemplo, no caso de uma escola situada nas proximidades de um rio poluído, pode-se trabalhar em um projeto a questão da poluição e avaliar os aspectos da qualidade da água; as agressões à flora e à fauna; verificar as causas das alterações nas características fluviais e quais transformações ocorreu neste ecossistema.

Por meio do trabalho com projetos, o trabalho escolar torna-se algo educativo, participativo, potencializa-se a capacidade de iniciativa do estudante, desencadeia uma mudança de postura na comunidade envolvida, possibilita o uso das múltiplas inteligências no processo de pesquisa e apresentação, supera os limites de saberes restritos ao livro didático.

É necessário que todas as áreas participem em todos os momentos do projeto, percebendo e vivenciando todas as etapas.

Nesta proposta tomamos como tema, energia, veja algumas atividades que podem ser trabalhadas com os estudantes, na sala de aula, no ambiente da escola ou em seu entorno.

O Experimento no Ensino de Ciências

As atividades experimentais devem partir de um problema ou de uma questão a ser respondida. Cabe ao professor buscar as respostas juntamente com os estudantes.

A realização de experimentos é uma tarefa importante, mas não dispensa o acompanhamento constante do professor que deve propiciar oportunidades para que os estudantes elaborem hipóteses testem-nas, organizem os resultados obtidos, reflitam e relatem por escrito e oral.

O experimento continua a ser um instrumento de aproximação dos estudantes à ciência.

Assim, é muito importante que as atividades não se limitem a nomeações e manipulações de vidrarias e reagentes, fora do contexto experimental. É fundamental que as atividades práticas tenham garantido o espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de ideias, ao lado de conhecimentos de procedimentos e atitudes (BRASIL, 1998, p.122).

Isso significa que a realização de experimentos é uma atividade lúdica, principalmente para crianças, pois desperta o interesse pela ciência, criando uma expectativa positiva ao estudo das ciências.

Segundo Freire (1997), para compreender a teoria é preciso experimentá-la. A realização de experimentos é uma excelente ferramenta para que o estudante faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica indissociável entre teoria e prática. Os estudantes necessitam vivenciar algumas atividades, valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de criticar e cooperar para a construção coletiva do conhecimento.

Nas demonstrações, a participação dos estudantes pode ser ampliada, desde que o professor solicite que apresentem expectativas de resultados, expliquem os resultados obtidos, e compare-os ao esperado.

Como fonte de investigação sobre os fenômenos físicos e químicos e suas transformações, o experimento se torna mais importante, quanto mais os estudantes participam na confecção de seu guia ou protocolo, realizam por si mesmos as ações sobre os materiais e discutem os resultados, preparam o modo de organizar as anotações e as realizam. Não existe experimento que não dê certo. Quando os resultados diferem do esperado, estabelecido pelo protocolo ou pela suposição do aluno, deve-se investigar a atuação de alguma variável, de algum aspecto ou fator que não foi considerado em princípio, ou que surgiu ao acaso. É uma discussão que enriquece o processo.

É bastante comum, também os estudantes terem ideias para mudar experimentos protocolados. É preciso incentivar a discussão dessas ideias e pô-las em prática, sempre que possível. Não há perda de tempo nisso.

A realização de experimentos é uma tarefa importante, e não dispensa o acompanhamento constante do professor que deve propiciar oportunidades para que os estudantes elaborem hipóteses testem-nas, organizem os resultados obtidos, reflitam e relatem por escrito e oral.

É importante que o professor perceba que experimentos simples podem ser realizados na sala de aula, no pátio da escola, com materiais do dia-a-dia, que levam a descobertas relevantes nas aulas de ciências. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais “As habilidades necessárias para que se desenvolva o espírito investigativo nos estudantes não estão associados a laboratórios modernos com equipamentos sofisticados” (BRASIL,1998). Utilizando materiais de sucata e o que se encontra na natureza é possível fazer experimentos significativos.

A ausência de atividades experimentais nas chamadas aulas práticas, é apontada pelos professores como uma das principais deficiências no ensino das disciplinas científicas no Ensino Fundamental, caracterizadas pela falta de laboratório, materiais, números excessivo de aulas, formação insuficiente do professor.

O que queremos neste trabalho é apenas refletir sobre a função e importância do experimento no ensino de ciências e a necessidade das aulas práticas para tornar o ensino mais ativo e relevante.

As atividades experimentais devem conduzir o estudante a uma aprendizagem viva e efetiva, assumindo os desafios pertinentes às atividades científicas, sem perder de vista a história da ciência. A abordagem a qual nos referimos associa-se com o ensino de ciências mais agradável e dinâmico, através da utilização dos materiais de laboratório ou materiais alternativos. Esses materiais são utilizados para desenvolver a observação e fazer comparações e conseqüentemente, estimular o pensamento crítico do estudante.

Propomos as sugestões a seguir, para ajudar os professores a conduzirem as práticas experimentais:

- Incentivar os estudantes a formular e elaborar hipóteses;
- Auxiliar os estudantes na elaboração de hipóteses;
- Possibilitar a comprovação experimental de suas hipóteses;
- Ajudar os estudantes a elaborar conclusões;
- Elaborar conclusões capazes de cooperar eficazmente nas tarefas realizadas;
- Identificar as ideias dos estudantes favorecendo sua formulação e consolidação;
- Questionar as ideias dos estudantes mediante contraexemplos capazes de produzir conflitos cognitivos;
- Utilizar novas ideias em diversos contextos para favorecer sua plena assimilação;
- Compartilhar suas experiências;
- Estimular o senso de responsabilidade;
- Desenvolver a capacidade de cooperação;

- Compreender as características da construção do conhecimento com a avaliação do benefício e das limitações da utilização desse conhecimento;
- Criar condições para a formação científica como etapa além do senso comum dos estudantes, privilegiando: o rigor das observações, a busca da objetividade, a capacidade de avaliar de forma crítica, os conhecimentos e a formação de um estudante questionador que construa seus conhecimentos científicos com a orientação e estímulo do professor.

Concluindo nossa reflexão, acreditamos que ao desenvolver o ensino de ciências, a partir dos anos iniciais, pautado na abordagem através de experimentos estaremos oferecendo um ensino que contribuirá para a compreensão das relações entre o ambiente e o ser humano para o processo de construção do conhecimento.

A Observação no Ensino de Ciências da Natureza

A capacidade de observar já existe em cada pessoa, à medida que, olhando para objetos determinados, pode relatar o que vê. Deve-se considerar que só são conhecidas as observações dos estudantes quando eles comunicam o que veem, seja por meio de registros escritos, desenhos ou verbalizações. Mas observar não significa apenas ver, e sim buscar ver melhor, encontrar detalhes no objeto observado, buscar aquilo que se pretende encontrar. Sem essa intenção, aquilo que já foi visto antes — caso dos ambientes do entorno, do céu, do corpo humano, das máquinas utilizadas habitualmente, etc. — será reconhecido dentro do patamar estável dos conhecimentos prévios. De certo modo, observar é olhar o “velho” com um “novo olho”.

Para desenvolver a capacidade de observação dos estudantes é necessário, portanto, propor desafios que os motivem a buscar os detalhes de determinados objetos, para que o mesmo objeto seja percebido de modo cada vez mais completo e diferente do modo habitual.

Assim, a observação na área de Ciências da Natureza é um procedimento guiado pelo professor, e previamente planejado. A comparação de objetos semelhantes, mas não idênticos; perguntas específicas sobre o lugar em que se encontram determinados objetos, sobre suas formas, ou outros aspectos que se pretende abordar com os estudantes, são incentivos para a busca de detalhes no processo de observação.

A supervisão do professor durante atividades de observação também é valiosa para que os estudantes percebam os detalhes do objeto observado.

Existem dois modos de realizar observações. O primeiro, estabelecendo-se contato direto com os objetos de estudo: ambientes, animais, plantas, máquinas e outros objetos que estão disponíveis no meio. O segundo, mediante recursos técnicos ou seus produtos. São os casos de observações feitas por meio de microscópio, telescópio, fotos, filmes ou gravuras.

Para se realizar atividades de observação indireta, é necessário reunir na sala de aula um acervo de materiais impressos com ilustrações ou fotos em que os estudantes possam observar e comparar certos aspectos solicitados pelo professor. Os filmes devem ser gravados em vídeo para uso no momento apropriado. Também são bons recursos para a coleta de informações pelos estudantes orientados pelo professor, que o assiste previamente e avisa os estudantes sobre quais aspectos deverão considerar com atenção. Observações diretas interessantes para o bloco temático “Ambiente” podem ser realizadas mediante estudos do meio, que ocorrem nas proximidades da própria escola ou em seus arredores: parque, jardim, represa, capão de mata, plantações, áreas em construção, ou outros ambientes cuja visita seja possível. Essas visitas precisam ser preparadas.

O professor deve conhecer o local, avaliando as condições de segurança necessárias para que os estudantes realizem os trabalhos. Também seleciona os aspectos a serem observados e o tempo necessário para a atividade. Verifica a necessidade de materiais e de acompanhantes para supervisionar e cuidar dos estudantes. O professor prepara um roteiro que é discutido com os estudantes, pois é importante que cheguem ao local de visita sabendo onde e o que observar, e como proceder registros. Em conversa anterior ao passeio, além de esclarecer dúvidas sobre o roteiro e enriquecê-lo com sugestões dos estudantes, o professor entra em contato com os conhecimentos que as crianças já têm sobre os assuntos que estão estudando.

Observações diretas são ricas, pois se obtêm impressões com todos os sentidos e não apenas impressões visuais, como em observações indiretas. Além disso, o contato direto com ambientes, seres vivos, áreas em construção, máquinas em funcionamento, possibilitam observações de tamanhos, formas, comportamentos e outros aspectos dinâmicos, dificilmente proporcionados pelas observações indiretas. Uma vantagem destas últimas, entretanto, é possibilitar o contato com imagens distantes no espaço e no tempo.

Ainda que o professor selecione aspectos a serem observados, ofereça um roteiro de observação, ou proponha desafios, também é importante que uma parte das observações seja feita de modo espontâneo pelos estudantes, seguindo seus próprios interesses, o que em geral ocorre naturalmente. É essencial que usufruam pessoalmente de passeios e filmes, fazendo suas próprias descobertas que poderão ser relatadas aos colegas e integrar o conjunto de conhecimentos desenvolvidos para o tema.

Desta forma, a habilidade que em ciências naturais transcende o olhar ou registro ou são feitas com auxílio de instrumentos que ampliam nossa visão.

As observações procuram dar orientações que possibilitem começar o domínio dos procedimentos de observação e documentação de informação. A mesma tem que ser dirigida pelo professor, orientando-os a buscar, de maneira objetiva.

Em uma atividade de observação e registro, para haver uma aprendizagem significativa é preciso envolver conteúdos conceituais. Sem isso, a atividade pode se converter num roteiro de tarefas.

A observação científica, movida pela intenção de compreender, deve ser feita sistematicamente. Na aprendizagem, a prática da observação revela o estudante como agente de seu aprendizado.

Segundo os PCN – Ciências Naturais (p. 120), “observar não significa apenas ver, e sim buscar ver melhor, encontrar detalhes no objeto observado, buscar aquilo que se pretende alcançar.

De certo modo, observar é olhar o “velho” com um “novo” olho.

Quadro Organizador Curricular de Ciências

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS 1º AO 5º ANO²⁸

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3.Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8.Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.			
CIÊNCIAS – 1º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETO DE CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Características dos materiais	Classificação dos objetos a partir das características dos materiais presentes no cotidiano; A origem dos materiais presentes e as diversas formas de uso; Uso consciente e saudável dos materiais e os riscos no seu manejo; materiais associados a energia, força, espaço e tempo.	(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente. Temas Integradores: TI: 04, 05, 07

²⁸ Organizado pelos GTs do 1º ao 5º ano.

Vida e evolução	Corpo humano; Respeito à diversidade.	As principais partes do corpo humano; Funcionamento do corpo e suas relações; Importância da saúde na vida do ser humano; Higiene do corpo; Hábitos saudáveis; As principais características e diferenças físicas; Fases da vida.	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. Temas Integradores: TI: 06; TI:05; TI:02 e 03
	Corpo humano; Respeito à diversidade.	Higiene com o corpo e cuidados com os alimentos;	(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. Temas Integradores: TI:05; TI:03
	Corpo humano; respeito à diversidade.		(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
	Corpo humano; Respeito à diversidade.	Herança específica (fenótipo, genótipo)	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, considerando as heranças genéticas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. Temas Integradores: TI:02; TI:01; TI:03; TI:06
Terra e universo	Escalas de tempo	Uso de instrumentos de medida de tempo (relógio, calendário, ampulheta); Sucessão do dia, noite, semana, mês e ano	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. Temas Integradores: TI: 06; 04

	Escalas de tempo	Animais diurnos e noturnos; Períodos de tempo	(EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos. Temas Integradores: TI: 04,06,09,05
--	------------------	--	--

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

CIÊNCIAS – 2º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matérias e energias	Propriedades e usos dos materiais	Tipos de matérias usados no dia a dia	(EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. (EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).
	Prevenção de acidentes domésticos	Atitudes corretas para a prevenção de acidentes no dia a dia.	(EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas	Características de plantas e animais de acordo com o ambiente em que vivem. Reconhecer a água e a luz como uns dos componentes de necessidade vital para as	(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.

		plantas Desenvolvimento das plantas e suas utilidades para o ambiente e para a vida.	EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral. Temas Integradores: TI - 4 (EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.
Terra e Universo	Movimento aparente do Sol no céu	Conhecer o movimento do Sol.	EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.
	O Sol como fonte de luz e calor	Consequências da radiação solar no ambiente.	(EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.

CIÊNCIAS – 3º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual	<ul style="list-style-type: none"> • Luz e Sombras • Sons e Audição • Vibração do som • Objetos transparentes/translúcidos e opacos • Projeção da luz nos objetos • Luz natural (Luz solar) x luz artificial (elétrica) • Cuidado com os ouvidos e olhos 	(EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno. (EF03CI02) Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano). (EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as

			<p>condições do ambiente em termos de som e luz.</p> <p>Temas Integradores: TI 4 e 5</p>
Vida e evolução	Características e desenvolvimento dos animais	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente e Seres Vivos • O que comer • Substâncias químicas na cozinha • Modo de vida dos animais: semelhanças e diferenças • Alimentação, deslocamento, hábitos e reprodução dos animais • Ciclo de vida dos animais em seus diferentes ambientes • Critérios de agrupamento dos animais 	<p>(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p>(EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.</p> <p>Temas Integradores: TI 4</p> <p>(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).</p>
Terra e Universo	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	<ul style="list-style-type: none"> • A Lua e suas fases • A Terra • O Solo, a Águas e suas propriedades • A Terra e suas representações cartográficas • Como é a Terra (diferentes ambientes) • O dia e a noite • Observação do céu diurno e noturno • Critérios para observação de tipos de solo • Usos do solo e a ação humana • A vida depende do solo 	<p>(EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).</p> <p>(EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.</p> <p>(EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.</p> <p>(EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.</p> <p>Temas Integradores: TI 4</p>

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3.Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8.Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o trânsito.			
CIÊNCIAS – 4º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Misturas	A água e as misturas. Misturas homogêneas e heterogêneas. Substâncias tóxicas ao meio ambiente.	(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição. (EF04CI01SL01) Concluir que algumas misturas, bem como algumas substâncias e produtos podem degradar o meio ambiente. Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; Mídias e Tecnologias para Educação.
	Transformações reversíveis e não reversíveis	✓ Materiais: de que o objeto é feito (matéria-prima). ✓ Propriedade dos materiais ✓ Transformações da matéria ✓ Transformações irreversíveis. ✓ Transformações reversíveis.	(EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade). Temas Integradores: TI:Educação Ambiental; Mídias e Tecnologia a Educação.
	Transformações reversíveis e não reversíveis	✓ Transformações reversíveis e irreversíveis. ✓ Fatores que influenciam nas reações irreversíveis. ✓ Transformações químicas no dia a dia ✓ Fatores de identificação da ocorrência de reações químicas.	(EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.). Temas Integradores: TI:Educação Ambiental; Mídias e Tecnologia a Educação.
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples	Produtores, consumidores e decompositores em uma cadeia alimentar simples.	(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o

		Relações ecológicas harmônicas e desarmônicas na cadeia alimentar.	papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos. (EF04CI04-SL01) Identificar os diferentes tipos de seres vivos microscópicos e macroscópicos analisando suas relações ecológicas no meio ambiente Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; Mídias e Tecnologia a Educação; Saúde e Educação alimentar e nutricional.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cadeias alimentares simples ✓ Microrganismos 	<p>Quem come o quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Transmissão de energia e de matéria nas cadeias alimentares. ✓ Decompositores na cadeia alimentar. ✓ Teias alimentares. 	(EF04CI05) Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema. Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; Mídias e Tecnologia a Educação; Saúde e Educação alimentar e nutricional.
	Microrganismos	<p>Caracterização e Classificação dos seres vivos.</p> <p>Microorganismos: bactérias, fungos e protozoários.</p> <p>A importância dos fungos e bactérias</p>	(EF04CI06) Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo. (EF04CI06-SL01) Verificar as condições de temperatura do clima regional através da relação de conservação dos alimentos na ação de fungos e bactérias. Temas Integradores: TI: Educação Ambiental. Mídias e Tecnologia a Educação. Saúde e Educação alimentar e nutricional.
	Microrganismos	<p>A importância dos microrganismos.</p> <p>Microrganismos e a produção de alimentos.</p> <p>Os biocombustíveis.</p> <p>Os microrganismos e a nossa saúde.</p>	(EF04CI07) Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros. (EF04CI07-SL01) Identificar a abordagem histórica do desenvolvimento da biotecnologia para a compreensão dos processos e da influência ocasionada na vida humana. Temas Integradores: TI: Educação Ambiental. Direitos Humanos. Mídias e Tecnologia para Educação. Saúde e Educação

			alimentar e nutricional.
	Microrganismos	<p>Modos de transmissão de microorganismos patogênicos.</p> <p>Higiene pessoal, alimentar e sanitária.</p> <p>Saúde coletiva.</p>	<p>(EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microorganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; Direitos Humanos; Mídias e Tecnologia para Educação; Saúde e Educação alimentar e nutricional;</p>
Terra e Universo	<p>✓ Pontos cardeais</p> <p>✓ Calendários, fenômenos cíclicos e cultura</p>	<p>O comportamento dos astros e o ser humano</p> <p>Localização no tempo e no espaço</p> <p>✓ Pontos cardeais como pontos de referência de localização geográfica.</p> <p>✓ O Sol como ponto de referência.</p> <p>✓ Norte, Sul, Leste e Oeste: os pontos cardeais.</p> <p>✓ Orientação pelos astros e a marcação do tempo</p> <p>✓ Datação das rochas e dos fósseis.</p> <p>✓ Extensão dos dinossauros.</p>	<p>(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Patrimonial; Educação Ambiental; Mídias e Tecnologia a Educação;</p>
	Pontos cardeais	<p>Localização no tempo e no espaço</p> <p>Encontrando os pontos cardeais.</p> <p>A bússola magnética. .</p> <p>Construção do gnômon.</p>	<p>(EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Patrimonial; Educação Ambiental; Mídias e Tecnologia a Educação.</p>
	Calendários, fenômenos cíclicos e cultura	<p>Marcação do tempo.</p> <p>Calendários de diversos povos.</p> <p>Os movimentos da Terra e da Lua.</p>	<p>(EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; Mídias e Tecnologia a Educação.</p>

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3 Educação Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologia para Educação; 10. Educação para o trânsito.			
CIÊNCIAS - 5º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS / CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais.	<ul style="list-style-type: none"> • Energia térmica e calor; • Fonte de calor; • Efeitos do calor; • Variação de temperatura; • Mudanças do estado físico; • Dilatação Térmica; • Materiais condutores de calor; • Conservando a temperatura. 	(EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.
	Ciclo hidrológico	Estados Físico da água;	(EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais). Temas Integradores: TI - 4. Educação Ambiental
	Consumo consciente	Formas sustentáveis da utilização da água.	(EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico. TI - 04. Educação Ambiental
	Reciclagem	Reutilização ou reciclagem de materiais no cotidiano. Lixo e saneamento básico	(EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos. Temas Integradores: TI - 4. Educação Ambiental
			(EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções

			tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana. Temas Integradores: TI - 4. Educação Ambiental
Vida e evolução	Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório.	Sistema Digestório; Sistema Respiratório Sistema Circulatório	(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestórios e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas. (EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.
	Nutrição do organismo	Alimentos e nutrientes; Alimentação saudável.	(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo. Temas Integradores: TI 5. Saúde e educação alimentar.
	Hábitos alimentares	Problemas ligados à alimentação; Conservação dos alimentos.	(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.). Temas Integradores: TI 5. Saúde e educação alimentar e nutricional.
Terra e	Constelações e mapas celestes.	A Terra e a Lua se movem.	(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.
	Movimento de	Movimento de Rotação.	(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das

Universo	rotação da Terra.		demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.
	Periodicidade das fases da Lua.	A Lua; As fases da Lua; O movimento de translação e o ano.	(EF05CI12) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.
	Instrumentos óticos	Instrumentos de observação.	(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS 6º AO 9º ANO

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde, Educação Alimentar e nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Transito.

CIÊNCIAS - 6º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Misturas homogêneas e heterogêneas	Soluções e misturas	(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).
Matéria e energia	Transformações químicas	Transformações químicas	(EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).
	Separação de materiais	Separação de misturas homogêneas e heterogêneas	(EF06CI03) Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros). (EF06CI03-SL01) Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas

			homogêneos e heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção do sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros)
--	--	--	--

CIÊNCIAS - 6º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/CONTEÚDOS	HABILIDADES
Vida e evolução	Materiais sintéticos	Produção de medicamentos, produção de materiais sintéticos, uso da tecnologia e impactos ambientais.	(EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais. Temas integradores: TI - Educação ambiental; TI – Saúde, educação alimentar e nutricional.
	Célula como unidade da vida	Composição da célula, função celular, importância e composição	(EF06CI05) Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.
	Interação entre os sistemas locomotor e nervoso	Níveis de organização celular do ser vivo Tipos de tecidos.	(EF06CI06) Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.
	Interação entre os sistemas locomotor e nervoso	Sistema nervoso: função, importância, composição e interações celulares. Controle dos sentidos e sistema locomotor	(EF06CI07) Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.

CIÊNCIAS - 6º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Vida e evolução	Lentes corretivas	Visão: função, composição, formação e interpretação das imagens. Deficiências visuais, tipos	(EF06CI08) Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no

		de lentes corretivas e correções.	funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão.
	Interação entre os sistemas locomotor e nervoso;	Interação entre sistemas muscular, ósseo e nervoso.	(EF06CI09) Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso.
	Interação entre os sistemas locomotor e nervoso;	Influência de substâncias psicoativas no sistema nervoso. Consequências do uso de substâncias psicoativas.	(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas. Temas Integradores: TI- Saúde, educação alimentar e nutricional
Terra e Universo	Forma, estrutura e movimentos da Terra	Camadas da Terra e seus elementos. Composição e formação de solo e subsolo. Cuidados com o solo	(EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características. (EF06CI11 SL-01) Analisar e demonstrar a permeabilidade do solo e as consequências de sua alteração.

CIÊNCIAS - 6º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Terra e Universo	Forma, estrutura e movimentos da Terra	Tipos de rochas. Eras geológicas. Formação dos fósseis.	(EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.
	Forma, estrutura e movimentos da Terra	Caracterização do formato da terra. Evidências da forma da terra.	(EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.
	Forma, estrutura e movimentos da Terra	Translação e rotação, inclinação do eixo terrestre, ocorrência de estações	(EF06CI14) Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e

			translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES: Direitos Humanos; 2. Educação para as relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde, Educação Alimentar e nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Transito.

CIÊNCIAS - 7º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Máquinas simples	Máquinas simples. Trabalho. Energia.	(EF07CI01) Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas. Temas integradores: TI- Mídias e tecnologia para a educação
	Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra	Equilíbrio térmico. Influência do equilíbrio termodinâmico na terra. Funcionamento de máquinas e atividades cotidianas.	(EF07CI02) Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas. (EF07CI02-SL01) Conhecer o ciclo termodinâmico na Terra e as consequências das mudanças climáticas naturais e de origem antropogênica

CIÊNCIAS - 7º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Formas de propagação do calor	Tipos de materiais (condutores e isolantes). Funcionamento de	(EF07CI03) Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar

		equipamentos. Invenções tecnológicas que são condutores e isolantes de calor do cotidiano.	o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento. EF07CI03-SL01) Investigar e realizar atividades experimentais para verificar se os materiais são bons ou maus condutores de calor
	Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra	Equilíbrio térmico. Influência do equilíbrio termodinâmico na terra. Funcionamento de máquinas e atividades cotidianas.	(EF07CI04) Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas.
	História dos combustíveis e das máquinas térmicas	Tipos de combustíveis. Impactos socioambientais oriundos da produção de máquinas e materiais.	(EF07CI05) Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas.

CIÊNCIAS - 7º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	História dos combustíveis e das máquinas térmicas	Desenvolvimento e tecnologias para produção de materiais.	(EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).
Vida e evolução	Diversidade de ecossistemas	Ecossistemas brasileiros. Ecossistemas maranhenses. Impactos ambientais sobre a biodiversidade. Documentos que tratam de acordos internacionais para preservação da biodiversidade. Metas de Aichi	(EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas (EF07CI07-SL01) Caracterizar os principais ecossistemas maranhenses, considerando a flora e fauna e os impactos oriundos da ação humana.
		Fenômenos naturais,	(EF07CI08) Avaliar como os

	Fenômenos naturais e impactos ambientais	catástrofes e ação antrópica Resíduos Sólidos	impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc. (EF07CI08-SL01) Compreender se a destinação dos resíduos sólidos na cidade (lixões, aterros, incineração, reciclagem) está em conformidade com a Política Nacional de Resíduos Sólidos e Plano de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de São Luís – MA.
--	--	--	---

CIÊNCIAS - 7º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Vida e evolução	Programas e indicadores de saúde pública	Saneamento básico. Vacinação Doenças de veiculação hídrica Parâmetros para qualidade da água e para qualidade de vida Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 2-6)	(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde. Temas Integradores: TI- Direitos humanos e cidadania; TI- Saúde, educação alimentar e nutricional.
	Programas e indicadores de saúde pública	Vacinação Microrganismos patogênicos Campanhas de vacinação. Programas para a Saúde.	(EF07CI10) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças. (EF07CI10-SL01) Relacionar os avanços científicos e tecnológicos com a melhoria das condições de vida das pessoas (por exemplo, taxa de mortalidade infantil, uso de vacinas entre outros). Temas Integradores: TI- Saúde, educação alimentar e nutricional.

CIÊNCIAS - 7º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Vida e evolução	Fenômenos naturais e impactos ambientais	<p>Biotecnologia, bioética, inteligência artificial, biossegurança.</p> <p>Indicadores Ambientais e de qualidade de vida</p> <p>Consumo e Sustentabilidade</p>	<p>(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.</p> <p>(EF07CI11- SL01) Argumentar sobre a importância e necessidade do estudo sobre a educação para o consumo sustentável, propondo alternativas viáveis para problemas cotidianos. Temas Integradores:</p> <p>TI- Mídias e tecnologias para educação</p> <p>TI- Saúde, educação alimentar e nutricional;</p> <p>TI- Educação ambiental.</p>

CIÊNCIAS - 7º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Terra e Universo	Composição do ar	Camadas atmosféricas, pressão atmosférica, tipos de gases, efeito estufa.	<p>(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI- Educação ambiental.</p>
	Efeito estufa	<p>Gases Poluentes</p> <p>Desmatamento;</p> <p>Queimadas;</p> <p>Chuva ácida;</p> <p>Protocolo de Kyoto;</p> <p>Acordo de Paris;</p>	<p>(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis,</p>

			desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro. Temas Integradores: TI- Educação ambiental.
--	--	--	--

CIÊNCIAS - 7º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Terra e Universo	Camada de ozônio	Composição do Ozônio; Função da camada de ozônio; Proibição de CFCs; Restauração da Camada de Ozônio; Protocolo de Kyoto.	(EF07CI14) Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação. Temas Integradores: TI- Educação ambiental
	Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) Placas tectônicas e deriva continental	Teoria da Deriva continental Teoria da Tectônica de Placas Vulcões, terremotos e tsunamis	(EF07CI15) Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas. Temas Integradores: TI- Educação ambiental
	Placas tectônicas e deriva continental	Deriva Continental Sedimentação, Eras geológicas.	(EF07CI16) Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.

TEMAS INTEGRADORES: Direitos Humanos; 2. Educação para as relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde, Educação Alimentar e nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Transito.

CIÊNCIAS - 8º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Fontes e tipos de energia	Fontes de energia Desenvolvimento e tecnologias sustentáveis,	(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia

		Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 7-9-11-12.	utilizados em residências, comunidades ou cidades. Temas Integradores: TI- Educação ambiental; TI- Mídias e tecnologias da educação (trabalho, ciência e tecnologia)
	Circuitos elétricos	Eletricidade Unidades de medidas Circuitos elétricos	(EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais. (EF08CI02-SL 01) Investigar e realizar atividades experimentais para verificar se os materiais são bons ou maus condutores de eletricidade. Temas Integradores: TI- Educação ambiental; TI- Mídias e tecnologias da educação (trabalho, ciência e tecnologia)
	Transformação de energia	Transformação de energia e uso no cotidiano.	(EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).

CIÊNCIAS - 8º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Cálculo de consumo de energia elétrica;	Unidades de medida; Potência elétrica (watts)	(EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal. (EF08CI04SLZ-01) Classificar equipamentos elétricos residenciais com base no cálculo de seus consumos efetuados a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada

			equipamento no consumo doméstico mensal Temas Integradores: TI- Educação ambiental; TI- Mídias e tecnologias para educação (trabalho, ciência e tecnologia)
	Uso consciente de energia elétrica	Energias Renováveis Consumo sustentável ODS 7-9-11-12	(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável. Temas Integradores: TI- Educação ambiental.

CIÊNCIAS - 8º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Uso consciente de energia elétrica	Energia renovável e não renovável ODS 7-9-11-12	(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola. Temas Integradores: TI- Educação ambiental.
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos	Reprodução sexuada e assexuada. Estruturas reprodutivas Mecanismos adaptativos de planta e animais	(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. Temas Integradores: TI- Educação ambiental.

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde, Educação Alimentar e nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Transito.

CIÊNCIAS - 8º ANO			
UNIDADES	OBJETOS DE	OBJETOS ESPECÍFICOS/	HABILIDADES

TEMÁTICAS	CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos	Reprodução e fisiologia humana.	(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. Temas Integradores: TI - Educação, Gênero e diversidade; TI -Saúde, Educação Alimentar e nutricional
	Sexualidade	Políticas Públicas para promoção da saúde, Métodos contraceptivos; Gravidez na adolescência.	(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Temas Integradores: TI - Saúde, Educação Alimentar e nutricional.
	Sexualidade	DST (IST), Vacinação.	(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. Temas Integradores: TI - Saúde, Educação Alimentar e nutricional.

TEMAS INTEGRADORES: 1.Direitos Humanos; 2. Educação para as relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde, Educação Alimentar e nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Transito.

CIÊNCIAS - 8º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES

Vida e evolução	Sexualidade	Identidade de gênero; Orientação sexual; Expectativas de gênero; Violência contra a mulher; ODS 5- Igualdade de gênero.	(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). Temas Integradores: TI - Educação, gênero e diversidade.
Terra e Universo	Sistema Sol, Terra e Lua; Clima	Movimentos da Terra: Rotação e Translação; A Lua e seus movimentos; Eclipse do Sol e da Lua.	(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua. (EF08CI12-SL01) Identificar e reconhecer as representações da Lua em diferentes culturas (mitos e contos).
	Sistema Sol, Terra e Lua; Clima.	Movimentos da Terra e suas órbitas As estações do ano	(EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.
	Sistema Sol, Terra e Lua; Clima.	Tipos de clima brasileiro e interferências pelos movimentos da Terra.	(EF08CI14) Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra. Temas Integradores: TI - Educação Ambiental.

CIÊNCIAS - 8º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Terra e Universo	Sistema Sol, Terra e Lua; Clima.	Previsão do tempo e instrumentos de medidas.	(EF08CI15) Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas.
	Sistema Sol, Terra e Lua; Clima.	Impactos ambientais sobre o clima ocasionados pelo ser humano.	(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela

			intervenção humana. Temas Integradores: TI - Educação Ambiental.
--	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde, Educação Alimentar e nutricional; 6. Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para Educação; 10. Educação para o Transito.

CIÊNCIAS - 9º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Matéria e energia	Estrutura da matéria	Estados físicos da matéria e propriedades de transformação da matéria	(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.
	Aspectos quantitativos das transformações químicas	Transformações químicas	(EF09CI02) Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.
	Estrutura da matéria	Modelos atômicos, composição da molécula e constituição da matéria.	(EF09CI03) Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica. Temas Integradores: TI - Mídias e Tecnologias para educação
	Radiações e suas aplicações na saúde	Luz, cor e visão Decomposição da Luz	(EF09CI04) Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina. Temas Integradores: TI - Mídias e Tecnologias para educação

CIÊNCIAS - 9º ANO			
UNIDADES	OBJETOS DE	OBJETOS ESPECÍFICOS/	HABILIDADES

TEMÁTICAS	CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	
Matéria e energia	Radiações e suas aplicações na saúde	Ondas, som, eletromagnetismo.	(EF09CI05) Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana. Temas Integradores: TI - Mídias e Tecnologias na educação
	Radiações e suas aplicações na saúde	Radiações eletromagnéticas e uso no cotidiano.	(EF09CI06) Classificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raio X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc. Temas Integradores: TI - Mídias e Tecnologias na educação
	Radiações e suas aplicações na saúde	Uso da radiação eletromagnética na aplicação de tecnologias.	(EF09CI07) Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.). Temas Integradores: TI - Mídias e Tecnologias na educação
Vida e evolução	Hereditariedade	Introdução a genética e transmissão de características hereditárias	(EF09CI08) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.

CIÊNCIAS - 9º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Vida e evolução	Hereditariedade	Leis de Mendel	(EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação),

			considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos
	Ideias evolucionistas	Teorias da evolução e influências na diversidade biológica	(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica. (EF09CI10-SL01) Compreender que o mecanismo evolutivo é fundamental para a adaptação e sobrevivência das espécies na Terra Temas Integradores: TI - Educação Ambiental
	Preservação da biodiversidade	Diversidade biológica e evolução das espécies	(EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo

CIÊNCIAS - 9º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Vida e evolução	Preservação da biodiversidade	Preservação da biodiversidade e unidades de conservação.	(EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados. Temas Integradores: TI - Educação Ambiental
	Preservação da biodiversidade	Impactos ambientais na cidade e no campo. Consumo consciente e alternativas sustentáveis.	(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas. (EF09CI13-SL01) Reconhecer a biodiversidade do município de São Luís como fonte de uso medicinal, cosmético e industrial, para o desenvolvimento da economia. Temas Integradores: TI - Educação Ambiental

Terra e Universo	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo	Estrutura do sistema solar e sua localização.	(EF09CI14) Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões).
------------------	--	---	--

CIÊNCIAS - 9º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Terra e Universo	Astronomia e cultura	Leitura do céu por diversos povos em suas localidades	(EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).
	Vida humana fora da Terra Ordem de grandeza astronômica	Condições de vida na terra. Caracterização dos planetas.	(EF09CI16) Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares. (EF09CI16-SL01) Conhecer os avanços do Brasil e do Maranhão na era espacial.
	Evolução estelar	Origem do universo, estrelas, constelações e galáxias;	(EF09CI17) Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta. Temas Integradores: TI - Educação Ambiental

Avaliação da Aprendizagem no Componente Curricular de Ciências

Os procedimentos avaliativos consistem em uma reflexão contínua para o professor sobre sua prática pedagógica no decorrer do processo de ensino e aprendizagem da área de Ciências da Natureza, observando os avanços, dificuldades e possibilidades tanto por parte do professor como dos estudantes.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem tomará como referência os objetivos norteadores do ensino de Ciências da Natureza e será realizada numa perspectiva formativa (de acompanhamento do percurso do estudante) e somativa (de resultado final ou de períodos avaliativos), em conformidade com a norma institucional.

A avaliação será concebida essencialmente, por sua função formativa, possibilitando maiores informações e distorções ocorridas, assegurando o alcance dos objetivos.

O desenvolvimento das competências e habilidades do estudante deve estar relacionado à aprendizagem de todos os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), para tanto, é importante que o professor se aproprie de diversos instrumentos para avaliar melhor as situações de aprendizagem e indicar a sua intervenção e reorientação do processo educativo.

O ensino de Ciências tem privilegiado a aprendizagem significativa. Portanto, com isso a avaliação permeia todo o processo de ensino ajudando o professor e o estudante verificar constantemente a coerência de seus procedimentos, o saber fazer.

Estabelecer previamente critérios de Avaliação auxilia no acompanhamento do processo educativo. Os critérios de avaliação são parâmetros estabelecidos para os estudantes, os quais têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando conteúdos e objetivos (que nem sempre coincidem integralmente) propostos para a etapa.

Os estudantes devem estar em condições de identificar, dentro dos objetivos propostos, aqueles que são essenciais, procurando explicitar aos professores.

A adequação dos critérios, estabelecida nos parâmetros deve considerar situação concreta da sala de aula e não perder de vista, quais conteúdos conceituais, procedimentos e atitudinais mais foram efetivamente discutidos e promovidos.

Considerando a relevância desse problema sugerimos alguns critérios de avaliação final, correspondentes ao Ensino Fundamental:

- Compreender, interpretar um texto lido por meio da exposição oral ou escrito de suas ideias principais (por exemplo, uma notícia de jornal, sobre como evitar a cólera, um informe sobre a importância da vacina);

- Saber localizar, selecionar, escolher e buscar informações em diferentes fontes;
- Problematizar fatos observados no dia-a-dia (sobre o mundo que os cerca);
- Valorizar a diversidade cultural, fomentando atitudes de não discriminação.
-

25.6.1 Avaliação da aprendizagem de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental

Considerando que em Ciências os temas de estudo podem variar, os critérios de avaliação devem referir-se àquelas aprendizagens essenciais. Nesta etapa de ensino, correspondente ao ensino fundamental, sugerimos aqui, alguns critérios de avaliação, servindo de parâmetro para certificação para aos anos finais do ensino fundamental:

- Narrar histórias, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica.
- Espera-se que, após ter participado de visitas, estudo do meio ou ouvido/lido, histórias de interesse científico (sobre plantas, animais, diversos ambientes, por exemplo), o estudante seja capaz recontá-las adequadamente a partir de perguntas estimuladoras do professor e registrar. É interessante selecionar algumas formas de registro e ensiná-las aos estudantes, com desenhos e escrita, e trabalhar com elas em vários momentos.
- Observar, descrever e comparar animais e vegetais ou componentes do meio físico de diferentes ambientes

A observação é uma habilidade muito importante para o ensino de Ciências e o professor é o mediador do processo, com a intenção de levar o estudante a fazer a observação de detalhes que até então passavam despercebidos. Com este critério pretende-se avaliar se o estudante, tendo realizado várias atividades, é capaz de identificar características dos seres vivos que permitem sua sobrevivência nos ambientes que habitam, utilizando dados de observação realizada de forma direta ou indireta por meio de ilustrações ou desenhos.

- Busca e coleta de informações seguindo um roteiro preparado pelo professor, ou pelo professor em conjunto com a classe.

Os estudantes serão estimulados a buscar informações para reconstruir ou ampliar seus modelos. A busca de informação é, portanto, elemento importante na aprendizagem, e no caso das Ciências ela pode se concretizar em: observações, experimentos, leitura de textos, entrevistas, excursões ou estudo do meio. O uso de textos científicos, encontrados em jornais, revistas e outros meios de divulgação científica podem conter conteúdos significativos ao ensino de Ciências a serem explorados de diversas formas. O professor deve ter o cuidado de ajudar os estudantes a selecionar os textos validados por profissionais da área, observando e

analisando as informações incorretas. Com este critério pretende-se avaliar se o estudante é capaz de cooperar nas atividades de grupo e acompanhar adequadamente todas as atividades.

- Realizar experimentos simples

Conforme os PCN, a realização de experimentos permite provocar, controlar e prever transformações e devem garantir espaço para reflexão, desenvolvimento e construção de ideias. Experimentar segundo Moraes e Ramos, “é adquirir conhecimentos pelo uso da própria mente; é aprender envolvendo-se ativamente no processo de aquisição do conhecimento; é participar da construção do próprio conhecimento”. Pretende-se avaliar, o desenvolvimento das habilidades básicas, considerando que o estudante é quem trabalha, observa, analisa e cria novas situações com a íntima intervenção do professor.

Identificar informações contidas em gráficos, tabelas ou esquemas simples.

A identificação de informações contidas em gráficos, nós encontramos diariamente em diversos momentos de nosso cotidiano. E para interpretar esse tipo de informação temos de dominar essa linguagem, que utiliza números, palavras e recursos gráficos. A capacidade de ler e produzir gráficos e tabelas faz parte da alfabetização matemática. A tabela é a melhor forma de organizar os resultados de uma pesquisa estatística. Na tabela, a informação é apresentada em linhas e curvas. Este critério deve estar presente em todo o Ensino Fundamental, adaptado ao nível de cada turma.

Espera-se que o estudante possa utilizar registros em diferentes linguagens e aplicada a situações experimentais.

- Identificar componentes comuns e diferentes em ambientes diversos a partir de observações diretas e indiretas.

Com este critério pretende-se avaliar se o estudante, utilizando dados de observação direta ou indireta, reconhece que todo ambiente é composto por seres vivos, água, ar e solo, e os diversos ambientes diferenciam-se pelos tipos de seres vivos e pelas características da água e do solo.

- Observar, descrever e comparar animais e vegetais em diferentes ambientes, relacionando suas características ao ambiente em que vivem

Com este critério pretende-se avaliar se o estudante é capaz de identificar características dos seres vivos que permitem sua sobrevivência nos ambientes que habitam, utilizando dados de observação.

Espera-se que o estudante utilize seus conhecimentos prévios e use a linguagem científica apropriada e exprime-se de forma clara, oralmente e por escrito.

- Pesquisar de forma autônoma, em meios diversificados.

A pesquisa deve ser uma atividade em que os estudantes tenham oportunidade de estudo independente, de planejamento de trabalho, de uso de fontes de informação, de desenvolver o pensamento crítico, de adquirir autonomia no processo de conhecimento, de aprender a trabalhar com seus colegas colaborando e contribuindo com o grupo de sugerir, elaborar e concluir. Pretende-se com este critério oportunizem o acesso às ferramentas de pesquisa estimulando os estudantes a ampliar suas informações.

Utilizar tabelas, quadros, listas e gráficos para anotar ou ler medidas de fenômenos naturais.

É importante que o estudante aprenda a utilizar essa capacidade de forma que melhor lhe convier. A capacidade de ler e produzir gráficos, tabelas, listas é a melhor forma de organizar resultados de uma pesquisa e o professor é o mediador. Com este critério pretende-se avaliar se o estudante utiliza registros em diferentes linguagens e aplicada em situações experimentais. Essas possibilidades estão pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências, para o ensino fundamental.

- Ler de maneira autônoma textos adequados ao momento da escolaridade, sobre assuntos científicos, podendo articular informações textuais com conhecimentos prévios.

A capacidade do estudante no uso desses procedimentos depende da construção de uma ponte entre o estudante e professor, dando ao estudante instrumentos para a realização da leitura como prazer e necessidade para a vida. Propomos que sejam levados para a sala de aula os mais variados textos a fim de que a aula de Ciências seja também uma aula de leitura.

Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde em relação à alimentação e responsabilidade no cuidado com o corpo.

As atitudes são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimento e crença), quanto os afetos (sentimentos e preferências) e as condutas (ações e declarações de intenção). Valorizar as

atitudes e comportamentos favoráveis em relação à saúde são especialmente importantes na educação fundamental, já que os estudantes estão conhecendo e construindo seus valores e sua capacidade de gerir o próprio conhecimento a partir deles.

- Ensinar e aprender a valorizar atitudes favoráveis requer um posicionamento claro e consciente sobre o que se ensina na escola.
- Formular perguntas, expor suas ideias e participar nos debates sobre o assunto em estudo.

Elaborar perguntas sobre o assunto estudado é tarefa que os estudantes deveriam fazer, ainda que muitas vezes não saibam nomear esses procedimentos. O professor pode orientar a atuação dos estudantes durante e após as situações de aprendizagem.

Devem ser criadas oportunidades para o aluno desenvolver a capacidade de formular perguntas, expor suas ideias, com opiniões e argumentos embasados nas Ciências.

- Buscar informações mediante observações, experimentações ou outras formas, e registrá-las, trabalhando em pequenos grupos, seguindo um roteiro preparado pelo professor, ou pelo professor em conjunto com a classe.

Com este critério pretende-se avaliar se o estudante, tendo realizado várias atividades em pequenos grupos de busca de informações em fontes variadas, é capaz de cooperar nas atividades de grupo e acompanhar adequadamente um novo roteiro.

- Registrar sequências de eventos observadas em experimentos e outras atividades, identificando etapas e transformações

Com este critério pretende-se avaliar a capacidade do estudante de identificar e registrar sequências de eventos — as etapas e as transformações — em um experimento ou em outras atividades.

- Identificar e descrever algumas transformações do corpo e dos hábitos — de higiene, de alimentação e atividades cotidianas — do ser humano nas diferentes fases da vida

Com este critério pretende-se avaliar se o estudante relaciona os hábitos e as características do corpo humano a cada fase do desenvolvimento e se identifica as transformações ao longo desse desenvolvimento.

- Identificar os materiais de que os objetos são feitos, descrevendo algumas etapas de transformação de materiais em objetos a partir de observações realizadas

Com este critério pretende-se avaliar se o estudante é capaz de compreender que diferentes materiais são empregados para a confecção de diferentes objetos. Pretende-se avaliar também a capacidade do aluno de descrever as etapas de transformação de materiais em objetos.

Os critérios elencados não esgotam. Eles indicam apenas critérios mínimos para avaliar a aptidão nos anos finais para prosseguirem sua escolaridade até o término do ensino fundamental.

Referências

BORGES, M. R., Lima, V. M. R. **Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil**. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. v.6, n.1. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências. Vol. 4 , 120p.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 junho de 2018.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 23 junho de 2018.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.

_____. [Estatuto do idoso (2003)]. Estatuto do idoso [recurso eletrônico]: **Lei nº 10**.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Unesco, 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília: MEC, 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017.

D'ABEVILLE, C. História da missão dos padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e suacircumvisinhanças. Brasília: Biblioteca do Senado Federal, 1874. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221724>Acesso em: 07.08.2019.

DANTES, MAM. 2005. As ciências na história brasileira. *Ciência e Cultura*, 57 (1).

GALIAN, C. V. A. 2014. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 44 (153): 648-669. DOI: 10.1590/198053142768

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GURGEL, C. M. A. **O que é um ensino de qualidade?** Reflexões decorrentes do subprograma educação para a ciência no Brasil (1983-1997). 1999. *II encontro nacional de pesquisa em educação em ciências.*

KINDEL, E. A. I. **Práticas pedagógicas em CIÊNCIAS:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012. 109 p.

MARTÍNEZ, L. F. P. Ensino de ciências com enfoque ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) a partir de questões sociocientíficas (QSC). In: **Questões sociocientíficas na prática docente:** Ideologia, autonomia e formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 55-61. ISBN 978-85-3930-354-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

NASCIMENTO, F, Fernandes, HL, Mendonça, VM. 2010. **O ensino de ciências no Brasil:** história, formação de Professores e desafios atuais. *Revista histedbron-line*(39).

PAIVA, A. G. **O ensino de ciências e o currículo em ação de uma professora polivalente.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PORTO, A.; RAMOS, L.; GOULART, S. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências.** Belo Horizonte: Editora FAPI, 2009. 1ª ed. 144 p.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009. 5ª ed. 296 p.

SÃO LUÍS (MA). **Proposta Curricular – Marco Conceitual.** Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. São Luís, 2008.

SÃO LUÍS (MA). **Proposta Curricular – Ciências Naturais-Ensino Fundamental – 3º e 4º Ciclos.** Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. São Luís, 2008.

THEÓPHILO, Inês Maria. MATA, Marlene Feliciano. **Ensino de Ciências.** Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

WALLACE, AR. 1853. **Viagens pelo Amazonas e Rio Negro.** Edições do Senado Federal (17).

ZABALA, A. **A prática educativa.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

ANEXOS

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

1. ODS - Erradicação da pobreza - Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
2. ODS- Fome zero e agricultura sustentável - Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
3. ODS- Saúde e bem-estar - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
4. ODS-Educação de qualidade - Assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
5. ODS- Igualdade de gênero - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
6. ODS- Água potável e saneamento - Assegurar disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.
7. ODS- Energia limpa e acessível–Assegurar o acesso, confiável, sustentável e moderno a preço acessível à energia para todos.
8. ODS- Trabalho decente e crescimento econômico - Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.
9. ODS- Indústria, Inovação e infraestrutura - Construir infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação.
10. ODS - Redução das desigualdades - Reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles.
11. ODS- Cidades e comunidades sustentáveis - Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
12. ODS- Consumo e produção responsáveis - Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
13. ODS- Ação contra a mudança global do clima - Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.
14. ODS- Vida na água - Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares, e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
15. ODS - Vida terrestre - Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda da biodiversidade.
16. ODS - Paz, justiça e instituições eficazes - Promover sociedades pacíficas e inclusivas par ao desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
17. ODS- Parcerias e meios de implementação - Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

10.4 Área de Conhecimento: Ciências Humanas

A área de Ciências Humanas contribui para que os estudantes desenvolvam a cognição sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área, tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a abordagem das relações espaciais e o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos estudantes, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços.

Como o tempo, o espaço e o movimento são categorias básicas na área de Ciências Humanas, é preciso valorizar a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os estudantes a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.

Conceituação da Área de Ciências Humanas

As Ciências Humanas devem estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os estudantes a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. A BNCC orienta que:

Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de estudante intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, 2017, p. 352).

Durante o período de escolarização na Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Nesse sentido, a área contribui para expandir conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos estudantes e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos.

No Ensino Fundamental, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos estudantes, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). De acordo com a BNCC, essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. Nessa fase, os estudantes começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações.

Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações. (BRASIL, 2017, p. 353)

O desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido nessa fase de aprendizagem. O vivido é considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos estudantes em seus lugares de vivência.

Competências Específicas da Área de Conhecimento Ciências Humanas

Considerando as competências gerais da BNCC, a área de conhecimento Ciências Humanas deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
6. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

10.4.1 Componente Curricular Geografia

De acordo com a BNCC, estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse Componente Curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta.

Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p. 356).

Para aprender a fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os estudantes necessitam ser estimulados a pensar espacialmente, com o propósito de desenvolver o raciocínio geográfico.

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 359).

Nessa perspectiva, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Dessa forma, mesmo que o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os estudantes dominem outros conceitos operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.

Trajetória do Ensino da Geografia

Os conhecimentos relacionados ao que hoje conhecemos como próprios da Geografia é de certo muito antigo, desde a pré-história com situações pelas quais os saberes geográficos eram utilizados. Andrade (1992, p.47), indica que o homem pré-histórico apesar de não possuir o domínio da escrita, estabeleceu uma relação comunicativa através de sons assistemáticos e desenhos rudimentares impregnados de ideias geográficas.

Os gregos, por exemplo, exerceram fundamental importância para o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos geográficos. Filósofos como Tales de Mileto, Anaximandro, Heródoto, Hipócrates e Aristóteles, discutiram conhecimentos relativos a Terra e aos lugares onde viveram, realizando discussões quanto ao espaço, a relação homem e natureza, e as paisagens conhecidas (MORAES, 2003). Os romanos, em função da organização, expansão do império e do comércio que realizavam entre as províncias que possuía, contribuíram para a ampliação do conhecimento do mundo e conseqüentemente dos conhecimentos geográficos (ANDRADE, 1992).

Na Idade Média, com a consolidação das monarquias e a expansão marítima há o aperfeiçoamento da cartografia, que anos mais tarde passaria por uma mudança qualitativa em decorrência da precisão da medida de longitude e em função do estabelecimento da diferença entre o polo magnético e o polo geográfico, permitindo a correção de mapas antigos (ANDRADE, 1992).

Durante muito tempo o conhecimento geográfico permaneceu disperso e sem uma padronização que permitisse a continuidade de suas formulações. Apenas no século XIX que a Geografia ganha o status de ciência, em virtude dos trabalhos realizados pelos geógrafos alemães Alexander Von Humboldt e Karl Ritter (MORAES, 2003).

No século seguinte, por volta da década de 1950 a ciência geográfica começa a passar por um movimento de renovação, buscando novos caminhos, propostas metodológicas e linguagens que pudessem romper com o paradigma vigente, de uma Geografia predominantemente descritiva. Desse processo surgem duas expressivas escolas geográficas: a Pragmática e a Crítica.

A Geografia Pragmática ou Teórico-Quantitativa, era fundamentada no neopositivismo e surge no mundo anglo-saxônico, sendo baseada em uma racionalidade técnica, por meio de uma linguagem matemática e de dados estatísticos e laboratoriais. Por sua vez, a Geografia Crítica, rompendo tanto com a Geografia Tradicional, quanto com a Pragmática, surge com a intenção de incorporar o indivíduo social nas análises geográficas, visando desmistificar as desigualdades sociais, a pobreza e as relações de poder (FILIZOLA; KOZEL, 2009).

Assim, como é possível observar a ciência geográfica vem ao longo dos tempos passando por renovações e mudanças paradigmáticas que provocam um novo repensar e uma nova maneira de ver e entender o espaço geográfico. Essas transformações também se refletem no ensino da Geografia escolar, o que por sua vez, estimula os professores do Componente Curricular a um constante questionamento e aperfeiçoamento.

Perspectivas para o Ensino da Geografia

O ensino de Geografia na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, teve início na Europa do século XIX, com o objetivo de desenvolver o patriotismo e fins notadamente militares, ou seja, a serviço do Estado-Nação, como destaca Lacoste (1993) em seu livro *“A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”*.

No Brasil, embora menos carregado de ideologias militares, os conhecimentos geográficos e históricos começaram a ser trabalhados na Educação Básica pelos jesuítas, ainda no Brasil Colônia. Tais conhecimentos encontravam-se diluídos em textos literários, sem, contudo, negligenciar a ideia de “amor à pátria” (VLACH, 1988).

Em sua trajetória, enquanto disciplina escolar, a Geografia incorporou diversos paradigmas, desde o ensino enciclopédico, voltado para memorização de fatos e fenômenos, passando pela Geografia moderna, explicativo e científico, com profundas modificações teórico-metodológicas, até chegar ao que chamamos atualmente de Geografia Crítica, a qual procura trazer o sujeito para o centro das discussões.

A Geografia, enquanto Componente Curricular presente na Educação Básica, tem sua importância na compreensão dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e naturais presentes nas diversas sociedades, assim como na análise e compreensão das relações sociais estabelecidas no espaço geográfico.

Mais do que nunca, é preciso ensinar e aprender Geografia. Para se pensar e compreender o mundo contemporâneo, nele se situar, se posicionar e agir como sujeito de forma racional, esclarecida e ética em relação às inúmeras questões decorrentes da apropriação e uso dos territórios, seja sobre uma obra viária na cidade ou o plano diretor do município, seja a ocupação de terras urbanas ou rurais por despossuídos ou a invasão e ocupação de um país pelas tropas de um outro (OLIVEIRA E MIRANDA, 2010, p. 1).

Dessa forma, em um mundo cada vez mais complexo e globalmente integrado, o conhecimento das espacialidades contemporâneas e suas características torna-se cada vez mais necessário, uma vez que contribui para o estabelecimento de nexos entre as relações socioespaciais com as informações geográficas, com vistas à construção de conhecimentos necessários para atuar em sociedade.

As aprendizagens desenvolvidas, a partir dos conhecimentos geográficos, proporcionam aos estudantes a compreensão da realidade, possibilitando uma interação propositiva e consciente. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino geográfico justifica-se pelo trabalho de integrar as relações socioculturais com os elementos físicos e biológicos do espaço que dele façam parte, investigando as múltiplas interações existentes entre as diversas categorias de análise da Geografia.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância do estudo da Geografia como:

Uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p. 357).

Considerando as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o desenvolvimento do sujeito, o trabalho com a geografia deve estimular os estudantes no desenvolvimento do raciocínio geográfico, como forma de levá-los a compreender o mundo e as espacialidades com base nas aprendizagens alcançadas a partir dos conhecimentos geográficos.

Para isso, como observa Cavalcanti (1998) os conteúdos devem ser selecionados e organizados de forma com que sejam significativos e socialmente relevantes aos estudantes, para que assim, se identifiquem com os fenômenos geográficos estudados.

Assim, o ensino da Geografia escolar, trabalhado na perspectiva de promover o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, possibilita, entre outras coisas, que o estudante tenha uma visão mais apurada da realidade social na qual está inserido, compreenda como as disputas de poder se materializam na paisagem dos espaços urbano e rural, percebam as desigualdades socioespaciais quanto ao uso e ocupação do solo, ou seja, consiga compreender a realidade social sob múltiplos aspectos e, dessa forma, possa ler e compreender o mundo em que vive de maneira crítica e responsável, tendo consciência de seu papel enquanto produto e produtores de sua realidade social e histórica.

O Ensino de Geografia no Ensino Fundamental

A Geografia no Ensino Fundamental busca desenvolver uma postura reflexiva, propositiva e cidadã para que os estudantes possam participar ativamente em sociedade, levando-os a uma constante reflexão sobre o mundo em que vivem, a partir dos conhecimentos e saberes específicos do Componente Curricular.

No Ensino Fundamental, o ensino da Geografia busca garantir uma progressão nas aprendizagens dos estudantes, em níveis crescentes de complexidade. Estimulando-os a desenvolverem o pensamento espacial, através do raciocínio geográfico, para que eles compreendam os diferentes usos do espaço geográfico pelos seres humanos, em diversos contextos históricos.

O raciocínio geográfico associa-se a outras áreas do conhecimento e visa a resolução de problemas gerados na vida cotidiana dos estudantes, feito a partir de princípios tais como, a analogia, conexões, diferenciação, distribuição, extensão, localização e o ordenamento, que fundamentaram o processo de ensino-aprendizagem, e a de leitura e compreensão dos fenômenos espaciais.

Desta maneira, pretende-se que os estudantes no Ensino Fundamental analisem, relacionem e entendam os fatos e fenômenos no território e as conexões existentes entre os componentes físicos-naturais e as ações antrópicas na transformação do espaço geográfico.

Procura-se, desta forma, ampliar o conhecimento geográfico para contextos mais vastos, com temas econômicos, culturais, socioambientais e políticos do Brasil e do mundo assegurando a apropriação de conceitos, procedimentos de pesquisa e análise de informações geográficas, para o pleno exercício da cidadania.

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental possa contribuir para a compreensão da produção e transformação social do espaço, dos fenômenos políticos, econômicos e culturais, bem como garantir práticas de estudos de situações de aprendizagens desafiadoras que estimulem a curiosidade, a autonomia, a solidariedade e o protagonismo dos estudantes.

Competências Específicas do Componente Curricular Geografia

Considerando as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Ciências Humanas, o Componente Curricular de Geografia deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Organização do Trabalho Pedagógico e Orientações Metodológicas

Nos últimos tempos o Componente Curricular de Geografia passou por um significativo processo de renovação de seus postulados teórico-metodológicos. Exemplo disso, é a passagem de uma Geografia escolar pautada e marcada pela memorização de dados, fenômenos e acontecimentos, tomados quase sempre de forma

isolada, para uma Geografia que visa compreender os nexos e as inter-relações socioespaciais existentes, sem deixar de considerar que o espaço geográfico é reflexo de interesses e forças que a ordena e organiza.

O centro dos conhecimentos geográficos a serem desenvolvidos na escola, devem proporcionar aos estudantes, por sua vez, uma tomada de consciência das práticas socioambientais, das espacialidades das coisas e dos fenômenos que eles vivenciam (FILIZOLA, 2009). O exercício de problematização permanente na sala de aula, pretende resgatar a capacidade dos jovens de se inquietar e de desenvolver as habilidades e competências para que possam buscar respostas e atuar de forma propositiva, colaborativa e solidária nas questões espaciais, permitindo-lhes não apenas estar no mundo, mas participar de sua construção e transformação.

Nesse sentido, a questão metodológica de ensino da Geografia não pode mais ser vista como uma simples indicação de técnicas e/ou recursos pedagógicos elencados. É preciso que ocorra por parte do professor uma posição constante de reflexão sobre qual deva ser o melhor caminho para o desenvolvimento das situações de aprendizagens, considerando as especificidades do seu ambiente de trabalho, levando assim a uma significativa aprendizagem dos saberes geográficos, de forma com que os conhecimentos a serem trabalhados sejam realmente expressivos na vida dos estudantes.

Destaca-se que a dinamicidade que marca o nosso período histórico e geográfico impõe constantes transformações no nosso cotidiano, isso faz com que os professores de Geografia estejam na procura de novas metodologias, a fim de que seja possível uma contextualização mais adequada às reais especificidades de sua sala de aula.

Nesse ponto, não podemos nos esquecer das particularidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas, que requerem uma atenção diferenciada, necessitando de um repensar das práticas educativas e do ensino da Geografia numa perspectiva inclusiva.

Para tanto, se faz necessário analisar as especificidades de cada um desses indivíduos, público alvo da educação especial (estudantes com deficiência – física, intelectual e sensorial; estudantes com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades/superdotação), no que diz respeito às garantias de acessibilidade curricular, tanto nos procedimentos didáticos, nos recursos acessíveis e nos critérios de avaliação.

Interessante que o professor de Geografia busque sempre novos e mais ativos temas relacionados à realidade de seus estudantes. De acordo com Filizola (2009), diferente dos livros didáticos, que não possuem uma flexibilidade de se atualizar em um curto espaço de tempo, o professor pode por meio de sua prática de pesquisa, valer-se de diversas fontes de conhecimento e informação, tais como as pesquisas acadêmicas, internet, jornais e revistas para trazer essas novas temáticas em sala de aula, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e atrativo.

Outro ponto interessante no ensino da Geografia, e que não podemos nos esquecer, é de que sem uma reflexão constante da prática educativa, a sequência metodológica tradicional, de se trabalhar os conhecimentos geográficos do mais próximo para o mais distante, do conhecido para o desconhecido, quando estes tomados de maneira fragmentada e desconexa, pode resultar em análises rasas e empobrecidas, dificultando a compreensão por parte dos estudantes das articulações existentes entre a natureza e a sociedade, bem como entre as diferentes categorias e escalas da Geografia (FILIZOLA, 2009).

O entendimento dos saberes geográficos só se efetivará pois, por meio de uma perspectiva em que os estudantes possam ter uma visão holística, compreendendo as aproximações, conexões e inter-relações existentes entre os variados fenômenos estudados, sobretudo em decorrência do atual meio técnico-científico-informacional, marcado pela acelerada circulação de ideias, mensagens, pessoas, informações e mercadorias.

Vale ressaltar ao professor de Geografia a importância da busca pelo uso de múltiplas linguagens no ensino, tais como a música, o cinema, as artes, maquetes, trabalho de campo entre outros que possam enriquecer e despertar a curiosidade para a aprendizagem, fazendo-os entender como sujeitos protagonistas de seu processo de ensino e como agentes transformadores de nossa sociedade. Recordamos e ressaltamos também a importância de se cultivar uma relação de confiança para com seus estudantes, favorecendo condições ideais para que se tenha uma sala de aula mais participativa, inclusiva e democrática, tendo sempre uma postura crítica e reflexiva para com o ensino.

Por fim, indica-se que o professor de Geografia tenha a realidade de São Luís e do Maranhão como espaço privilegiado para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e das situações de aprendizagens, favorecendo desta forma as noções e ideias de pertencimento e identidade dos estudantes em relação ao município e ao estado onde vivem.

Contribuição dos Temas Integradores para a Geografia

Os temas integradores ou contemporâneos discutem a complexidade da sociedade por meio de temáticas sociais presentes na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís como: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação, Gênero e Diversidade; Educação Ambiental; Mídias e Tecnologias para Educação; Educação Patrimonial e Educação Financeira, com temas que ampliam o debate como: Saúde e Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e Educação para o trânsito.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que os sistemas de ensino e escolas das redes de ensino, devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, de forma transversal e integradora. Essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

Esses temas, ao serem inseridos nos componentes curriculares ajudam a dar um tratamento mais humanístico aos conteúdos, integrando diferentes dimensões do conhecimento e, desse modo, não podem ser trabalhados de forma singular, mas sim, transversalmente.

A proposta da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís em trabalhar com temas integradores, se justifica na necessidade de fazer com que os estudantes vivam esse assunto na prática, por meio de projetos, transversalização de temáticas ou outras atividades didático-metodológicas. Isto porque esses temas tratam de questões urgentes e que precisam ser discutidas hoje. Em síntese, é dar um tratamento às questões que vêm sendo veiculadas pela televisão, jornal, etc., e que muito influenciam a vida das pessoas.

Os temas transversais, integradores ou contemporâneos permitem, por meio da didática, métodos, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço escolar, que os estudantes vivenciem em sala de aula ambientes de maior autonomia, maior colaboração e participação social, fundamentais à constituição deles como cidadãos/cidadãs.

Nesse sentido, relacionar escola, comunidade e demais instituições nas quais os estudantes estejam envolvidos é de fundamental importância para que os mesmos possam entender o papel e a experiência com esses temas em suas vidas diárias.

Além disso, questões que tematizam como e por que os estudantes realizaram a atividade são constantes, criando espaço para a conscientização e construção de conhecimento.

Direitos Humanos e o ensino de Geografia

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) os direitos humanos envolvem o reconhecimento do ser humano sem a distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem social, nacional e/ou condição de nascimento ou riqueza. Presente na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís como um tema integrador, os Direitos Humanos devem ser trabalhados em sala de aula de maneira ética, respeitosa e compromissada com o bem-estar de todos, por meio de uma participação responsável e efetiva na vida social, sendo ela desenvolvida transversalmente por todos os componentes curriculares

Nessa perspectiva, destacamos três importantes estatutos que se relacionam às questões educacionais e aos direitos humanos de toda sociedade:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) afirma no Art. 58 que “No processo educacional respeitar-se-ão aos valores culturais artísticos e históricos, próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990).

O Estatuto do Idoso (2003) indica no Art. 21 que: “O poder público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e materiais didáticos a programas educacionais a eles destinados” (BRASIL, 2003).

O Estatuto da Juventude (2013) ressalta:

Art. 17: O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:

- I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;
- II - orientação sexual, idioma ou religião;
- III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Nesse sentido, as situações de aprendizagens do Componente Curricular de Geografia devem compreender o indivíduo em todas as suas fases de vida, respeitando o que está previsto nos Estatuto da Criança e do Adolescente, no Estatuto da Juventude e no Estatuto do Idoso. Temas que envolvam, por exemplo, trabalho, indicadores de qualidade de vida, os movimentos migratórios, a diversidade étnico-cultural, questões ligadas aos povos indígenas, remanescentes de quilombos, povos da floresta e do campo, ribeirinhos, caiçaras entre outros grupos, favorecem o debate a respeito da importância dos direitos humanos.

Vale destacar que o ensino da Geografia deve realizar uma conexão contextualizada entre o conhecimento desenvolvido em sala de aula e a realidade social, política, econômica e cultural dos seus estudantes, favorecendo assim o pleno exercício de sua cidadania.

Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino de Geografia

Antes de refletirmos a respeito das relações étnico-raciais na Geografia, destacamos que a temática é regulamentada pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que instituem o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas brasileiras, visando desta forma garantir que currículos das redes e sistemas de ensino resgatem a contribuição desses povos na formação da nação brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena indicam que é importante explicitar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas, derivadas das diferenças na cor da pele e dos traços fisionômicos, são oriundas da raiz cultural de sua ancestralidade, que diferem uns aos outros em relação a visão de mundo, valores e princípios.

As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, homologadas pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, indicam que a efetiva implementação da referida lei inclui a participação dos próprios indígenas como protagonistas no ensino de suas histórias e culturas.

Assim, em concordância com as leis supracitadas e com a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, que estabelece a educação para as relações étnico-raciais como um tema integrador, entendemos que o ensino da temática contribui para transformar as relações sociais, construindo uma sociedade mais justa, igual e equânime, favorecendo a desconstrução de mentalidades racistas, preconceituosas e discriminatórias.

Desta forma, o Componente Curricular de Geografia tem muito a contribuir para a temática ao abordar conteúdos que envolvam, por exemplo, a identidade, aspectos socioculturais, o pertencimento étnico, a desconstrução de estereótipos, a luta dos negros e dos indígenas, a participação desses povos na formação social, histórica, econômica e política do Brasil. Ressaltamos que ao trabalhar a temática é importante contextualizar os temas com os aspectos que promovam a identidade dos estudantes que são essências para a formação de suas identidades.

Educação, Gênero e Diversidade e o ensino de Geografia

A diversidade é a fonte de riqueza de uma sociedade, ela é fruto de fatores entrelaçados, tais como a histórica, a política, a cultura e de outros aspectos sociais que propiciam as diferenças presentes em diversas situações do nosso cotidiano. Na escola, a diversidade e as diferenças resultantes dela devem ser pauta de reflexões e discussões que levem os estudantes a uma emancipação educativa, a fim de que eles possam compreendê-las e valorizá-las.

Considerando o tema integrador “Educação, Gênero e Diversidade na Escola”, observamos que a Geografia tem muito a contribuir para o seu desenvolvimento, pois concordando com o que é apresentado na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís (2017), indicamos que as discussões

realizadas no ambiente escolar podem contribuir para a superação dos problemas presentes no bojo da temática, como por exemplo, o de desnaturalizar as diferenças culturais e de compreender que os estereótipos e os preconceitos são resultados de construções históricas e sociais que precisam ser transformadas.

Nessa conexão, o Componente Curricular de Geografia poderá discutir questões relacionadas aos movimentos sociais ligados ao gênero e a diversidade, políticas públicas de combate à desigualdade, dos papéis sociais com base no gênero e/ou em características físicas, a divisão do trabalho, questões segregacionistas e discriminatórias, das características demográficas e de identidade de grupos sociais, questões ligadas a Geografia da Saúde e entre outros conteúdos pelos quais o professor poderá trabalhar tendo especial atenção ao tema integrador.

Por fim, recordamos que para pensar em uma emancipação educacional dos nossos estudantes é necessário favorecer um ensino que leve a uma transformação, respeitando as diferenças, combatendo as injustiças, as desigualdades, os preconceitos e as discriminações, tratando as temáticas em sala de aula por meio de discussões sérias, respeitadas, conscientes e equilibradas.

Educação Ambiental e o ensino de Geografia

A Educação Ambiental está prevista em diversas leis que normalizam o ensino no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, prevê por exemplo que os currículos do ensino fundamental e médio assegurem conhecimentos do mundo físico e natural, levando os estudantes a uma compreensão do ambiente natural e social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), indicam que as análises dos problemas ambientais envolvem diversas questões, como políticas, históricas, econômicas, ecológicas e geográficas, não sendo possível compreendê-las e explicá-las pelo olhar apenas de uma única ciência.

A Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9.795/99, observa que a Educação Ambiental, por meio de processos que envolvam os indivíduos e a coletividade, constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências fundamentais para a conservação do meio ambiente e do seu uso comum. A resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, em seu Art. 8º determina que, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, a Educação Ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

Considerando essas prerrogativas pode-se indicar que o Componente Curricular de Geografia tem muito a contribuir para uma Educação Ambiental, pois o seu objeto de estudo – espaço geográfico – é resultado das relações entre a sociedade e natureza. Em virtude disso, abre-se um grande leque temático envolvendo o meio ambiente, que poderá ser abordado por meio de assuntos que tratem, por exemplo, do quadro natural, das políticas ambientais, das relações sociedade-natureza, das representações cartográficas de seus elementos e modificações, das problemáticas socioambientais, do uso consciente e responsável dos recursos naturais e da energia, entre outros temas oportunos, podendo o professor e os estudantes valer-se, por exemplo, das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e do Sensoriamento Remoto para as suas análises e compreensão.

É importante que os estudantes possam se ver como integrantes da natureza, o qual estabelecem cotidianamente relações com o meio. Nota-se que os temas socioambientais podem potencializar a formação de estudantes críticos e atuantes, assegurando uma atenção permanente à formação de conceitos, valores, atitudes e habilidades pautadas no uso consciente dos recursos naturais, na redução do consumo, no cuidado com o outro e no respeito à biodiversidade.

Saúde e Educação alimentar e nutricional e o ensino de Geografia

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, assevera para todos os brasileiros, os seus direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados”. (Redação dada pela Emenda

Constitucional nº 64, de 2010), que são fundamentais e indissociáveis, ou seja, um não pode deixar de acontecer em detrimento de outro.

No tocante ao ensino, podemos observar que a Base Nacional Comum Curricular sinaliza como um dos temas contemporâneos a Saúde e Educação Alimentar e Nutricional, objetos estes que, como pudemos observar acima, estão expressos como direitos sociais na Constituição Federal, e pelo qual, de acordo com a Base, devem ser trabalhados nos ambientes escolares. Em relação a esta temática, as questões que a envolvem são:

- Higiene e alimentação: água para o consumo humano, processos de produção e manuseio de alimentos;
- Finalidades de alimentação: necessidades corporais, socioculturais e emocionais;
- Estudo do processo completo de nutrição: ingestão, digestão, absorção, anabolismo, catabolismo e excreção;
- Reconstituição do caminho seguido pelos alimentos desde a sua produção até o consumidor: trabalho humano envolvido, utilização de aditivos e agrotóxicos e seus efeitos sobre a saúde dos produtores e consumidores;
- Hábitos alimentares: geração artificial de “necessidades” pela mídia e os efeitos da publicidade no incentivo ao consumo de produtos energéticos, vitaminas e alimentos industrializados;
- Ocorrência simultânea de obesidade e carências nutricionais: consumo de medicamentos emagrecedores, uso excessivo de açúcar na dieta, fator de risco para doenças crônico-degenerativas. (FIORE, 2012, p.1066-1067)

Assim, o trabalho com a Saúde e Educação alimentar e nutricional, dentro do âmbito escolar, perpassa pelo desenvolvimento de atitudes e hábitos que respeitam o funcionamento do corpo, os aspectos de higiene, de tratamento e prevenção de doenças, de discussões quanto ao acesso e finalidade da alimentação, nos seus diversos aspectos, do processo de nutrição, da obesidade, das carências nutricionais e a degradação social.

Especialmente o Componente Curricular de Geografia pode, com maior facilidade, valer-se de inúmeras questões para o desenvolvimento da temática em situações, por exemplo, que envolvam a qualidade do ar, do solo e da água, de questões quanto ao uso dos recursos naturais, dos hábitos de alimentação, das questões de produção agrícola (uso de agrotóxicos, alimentos transgênicos, agricultura familiar, agricultura extensiva e intensiva, etc.), de problemas sociais como a fome e a desnutrição, entre outros assuntos pelos quais a Geografia veja-se intimamente envolvida.

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e o ensino de Geografia

O processo de envelhecimento comporta a fase da velhice sem esgotar-se nela mesma. Assim, o envelhecimento consiste na etapa do ciclo da vida cujas características são definidas por modificações nos níveis físico, psicológico, cronológico e social, ressoando nos comportamentos e experiências do idoso.

Esse período do processo de envelhecimento apresenta alterações que variam de pessoa para pessoa, ou seja, ocorrem com uma certa rapidez para uns ou de forma gradual para outros, dependendo do estilo de vida que cada um apresenta e da existência de doenças crônicas. Essas variações estão intrínsecas à interação entre fatores genéticos, ambientais, sociais e econômicos.

Desta forma, entende-se que o processo de envelhecimento precisa de uma reflexão nos diversos aspectos, pois suas modificações naturais são confundidas com enfermidades e dependências, o que reforça o estereótipo de que ser velho induz necessariamente a doenças e incapacidades.

O progresso tecnológico e científico está, no que tange a expectativa de vida de todos nós, seres vivos, favorecendo para que esta seja cada vez maior, outro fato significativo é de que a população idosa está crescendo cada vez mais no mundo. Matsudo (2001), explica esse crescimento através do desenvolvimento da prevenção de doenças que geralmente aparecem no envelhecimento – como as doenças infectocontagiosas, doenças do coração, pressão alta, doenças psicológicas, formas de alimentação e a falta da prática de exercícios físicos –, fazendo com que o idoso tenha uma melhor qualidade de vida.

Estamos longe de aprofundar o conhecimento sobre essa população, suas adaptações e necessidades. Para alterar esse quadro, faz-se necessário ter o entendimento das mudanças biopsicossociais que

ocorrem no ser humano durante essa fase e as atitudes que atenuam os processos de transformação do corpo nessa etapa.

As mudanças biopsicossociais estão pautadas em um conceito que se utiliza de fatores biológicos (genéticos, bioquímicos), fatores psicológicos (estado de humor, de personalidade, de comportamento) e fatores sociais (culturais, familiares, socioeconômicos). Esses fatores requerem atenção, pois sua soma aponta para os devidos cuidados para cada uma das mudanças que ocorrerão ao longo dessa etapa como, de acordo com a Revista Psicologia Clínica (2013, s/p):

os distúrbios psicológicos, como por exemplo, a diminuição da capacidade de aceitação e adaptação a mudanças e perdas, bem como a redução do funcionamento cognitivo. Neste domínio realça-se a perda de produção e rendimento intelectual, incluindo as capacidades de percepção, atenção, memória, raciocínio, tomada de decisão, resolução de problemas e formação de estruturas complexas do conhecimento. Tais transformações constituem a grande dificuldade do processo de envelhecimento que, quando aliado à perda de capacidades a nível visual, auditivo e mnésico – sobretudo ao nível da recuperação de informação – favorece o desenvolvimento do sentimento de solidão, isolamento, inutilidade, bem como amplia a fragilidade do estado psicológico do indivíduo.

Atualmente, com as discussões pautadas nesse tema, faz-se necessário um trabalho coeso dentro da instituição educacional para que se amplie cada vez mais o conhecimento das transformações do idoso apontadas acima e, daí, o valor e respeito para com essa população.

No tocante ao Componente Curricular de Geografia, pode-se observar que essa temática apresenta um significativo destaque, especialmente, quando se é trabalhado a demografia. Questões como a expectativa de vida, o processo de envelhecimento da população, questões relacionadas à saúde e a qualidade da vida dos idosos suscitam discussões as quais os estudantes poderão refletir sobre a importância e necessidade da valorização deles em nossa sociedade.

Além disso, os assuntos, as questões e os temas que envolvem esse tema integrador é notadamente fundamental para a compreensão da conjuntura de transição demográfica pelo qual o país vive, das quais as suas consequências socioeconômicas são sentidas por toda a população, especialmente ao que se relaciona a demandas de previdência social.

Educação Patrimonial e o ensino de Geografia

O patrimônio histórico pode ser entendido muito além daquilo que existe materialmente, como peças expostas em museus, monumentos, edificações e/ou acervos arquitetônicos, mas também por toda a imaterialidade existente na sociedade, expressa em lendas, dialéticos, religiões, mitos, costumes, músicas, saberes e conhecimentos, resultantes da mistura de várias culturas e que acabam contando a sua história (SÃO LUÍS, 2017).

São Luís, a capital de todos os maranhenses e Patrimônio Cultural da Humanidade, título conferido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), é constituída por um magnífico conjunto cultural que envolve o seu rico acervo arquitetônico, construído nos séculos XVI e XIX, e suas manifestações culturais de Bumba-meu-boi e Tambor de Crioula, que expressam a sua riqueza histórica.

Desta maneira, considerando o Componente Curricular de Geografia podemos observar que ele tem muito a contribuir para um ensino que reflita a uma educação patrimonial, pois por meio da mobilização dos conhecimentos espaciais o professor pode trabalhar o reconhecimento, a valorização e conservação do patrimônio material, imaterial, natural e ambiental, em suas variadas escalas, ou seja, a partir do próprio bairro do estudante até a nível mundial, com a compreensão de que o planeta Terra é um patrimônio de todos.

A temática envolvendo o patrimônio pode ser abordada também por meio da apropriação do capital turístico que (re)funcionaliza os centros históricos e produz rupturas na identidade coletiva local, bem

como a fetichização do patrimônio através das práticas turísticas (MELO FILHO, 2017). Outro assunto oportuno é o da conscientização de que a própria escola é um bem que deve ser preservado e respeitado por todos.

Por fim, podemos concordar com Pacheco e Vargas (2009) e Motta (2011) que observam a união promissora entre a Geografia e a Educação Patrimonial, em virtude da possibilidade de os estudantes realizarem, por meio dos estudos teóricos e de trabalho de campo, análises quanto ao uso, produção e reprodução desses espaços, desenvolvendo laços de pertencimento e respeito ao patrimônio, consolidando valores éticos, estéticos e socioambientais, essenciais para atitudes cidadãs.

Educação Financeira e Fiscal e o ensino de Geografia

A Educação Financeira na escola relaciona-se a uma formação que contribua ao estudante na tomada de decisões mais autônomas e conscientes, construindo comportamentos que visem à gestão do dinheiro pessoal. De acordo com a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís (2017) essa temática passou a ocupar um espaço importante no cenário educacional a partir do Decreto nº 7.397, de 22 dezembro de 2010, que instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), tendo o tema ganhado destaque, especialmente, a partir da crise econômica de 2008.

A Educação Financeira permite que os estudantes estejam melhor informados, compreendendo os riscos e as oportunidades do mercado financeiro, podendo realizar escolhas conscientes, gerenciando de forma mais segura seus orçamentos, planejando e construindo um futuro mais estável e tranquilo. Essas competências envolvem, por exemplo, a elaboração e o acompanhamento do orçamento pessoal e/ou familiar e as ações de compra, poupança e investimento, favorecendo aos estudantes o uso responsável e eficiente do seu dinheiro, contribuindo para que eles alcancem seus objetivos mais rapidamente.

Alguns comportamentos tais como: pesquisar preços; comparar produtos e serviços; pagar à vista; evitar desperdícios e dívidas; conhecer os direitos do consumidor; preservar bens e buscar a valorização do patrimônio; informar-se sobre condições contratuais e de prestação de serviços são atitudes e posturas simples que contribuem para esse uso seguro e consciente do dinheiro.

Especificamente em relação ao Componente Curricular de Geografia, a Educação Financeira poderá ser abordada por meio de temáticas que abordem, por exemplo, a economia nacional e mundial, importações e exportações, blocos econômicos, balança comercial, microempresas, Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), crescimento econômico, desemprego, a divisão social do trabalho, economia solidária e compartilhada, hábitos de consumo e entre outros que possam possibilitar que o professor de Geografia trabalhe a compreensão do espaço geográfico, por meio de habilidades que envolvam a Educação Financeira.

Por fim, vale destacar que a Educação Financeira pode ser abordada de maneira conjunta e complementar com o tema da Educação Fiscal, propiciando aos estudantes o conhecimento sobre, por exemplo, dos diferentes tipos de tributos e a sua importância na organização econômica dos entes federativos, bem como de sua função como promotora de justiça social. Dessa forma, espera-se que os estudantes possam exercer sua cidadania, por meio de uma consciência crítica e das competências necessárias para enfrentar os desafios sociais e econômicos presentes em sua realidade.

Mídias e Tecnologias para educação e o ensino de Geografia

À escola é lançado o desafio de tornar-se um espaço cada vez mais dinâmico, agradável e aberto às diferentes formas de interação, de modo a garantir o desenvolvimento de novas competências efetivadas através das ações pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos capazes de não apenas buscar e interpretar informações, mas também produzir conhecimento.

Para Valente (1999, p.32) a educação é “um serviço e, como tal, sofre e se adequa às concepções paradigmáticas que vive a sociedade”. Considerando esse entendimento e levando em consideração a velocidade com que se processa as informações na sociedade atual, pode-se perceber a importância das novas tecnologias educacionais para a construção do conhecimento e do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à plena autonomia dos sujeitos no mundo contemporâneo.

Durante muito tempo as mídias impressas foram o principal meio de acesso às informações e ao conhecimento. Para muitos professores, esses materiais ainda são de excelência no processo ensino aprendizagem, no entanto, na sociedade midiática em que vivemos atualmente, as mídias impressas tornaram-se limitadas, frente às possibilidades de aprendizagens oferecidas pelas novas tecnologias e em particular, aquelas baseadas em plataformas digitais.

As novas tecnologias educacionais contribuem de maneira singular no desenvolvimento das aprendizagens desenvolvidas pelo componente curricular de Geografia, uma vez que, através destas, o estudante é levado a experimentar situações em que se possa aplicar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula utilizando, por exemplo, por meio de aplicativos de cartografia e localização, de estudo de uso e ocupação do solo urbano ou rural por meio de imagens de satélite, mapear problemas ambientais a partir do uso de *softwares* como o *Google Maps*, visualizar diferentes formas de relevo em três dimensões por meio de realidade aumentada e com isso compreender melhor a dinâmica natural além, é claro, de inúmeras outras possibilidades.

Importante destacar que as novas tecnologias educacionais surgem como um dispositivo pedagógico que deve ser inserido no ensino da Geografia de forma metodológica, na iminência de enriquecer as aulas e possibilitar uma aprendizagem dinâmica aos estudantes.

Educação para o trânsito e o ensino de Geografia

A temática do trânsito vem se impondo cada vez mais em nossa sociedade, em virtude do acelerado processo de urbanização e do aumento da frota de veículos. As questões relacionadas a ela marcam o nosso dia-a-dia e revelam a necessidade de uma educação que leve a uma conscientização e responsabilidade por parte da população, contribuindo para a preservação da vida e redução dos problemas do trânsito, bem como favorecer um movimento de melhoria de mobilidade urbana, dos espaços públicos e do convívio social.

A Educação para o trânsito, além de estar presente nesta Proposta Curricular como um tema integrador, é indicada em diversos outros documentos, tais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no Código de Trânsito Brasileiro – CBT (1997), na Política Nacional de Trânsito (2004), nas Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental (2009) e mais recentemente no Documento Curricular do Território Maranhense (2018).

Em relação à Geografia, a Educação para o trânsito apresenta-se como um tema integrador especial, pois a temática é resultado da dinâmica relação social e do trabalho que transforma as paisagens. Dessa forma, esse tema integrador poderá ser desenvolvido, considerando entre outros enfoques que o professor achar oportuno, por meio do estudo do espaço geográfico e de suas paisagens que envolvendo, por exemplo, situações do fenômeno da urbanização e dos problemas que envolvem o trânsito, do processo de industrialização e de produção e circulação de bens e serviços, das questões relacionadas a matriz energética e dos biocombustíveis, do processo de migrações internas e sua relação com o trânsito, das relações sociais estabelecidas nos espaços públicos dos diferentes lugares.

Por fim, recordamos que o contexto escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da temática. Em nosso deslocamento diária para escola, tanto nós educadores, quanto nossos estudantes, enfrentamos os problemas e desafios da mobilidade urbana, o que por oportuno requer o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas voltadas para uma educação para o trânsito, promovendo uma sociedade mais reflexiva, consciente, ética e, sobretudo, mais humanizada, objetivando a segurança e a preservação da vida.

Unidades Temáticas e Habilidades da Geografia no Ensino Fundamental

A Geografia no Ensino Fundamental relaciona-se a um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que visa desenvolver os saberes geográficos necessários para a autonomia do estudante, contribuindo para que ele possa compreender a sua realidade e agir sobre ela.

Assim, é possível destacar que os conteúdos do Componente Curricular são fenômenos geográficos em certa medida próximos da realidade dos estudantes. Os deslocamentos diários, a organização e produção do espaço urbano e/ou rural e as questões climáticas, por exemplos, são situações às quais os estudantes têm contato diariamente.

Dessa forma, através das diferentes escalas de análises, do saber espacial e do raciocínio geográfico, o professor de Geografia pode trabalhar os assuntos do Componente Curricular de maneira com que os estudantes possam, a partir de suas experiências, compreender o mundo em que vivem.

Considerando essas premissas, a Proposta Curricular de Geografia apresenta um conjunto de “Unidades Temáticas” que se relacionam aos “Objetos de Conhecimentos” e a um conjunto de “Habilidades”, a serem desenvolvidas pelos estudantes, articulando-se horizontalmente e verticalmente com todos os anos do Ensino Fundamental, por meio de um grau crescente de complexidade.

As Unidades Temáticas em Geografia estão organizadas e caracterizadas da seguinte forma:

1) **O sujeito e seu lugar no mundo:** Trazendo as noções de pertencimento e identidade, esta unidade temática visa expandir o olhar do estudante para a relação entre o sujeito e os contextos espaciais mais amplos, considerando para isso, a política, a economia e a cultura do Brasil e do mundo. Busca-se valorizar a individualidade do estudante e ao mesmo tempo, situá-lo em uma categoria mais ampla de sujeito social, levando-o a se perceber como produto e produtor de uma sociedade em um determinado tempo e espaço.

2) **Conexões e escalas:** articula diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando aos estudantes a compreensão das relações existentes entre os diversos fenômenos em diferentes escalas (local, regional e global), favorecendo a habilidade de analisar as interações multiescalares existentes entre a vida familiar do estudante, seu grupo social e os espaços de convivência e interações espaciais mais complexas.

3) **Mundo do Trabalho:** Refere-se à produção e às alterações no espaço geográfico resultantes da revolução industrial e do atual meio técnico-científico-informacional. Nesta unidade temática, os estudantes são levados a observar as transformações das novas tecnologias e nas mudanças nas relações de trabalho, na geração de emprego e da distribuição de renda. O espaço agrário e o industrial, bem como as relações do campo e da cidade são abordadas, a fim de que os estudantes possam desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão das mudanças que ocorrerem no mundo do trabalho, em variados contextos históricos e escalas geográficas.

4) **Formas de representação e pensamento espacial:** Nesta unidade temática os estudantes são levados a desenvolverem as suas habilidades de leitura, interpretação e produção cartográfica para a compreensão dos fenômenos geográficos. Importante destacar que a cartografia deve ser trabalhada por meio de um processo de alfabetização, iniciando-se na mais tenra idade, a partir do próprio corpo da criança, onde ela irá desenvolvendo suas noções espaciais por meio dos sentidos, evoluindo gradativamente em grau de complexidade, ao longo de toda a educação básica. A alfabetização cartográfica, no ensino fundamental, valer-se-á, especialmente, da interação dos estudantes com os diferentes produtos cartográficos, tais como fotografias, esquemas, desenhos, imagens de satélites, recursos gráficos e audiovisuais, passíveis de serem trabalhados em sala de aula.

5) **Natureza, ambientes e qualidade de vida:** busca desenvolver as noções e as relações mais complexas entre a natureza, o ambiente e as atividades antrópicas, de maneira com que, nas mais distintas escalas e dimensões sociais, econômicas e políticas, os estudantes possam conhecer os fundamentos naturais do planeta Terra, as suas dinâmicas físico-naturais, bem como as transformações impostas pelas atividades humanas.

Assim, de maneira geral, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes se relacionam àquelas necessárias à compreensão da realidade do município de São Luís, do Estado do Maranhão e do Brasil, identificando nessas diferentes escalas os avanços do capital no espaço geográfico e o reflexo disso nas disputas por recursos, territórios, nos conflitos entre os diferentes modos de vida da sociedade, na evolução dos seres humanos e nas diversas formas de ocupação, considerando os diferentes contextos históricos e sociais.

Nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para conhecer as diferentes concepções dos usos dos territórios, considerando como referência os diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de conceitos como classe social, modo de vida, paisagem e dos elementos físico-naturais, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, estimulando o entendimento de abordagens mais complexas e abrangente da realidade.

Assim, a estrutura da Proposta Curricular de Geografia visa contribuir para a organização do trabalho pedagógico, favorecendo ao estudante o desenvolvimento de suas habilidades quanto ao saber espacial e ao raciocínio geográfico, possibilitando uma aprendizagem com ênfase nos processos geo-históricos, ampliando

e aprofundando as suas análises geográficas, de percepção da realidade local, nacional e global, resgatando os vínculos individuais e coletivos como o espaço e mobilizando os conhecimentos dos estudantes para que possam solucionar problemas de forma responsável, ética, criativa e solidária.

Quadro Organizador Curricular de Geografia

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR DE GEOGRAFIA 1º AO 5º ANO

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.			
GEOGRAFIA 1º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	Lugares de vivência: moradia, escola, rua, bairro, sala de aula... Diversidade cultural: diferentes jogos e brincadeiras no tempo e no espaço (influência africana, indígena...)	(EFO1GEO1) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola, etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares (EFO1GEO2) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.
	Situações de convívio em diferentes lugares	Situações de convívio em diferentes lugares: rua, bairro, escola, moradia, parques, praças... Regras nos espaços públicos e cuidados com eles	(EFO1GEO3) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações Temas Integradores: (TI: Educação Patrimonial). (EFO1GEO4) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.) (EF01GE04-SL-01) Identificar o cuidado que se deve ter com os espaços públicos e de uso coletivo (escola, sala de aula etc.) Temas Integradores: (TI: Educação patrimonial)
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	Os dias e as noites Lugares à noite e de dia Influência da maré no	EF01GE05-SL01) Discutir e descrever a influência da amplitude da maré no dia-a-dia

		cotidiano dos moradores de São Luís – MA	dos moradores de São Luís.
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	Tipos de moradia e objetos de uso cotidiano Materiais utilizados nas construções Objetos utilizados na moradia Os produtos do trabalho Produção e transporte de alimentos Diferentes profissões Trabalhadores do passado	(EFO1GEO6) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EF01GE06-SL01) Identificar elementos necessários a uma moradia digna. Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EFO1GEO7) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	Referenciais espaciais nos lugares de vivência – representação de percursos: rua, moradia, escola... (frente e atrás, esquerda, direita, em cima, embaixo, dentro, fora) Brincadeiras com o corpo	(EFO1GEO8) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. (EFO1GEO9) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	Dinâmicas da natureza: Características do tempo atmosférico (variação da temperatura, chuva e vento, sol e chuva, calor e frio) A importância da chuva Influência dos ritmos naturais no cotidiano Diferentes atividades de trabalho Vestuário e hábitos alimentares	(EFO1GEO10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.) EF01GE10-SL01). Identificar os períodos chuvosos e secos em São Luís, e a sua relação com o modo de vida da população local. Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EF01GE10-SL02). Identificar questões ambientais a partir de problemas locais observáveis nos locais de vivência. Temas Integradores: TI: Educação ambiental. (EFO1GE11) Associar mudanças

			de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

GEOGRAFIA 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	Origem do bairro; Características do bairro; Formação do bairro; Patrimônio Histórico. Responsabilidade no trânsito; Importância dos meios de comunicação para a vida.	(EF02GE01). Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. Temas Integradores: (TI: Direitos humanos). (EF02GE01-SL1). Conhecer outros bairros de São Luís, por meio de mapas, fotografias e/ou outras representações. Temas Integradores: (TI: Mídias e tecnologias para educação). (EF02GE02). Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. Temas Integradores: (TI: Educação para as relações étnico-raciais). (EF02GE02-SL01). Reconhecer o processo de formação do patrimônio histórico de São Luís, identificando seus diferentes usos ao longo de tempo.

			<p>Temas Integradores: (TI: Educação patrimonial; Educação para as relações étnico-raciais).</p> <p>(EF02GE02-SL02). Apontar as diferenças e semelhanças entre os prédios tombados do patrimônio histórico de São Luís com os seus locais de vivência (moradia, escola etc.)</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação patrimonial).</p> <p>(EF02GE03). Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação ambiental).</p>
Conexões e escalas	<p>Experiências da comunidade no tempo e no espaço</p> <p>Mudanças e permanências</p>	<p>Passagem de tempo; Patrimônio histórico e suas memórias.</p>	<p>(EF02GE04). Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.</p> <p>(EF02GE05). Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação patrimonial).</p> <p>(EF02GE05-SL01). Identificar e reconhecer elementos históricos que constituem o patrimônio</p>

			<p>cultural de São Luís (tradições, história, costumes, identidade etc.).</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação patrimonial; Educação para as relações étnico-raciais).</p>
Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	<p>Trabalho e sociedade;</p> <p>Atividades noturnas e diurnas.</p> <p>Atividades econômicas</p>	<p>(EF02GE06). Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.).</p> <p>(EF02GE07). Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.</p> <p>Temas Integradores: (TI: Educação ambiental).</p>
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	<p>Cartografia</p> <p>Pontos de referência e localização</p> <p>Representação espacial</p> <p>Mapas mentais, desenhos e maquetes</p>	<p>(EF02GE08). Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.</p> <p>(EF02GE08-SL01). Observar e elaborar representações cartográficas que representem a paisagem de São Luís.</p> <p>(EF02GE09). Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).</p> <p>Temas Integradores: (TI: Mídias e tecnologias para educação).</p> <p>(EF02GE10). Aplicar</p>

			princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	Meio ambiente, recursos naturais e impactos socioambientais	(EF02GE11). Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo. Temas Integradores: (TI: Educação ambiental).
TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.			
GEOGRAFIA - 3º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	Os diferentes lugares e modos de vida. Espaço urbano e Espaço rural.	(EF03GE01). Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF03GE01-SL01). Identificar as contribuições culturais,

			<p>sociais e econômicas dos povos e comunidades tradicionais que habitavam São Luís.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF03GE02).</p> <p>Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Patrimonial; Educação para as relações étnico-raciais. (EF03GE02-SL01).</p> <p>Discutir histórias familiares que envolvam fluxos migratórios para São Luís e a contribuição desse processo para a formação do local de vivência.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos Humanos. (EF03GE03).</p> <p>Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais; Educação, Gênero e diversidade.</p>
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação.	Os elementos da Paisagem.	(EF03GE04). Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-

			os a outros lugares. Temas Integradores: TI: Educação ambiental; Educação patrimonial.
Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	O trabalho e seus produtos	(EF03GE05). Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares. – Temas Integradores: TI: Educação ambiental. (EF03GE05-SL01). Identificar as principais matérias-primas (alimentos, minerais e etc.) cultivadas e/ou extraídas em São Luís. Temas Integradores: TI: Educação ambiental. (EF03GE05-SL02). Identificar os diferentes tipos de indústrias existentes em São Luís. Temas Integradores: TI: Educação ambiental.
Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas	Cartografia: Codificação e decodificação. Uso de símbolos (legenda).	(EF03GE06). Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica. Temas Integradores: TI: Mídia e tecnologias para educação. (EF03GE07). Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas. Temas Integradores:

			<p>TI: Mídia e tecnologias para educação. (EF03GE07-SL01). Elaborar representações cartográficas do bairro, identificando pontos de referência e legendas. Temas Integradores: TI: Mídias e tecnologias para educação.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Produção, circulação e consumo</p> <p>Impactos das atividades humanas</p>	A natureza e seus recursos	<p>(EF03GE08). Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/ descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. Temas Integradores: TI: Educação ambiental. (EF03GE08-SL1). Conhecer atitudes favoráveis a sustentabilidade ambiental no cotidiano. Temas Integradores: TI: Educação ambiental. (EF03GE09). Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos. Temas Integradores: TI: Educação ambiental. (EF03GE09-SL01). Investigar o uso</p>

			<p>irresponsável da água na agricultura e indústria, e discutir o destino da água, bem como os problemas ambientais provocados por esses usos.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação ambiental. (EF03GE09-SL02). Identificar as formas de abastecimento, distribuição e disponibilidade de água em São Luís, e discutir o seu uso.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação ambiental. (EF03GE10). Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação ambiental. (EF03GE11). Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação ambiental. (EF03GE11-SL01). Identificar os problemas ambientais em São Luís, discutindo a sua origem.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação</p>
--	--	--	--

			ambiental.
--	--	--	------------

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

GEOGRAFIA - 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Município - Mapa e imagem de satélite - Limitação - Fundação de São Luís - Cultura e Miscigenação 	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais; Educação patrimonial.
	Processos migratórios no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Migração - Influência cultural relacionada a migração; 	(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EF04GE02-SL01). Descrever processos migratórios existentes na própria família, identificando as suas contribuições para o local de vivência.
	Instâncias do poder público e canais de participação social	<ul style="list-style-type: none"> - Administração do município - Divisão administrativa - Gestão do Município: - Câmara dos Vereadores 	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais. Temas Integradores: TI: Direitos humanos; Educação financeira e fiscal.

		Conselhos Municipais	
Conexões e escalas	Relação campo e cidade	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de cidade e campo - Integração campo e cidade - Setores das atividades econômicas 	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
	Unidades político-administrativas do Brasil	Divisão Geopolítica do Brasil: <ul style="list-style-type: none"> - Colonização; - População; - Regiões; - Estados e Municípios - Constituição; - Poderes; - Aspectos Culturais; 	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência. (EF04GE05-SL01). Identificar os municípios que integram a região metropolitana de São Luís. (EF04GE05-SL02). Reconhecer os níveis de integração (econômica, política, cultural etc.) existentes entre os municípios que integram a região metropolitana de São Luís. Temas Integradores: TI: Direitos humanos; Educação financeira e fiscal.
	Territórios étnico-culturais	A população brasileira: <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos da população brasileira; - Formação da população brasileira; - Indígenas brasileiros na atualidade; - Afrodescendentes na atualidade; - Indígenas e afrodescendentes maranhenses na atualidade; - Diversidade cultural brasileira; - Patrimônio Cultural de São Luís. 	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios. Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF04GE06-SL01) Reconhecer o processo de formação histórico-geográfico dos territórios indígenas e quilombolas do Brasil, Maranhão e São Luís. Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF04GE06-SL02) Identificar as semelhanças e diferenças existentes entre os povos indígenas, bem como a dos povos quilombolas. Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais.
Mundo do	Trabalho no campo e	- Relação entre	(EF04GE07) Comparar as características

trabalho	na cidade Produção, circulação e consumo	campo e cidade; - Setores de atividades econômicas; - Integração entre atividades de diferentes setores; - Atividades agropecuárias; - Recursos naturais e atividades extrativas; - O extrativismo no Maranhão; - Atividade industrial; - Comércio; - Prestação de serviço.	do trabalho no campo e na cidade. Temas Integradores: TI: Gênero e diversidade na escola. (EF04GE07-SL01) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade considerando a realidade do município de São Luís. (EF04GE08-SL01) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos no campo e na cidade. Temas Integradores: TI: Educação ambiental.
Formas de representação e pensamento espacial Natureza, ambientes e qualidade de vida	Sistema de orientação Elementos constitutivos dos mapas	- Paisagens rurais e urbanas; - Cartografia: - Tipos de mapas; - Direções cardeais, colaterais e subcolaterais;	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. Temas Integradores: (TI: Mídias e tecnologias na educação). (EF04GE09-SL01) Utilizar os pontos colaterais e subcolaterais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. Temas Integradores: (TI: Mídias e tecnologias na educação). (EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças. Temas Integradores: (TI: Mídias e tecnologias na educação).
	Conservação e degradação da natureza	- Relevo e ação humana; - Processo de erosão e deposição; - Relevo brasileiro; - Alterações no relevo pela ação humana; - Hidrografia e regiões hidrográficas do Brasil; - Zonas de iluminação e aquecimento da	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas. Temas Integradores: (TI: Educação Ambiental).

		terra; - Tempo atmosférico e clima; - Climas do Brasil; - Vegetação do Brasil; - Devastação da vegetação brasileira.	
--	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3 Educação Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologia para Educação; 10. Educação para o trânsito.

GEOGRAFIA - 5º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	População: Características socioculturais. Crescimento. Migração e Emigração.	(EF05GE01). Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. Temas Integradores: TI: Educação, Gênero e diversidade; Educação para as relações étnico-raciais. (EF05GE01-SL01). Descrever e analisar as principais características da população maranhense, a partir das taxas de natalidade, mortalidade infantil, mortalidade e dos fluxos populacionais. Temas Integradores: TI: Educação, Gênero e diversidade; Educação para as relações étnico-raciais; Direitos Humanos. (EF05GE02). Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. Temas Integradores: TI: Educação, Gênero e diversidade; Educação para as relações étnico-raciais; Direitos Humanos. (EF05GE02-SL01). Descrever e analisar a composição da população brasileira e caracterizá-la quanto à sua distribuição territorial pelas unidades da federação. Temas Integradores: TI: Educação, Gênero e diversidade; Educação para as relações étnico-raciais; Direitos Humanos.

			<p>(EF05GE02-SL02). Compreender as características da participação da mulher no mercado de trabalho.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação, Gênero e diversidade.</p> <p>(EF05GE02-SL03). Identificar diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos no Maranhão e em São Luís.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação, Gênero e diversidade; Educação para as relações étnico-raciais; Direitos Humanos.</p>
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	Urbanização: Origem e função.	<p>(EF05GE03). Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF05GE04). Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Financeira e Fiscal.</p> <p>(EF05GE04-SL01). Identificar e analisar as interações existentes entre os municípios que integram a região metropolitana de São Luís.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; Educação Financeira e Fiscal.</p> <p>(EF05GE04-SL02). Representar o crescimento das cidades e as redes formadas pelas cidades a partir da produção, comércio e circulação.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Financeira e Fiscal</p>
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	Mercado de trabalho: tecnologia e energia.	<p>(EF05GE05). Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação, Gênero e diversidade; Direitos Humanos; Mídias e tecnologias para educação.</p> <p>(EF05GE06). Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.</p> <p>Temas Integradores:</p>

			<p>TI: Mídias e tecnologias para educação. (EF05GE05-SL01). Analisar o impacto das tecnologias no modo de vida da população.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Mídias e tecnologias para educação. (EF05GE07). Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Mídias e tecnologias para educação; Direitos Humanos.</p>
Formas de representação e pensamento espacial	<p>Mapas e imagens de satélite</p> <p>Representação das cidades e do espaço urbano</p>	Urbanização	<p>(EF05GE08). Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação Patrimonial; Educação Ambiental; Mídias e Tecnologias para educação. (EF05GE09). Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Mídias e tecnologias para educação.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Qualidade ambiental</p> <p>Diferentes tipos de poluição</p> <p>Gestão pública da qualidade de vida</p>	<p>Ambiente e qualidade de vida:</p> <p>Poluição das águas.</p> <p>Poluição do ar.</p> <p>Lixo.</p> <p>Gestão pública.</p>	<p>(EF05GE10). Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação Ambiental. (EF05GE11). Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Direitos Humanos; Educação Ambiental; Mídias e tecnologias para educação. (EF05GE12). Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas</p>

			implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive. Temas Integradores: TI: Direitos Humanos; Educação Ambiental; Mídias e tecnologias para educação; Educação Patrimonial.
--	--	--	--

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR DE GEOGRAFIA
6º AO 9º ANO

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade 4. Educação Ambiental; 5. Saúde, Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

GEOGRAFIA – 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	<p>Paisagem.</p> <p>Mudanças e permanências nas paisagens.</p> <p>Elementos naturais e artificiais presentes nas de diferentes localidades.</p> <p>O trabalho humano presente nas diversas paisagens.</p>	<p>(EF06GE01). Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação Patrimonial; TI: Educação para as relações étnico-raciais). (EF06GE01-SL01).</p> <p>Reconhecer as diferentes formas de manifestações culturais e sociais em São Luís, com destaque ao patrimônio histórico e cultural.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais; TI: Educação Patrimonial. (EF06GE02). Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF06GE02-SL01).</p>

			<p>Analisar as modificações da paisagem rural e urbana de São Luís por diferentes tipos de sociedade, de acordo com os aspectos de uso e ocupação espacial.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação, Gênero, Diversidade; TI: Educação Ambiental; TI: Educação financeira e fiscal.</p>
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	<p>Camadas atmosféricas.</p> <p>Fatores climáticos (latitude, altitude, massas de ar, continentalidade, maritimidade, vegetação, relevo e correntes marítimas e urbanização).</p> <p>Zonas térmicas.</p> <p>Ciclo da água e morfologia das bacias hidrográficas.</p> <p>Biomias</p>	<p>(EF06GE03). Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental. (EF06GE03-SL01). Reconhecer a atmosfera enquanto um sistema dinâmico bem como suas diferentes camadas.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental. (EF06GE03-SL02). Compreender os fluxos atmosféricos e os conceitos de circulação atmosférica, massas de ar, variabilidade climática e radiação solar.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental. (EF06GE04-SL01). Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural.</p> <p>TI: Educação Ambiental; TI: Direitos Humanos. (EF06GE04-SL02). Reconhecer os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas de São Luís, bem como a sua localização no modelado da</p>

			<p>superfície terrestre e da cobertura vegetal.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação Ambiental. (EF06GE05). Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.</p> <p>TI: Educação Ambiental. (EF06GE05-SL01). Relacionar os padrões climáticos, os tipos de solo, o relevo e a formação vegetal aos biomas brasileiros.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação Ambiental.</p>
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	<p>Atividades Econômicas</p> <p>Paisagem e Lugar de vivência.</p> <p>Urbanização.</p>	<p>(EF06GE06). Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação, Gênero e Diversidade;</p> <p>TI: Saúde e Educação Alimentar e nutricional. (EF06GE07). Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação para o trânsito;</p> <p>TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;</p> <p>TI Saúde e Educação alimentar e nutricional. (EF06GE07-SL01). Reconhecer na paisagem de São Luís as transformações ocorridas ao longo do tempo.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação Patrimonial;</p> <p>TI: Educação para o</p>

			<p>trânsito. (EF06GE07-SL02). Identificar na paisagem de São Luís a materialização da influência dos diferentes povos, valorizando sua identidade cultural. Temas Integradores: TI: Educação Patrimonial; TI: Educação para as relações étnico-raciais.</p>
<p>Formas de representação e pensamento espacial</p>	<p>Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras</p>	<p>Cartografia: Escala cartográfica (tipos, usos, importância).</p>	<p>(EF06GE08-SL01). Medir distâncias da superfície terrestre usando escalas gráficas e/ou numéricas nos mapas. Temas Integradores: TI: Mídias e tecnologias para educação. (EF06GE09-SL01). Elaborar modelos tridimensionais e blocos-diagramas da escola, do bairro ou entorno. Temas Integradores: TI: Mídias e tecnologias para educação; TI: Educação para o trânsito; TI: Educação Patrimonial. (EF06GE09-SL02). Elaborar perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre. Temas Integradores: TI: Mídias e tecnologia para educação; TI: Educação Ambiental.</p>
<p>Natureza, ambientes e qualidade de vida</p>	<p>Biodiversidade e ciclo hidrológico. Atividades humanas e dinâmica climática.</p>	<p>Biosfera (atmosfera+água+solo). Água: disponibilidade e usos. Biodiversidade: dinâmica ambiental, climática e antrópica. Ilha de calor, microclima, inversão térmica, desertificação, efeito estufa.</p>	<p>(EF06GE10-SL01). Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc., bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. Temas Integradores: TI: Educação ambiental;</p>

			<p>TI: Saúde e Educação alimentar e nutricional. (EF06GE10-SL02).</p> <p>Explicar as diferentes formas de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugar.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Direitos humanos;</p> <p>TI: Educação, gênero e diversidade. (EF06GE11). Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Saúde e Educação Alimentar e nutricional;</p> <p>TI: Educação Ambiental. (EF06GE11-SL01).</p> <p>Reconhecer as principais alterações na biodiversidade do município de São Luís, a partir do seu crescimento populacional.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Direitos humanos;</p> <p>TI: Educação Ambiental. (EF06GE12). Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação ambiental. (EF06GE12-SL01).</p> <p>Analisar os impactos causados nas bacias</p>
--	--	--	--

			<p>hidrográficas de São Luís a partir do consumo e das transformações no espaço rural e urbano.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação ambiental; Mídias e tecnologia. (EF06GE13).</p> <p>Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação ambiental.</p>
--	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade 4. Educação Ambiental; 5. Saúde, Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

GEOGRAFIA - 7º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	<p>Formação histórico-geográfica do território brasileiro.</p> <p>Diversidade étnico-cultural brasileira.</p>	<p>(EF07GE01). Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação Patrimonial; TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF07GE01-SL01).</p> <p>Reconhecer aspectos da formação territorial do Brasil, com destaque para as questões histórico-geográficas, processos migratórios e diversidade étnico-cultural.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos Humanos; TI: Educação Patrimonial.</p>
	Formação territorial do	Brasil: Migrações internas e	(EF07GE02). Analisar a

<p>Conexões e escalas</p>	<p>Brasil</p> <p>Características da população brasileira</p>	<p>externas.</p> <p>Perfil populacional brasileiro.</p> <p>Movimentos sociais da cidade e do campo.</p> <p>Estrutura da população brasileira e maranhense (idade, sexo, escolaridade, saúde, mercado de trabalho etc.).</p> <p>Desigualdades socioespaciais no Brasil e no Maranhão.</p> <p>Indicadores sociais (IDH, PEA, PIB etc.).</p>	<p>influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal. (EF07GE02-SL01).</p> <p>Caracterizar a diversidade étnico-cultural que compõem a população brasileira e maranhense.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF07GE03). Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF07GE03-SL01). Analisar criticamente o processo de formação e ocupação territorial, bem como as tensões e conflitos referente a eles, com destaque aos existentes no município de São Luís e no Maranhão.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação, Gênero e Diversidade. (EF07GE04). Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática),</p>
---------------------------	--	---	--

			<p>assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais; TI: Educação, Gênero e Diversidade.</p>
Mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Produção, circulação e consumo de mercadorias • Desigualdade social e o trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução do capitalismo e as novas configurações socioespaciais. • Indicadores Sociais (IDH, PEA, PIB etc.). • Industrialização e modernização da produção. • Produção, circulação e consumo de mercadorias. 	<p>(EF07GE05). Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal. (EF07GE05-SL01). Compreender o panorama histórico de formação do capitalismo.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal. (EF07GE06). Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação financeira e fiscal. (EF07GE06-SL01). Avaliar em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias demandam a necessidade do uso consciente responsável dos recursos naturais.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação financeira e fiscal. (EF07GE06-SL02). Compreender a influência das novas tecnologias na produção, circulação e consumo de mercadorias.</p>

		<p>Temas Integradores: TI: Mídias e tecnologias para Educação; TI: Saúde e educação alimentar e nutricional. (EF07GE07). Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.</p> <p>Temas Integradores: TI: Mídias e Tecnologias; TI: Educação para o trânsito. (EF07GE08). Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. (EF07GE08-SL01). Estabelecer relações entre o processo de industrialização e inovação tecnológica no Brasil, considerando o espaço rural e urbano nas transformações socioeconômicas do território.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação, Gênero e Diversidade; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. (EF07GE08-SL02). Comparar a realidade de São Luís com outras cidades brasileiras a partir de indicadores como PIB, IDH, distribuição de renda e acesso à saúde.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos;</p>
--	--	---

			Educação, Gênero e Diversidade; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.
Formas de representação e pensamento espacial	<ul style="list-style-type: none"> Mapas temáticos do Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> Cartografia: Cartografia Temática. 	<p>(EF07GE09). Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. Temas Integradores: TI: Mídias e Tecnologias.</p> <p>(EF07GE10). Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras. Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> Biodiversidade brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> Domínios morfoclimáticos nacionais e maranhenses. Unidades de conservação nacionais, maranhenses e locais. Indicadores demográficos nacionais, estaduais e municipais (Pirâmides etárias, Crescimento populacional, Natalidade, Mortalidade etc.). 	<p>(EF07GE11). Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). Temas Integradores: TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF07GE11-SL01). Caracterizar as dinâmicas e distribuição dos domínios morfoclimáticos brasileiros. Temas Integradores: TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF07GE11-SL02). Analisar criticamente as transformações e alterações espaciais ocorridas nos domínios morfoclimáticos brasileiros. Temas Integradores: TI: Educação Ambiental.</p>

			<p>(EF07GE12). Comparar unidades de conservação existentes no Município e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental. (EF07GE12-SL01).</p> <p>Caracterizar as unidades de conservação de São Luís (ex: Parque do Rangedor, Itapirocó, Parque estadual do Bacanga) e identificar a importância delas para a cidade.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental.</p>
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

GEOGRAFIA -7º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEUDOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	<ul style="list-style-type: none"> Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> Formação histórico-geográfica do território brasileiro. Diversidade étnico-cultural brasileira. 	<p>(EF07GE01). Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação Patrimonial; TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF07GE01-SL01).</p> <p>Reconhecer aspectos da formação territorial do Brasil, com destaque para as questões histórico-geográficas, processos migratórios e diversidade étnico-cultural.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos Humanos;</p>

<p>Conexões e escalas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação territorial do Brasil • • Características da população brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil: Migrações internas e externas. • Perfil populacional brasileiro. • Movimentos sociais da cidade e do campo. • Estrutura da população brasileira e maranhense (idade, sexo, escolaridade, saúde, mercado de trabalho etc.). • Desigualdades socioespaciais no Brasil e no Maranhão. • Indicadores sociais (IDH, PEA, PIB etc.). 	<p>TI: Educação Patrimonial. (EF07GE02). Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal. (EF07GE02-SL01). Caracterizar a diversidade étnico-cultural que compõem a população brasileira e maranhense.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF07GE03). Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF07GE03-SL01). Analisar criticamente o processo de formação e ocupação territorial, bem como as tensões e conflitos referente a eles, com destaque aos existentes no município de São Luís e no Maranhão.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação, Gênero e Diversidade. (EF07GE04). Analisar a distribuição territorial da população brasileira,</p>
---------------------------	--	---	---

			considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras. Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais; TI: Educação, Gênero e Diversidade.
Mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Produção, circulação e consumo de mercadorias • Desigualdade social e o trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução do capitalismo e as novas configurações socioespaciais. • Indicadores Sociais (IDH, PEA, PIB etc.). • Industrialização e modernização da produção. • Produção, circulação e consumo de mercadorias. 	<p>(EF07GE05). Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal. (EF07GE05-SL01). Compreender o panorama histórico de formação do capitalismo.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal. (EF07GE06). Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação financeira e fiscal. (EF07GE06-SL01). Avaliar em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias demandam a necessidade do uso consciente responsável dos recursos naturais.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação financeira e fiscal. (EF07GE06-SL02). Compreender a influência</p>

		<p>das novas tecnologias na produção, circulação e consumo de mercadorias.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Mídias e tecnologias para Educação;</p> <p>TI: Saúde e educação alimentar e nutricional.</p> <p>(EF07GE07). Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Mídias e Tecnologias;</p> <p>TI: Educação para o trânsito.</p> <p>(EF07GE08). Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Direitos humanos;</p> <p>TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.</p> <p>(EF07GE08-SL01). Estabelecer relações entre o processo de industrialização e inovação tecnológica no Brasil, considerando o espaço rural e urbano nas transformações socioeconômicas do território.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Direitos humanos;</p> <p>TI: Educação, Gênero e Diversidade;</p> <p>Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.</p> <p>(EF07GE08-SL02). Comparar a realidade de São Luís com outras cidades brasileiras a partir de indicadores como PIB, IDH, distribuição de renda e</p>
--	--	--

			<p>acesso à saúde.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Direitos humanos; Educação, Gênero e Diversidade;</p> <p>Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.</p>
<p>Formas de representação e pensamento espacial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas temáticos do Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartografia: • Cartografia Temática. 	<p>(EF07GE09). Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Mídias e Tecnologias.</p> <p>(EF07GE10). Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação financeira e fiscal.</p>
<p>Natureza, ambientes e qualidade de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Biodiversidade brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> • Domínios morfoclimáticos nacionais e maranhenses. • Unidades de conservação nacionais, maranhenses e locais. • Indicadores demográficos nacionais, estaduais e municipais (Pirâmides etárias, Crescimento populacional, Natalidade, Mortalidade etc.). 	<p>(EF07GE11). Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF07GE11-SL01). Caracterizar as dinâmicas e distribuição dos domínios morfoclimáticos brasileiros.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF07GE11-SL02). Analisar criticamente as transformações e alterações espaciais ocorridas nos domínios morfoclimáticos</p>

			<p>brasileiros.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental. (EF07GE12). Comparar unidades de conservação existentes no Município e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental. (EF07GE12-SL01). Caracterizar as unidades de conservação de São Luís (ex: Parque do Rangedor, Itapirocó, Parque estadual do Bacanga) e identificar a importância delas para a cidade.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental.</p>
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

GEOGRAFIA - 8º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	<ul style="list-style-type: none"> Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais Diversidade e dinâmica da população mundial e local 	<ul style="list-style-type: none"> Fluxos migratórios históricos e contemporâneos. Distribuição da população mundial; Dinâmica populacional (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). Migrações na América Latina: históricas e contemporâneas. 	<p>(EF08GE01). Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EF08GE01-SL01). Compreender o processo migratório, seus diferentes tipos e causas.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos.</p>

			<p>(EF08GE02). Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos.</p> <p>(EF08GE03). Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação, Gênero e Diversidade; TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; TI: Saúde e educação alimentar.</p> <p>(EF08GE04). Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos.</p>
Conexões e escalas	<ul style="list-style-type: none"> • Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial 	<ul style="list-style-type: none"> • Estados e população no mundo (Estado, Nação e Território). • Economia Global (Integração econômica, blocos econômicos, Comércio e Fluxos de mercadorias). • América: • Estados Unidos 	<p>(EF08GE05). Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.</p> <p>(EF08GE06). Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos</p>

		<p>(Formação, aspectos socioeconômicos, políticos, geopolíticos e físico-naturais).</p> <ul style="list-style-type: none"> • América Latina (Formação, aspectos socioeconômicos, políticos, geopolíticos). • África: Formação política, aspectos socioeconômicos e geopolíticos. 	<p>americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EF08GE07). Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EF08GE07-SL01). Compreender as características dos Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), com destaque a sua formação, os aspectos geopolíticos, geoestratégicos e geoeconômicos.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EF08GE08). Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EF08GE08-SL01). Compreender as características dos países da África e América, com destaque aos seus aspectos populacionais, divisões regionais, colonização, ocupação, economia e aspectos físicos.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação, Gênero e Diversidade; TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.</p>
--	--	--	---

		<p>(EF08GE09). Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF08GE10). Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação, Gênero e Diversidade.</p> <p>(EF08GE11). Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos.</p> <p>(EF08GE12). Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal.</p> <p>(EF08GE12-SL01). Compreender a importância dos blocos econômicos na economia mundial, identificando suas características e diferenças.</p>
--	--	--

			Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal.
Mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção • Transformação do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina 	<ul style="list-style-type: none"> • América (trabalho, economia, urbanização e água). • África: (trabalho, economia, urbanização e água). 	<p>(EF08GE13). Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal</p> <p>(EF08GE14). Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal.</p> <p>(EF08GE15). Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF08GE16). Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação, Gênero e Diversidade; TI: Processo de</p>

			<p>envelhecimento, respeito e valorização do idoso; TI: Educação para o trânsito. (EF08GE17). Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos. Temas Integradores: TI: Direitos humanos.</p>
<p>Formas de representação e pensamento espacial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartografia: África e América. 	<p>(EF08GE18). Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação Ambiental. (EF08GE19). Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América. Temas Integradores: TI: Mídias e Tecnologias para educação.</p>
<p>Natureza, ambientes e qualidade de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África • Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina 	<ul style="list-style-type: none"> • América (Aspectos físico-naturais; Setores econômicos). • África: (Aspectos Físico-naturais; Setores econômicos). • Antártica. 	<p>(EF08GE20). Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos. (TI: Direitos humanos; Educação, Gênero e Diversidade; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;</p>

		<p>Educação Ambiental). (EF08GE21). Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global. (TI: Educação Ambiental).</p> <p>(EF08GE21-SL01). Identificar a influência do continente Antártico no clima brasileiro. (TI: Educação Ambiental).</p> <p>(EF08GE21-SL02). Compreender a importância da presença geopolítica do Brasil na Antártica.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF08GE22). Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação financeira e fiscal.</p> <p>(EF08GE23). Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF08GE24). Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração</p>
--	--	---

			mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros). Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal.
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES (TI):1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade, 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologia para educação; 10. Educação para o trânsito.

GEOGRAFIA - 9º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	<ul style="list-style-type: none"> • A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura • Corporações e organismos internacionais • As manifestações culturais na formação populacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Europa: • Política; • Economia; • Geopolítica. • Mundo globalizado: Geopolítica e Organizações internacionais • População mundial: • Distribuição; Crescimento; Desigualdades. 	<p>(EF09GE01). Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares. Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EF09GE01-SL01). Compreender o processo de formação e consolidação da economia europeia, com destaque a organização da União Europeia. Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal.</p> <p>(EF09GE02). Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade. Temas Integradores: TI: Direitos humanos; Educação financeira e fiscal.</p>

		<p>(EF09GE03). Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (TI: Educação para as relações étnico-raciais; Educação, Gênero e Diversidade;).</p> <p>(EF09GE03-SL01). Analisar criticamente o processo de exclusão, desigualdade, preconceito e discriminação socioespacial de grupos sociais (étnicos, religiosos, sexuais, políticos etc.). (TI: Educação para as relações étnico-raciais; Educação, Gênero e Diversidade;).</p> <p>(EF09GE04)Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais. (TI: Educação para as relações étnico-raciais).</p> <p>(EF09GE05). Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização. (TI: Educação para as relações étnico-raciais; TI: Direitos humanos. (EF09GE05-SL01). Compreender as transformações na ordem geopolítica mundial, com destaque a Velha ordem mundial, Bipolaridade e Nova ordem mundial.</p>
--	--	---

			<p>Temas Integradores: TI: Educação financeira e fiscal. (EF09GE05-SL02). Analisar de forma crítica e identificar os conflitos de caráter étnico e separatistas no mundo.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais; TI: Direitos humanos.</p>
Conexões e escalas	<ul style="list-style-type: none"> • Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização • A divisão do mundo em Ocidente e Oriente • Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania 	<ul style="list-style-type: none"> • Europa • População. • Economia. • Diversidade: físico naturais e culturais. • Regionalização. • Ásia: • Economia. • População. • Diversidade: físico natural e cultural. • Regionalização. • Oceania: • População • Economia • Diversidade: Físico-natural e cultural • População: Fluxos populacionais; 	<p>(EF09GE06). Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos. (EF09GE07). Analisar os componentes físico naturais da Eurásia e os determinantes histórico geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF09GE08). Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais; TI: Direitos humanos. (EF09GE08-SL01). Analisar criticamente os fluxos populacionais, com destaque aos refugiados na conjuntura atual.</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação para as relações étnico-raciais; TI: Direitos humanos. (EF09GE09). Analisar características de países e</p>

			<p>grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação, Gênero e Diversidade; TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso TI: Educação Ambiental.</p>
Mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial • Cadeias industriais e inovações no uso dos recursos naturais e matérias-primas 	<ul style="list-style-type: none"> • Economia Industrialização e • Fases do Capitalismo. • Trabalho. • Sistemas de produção. • Produção e reprodução do espaço geográfico. 	<p>(EF09GE10). Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.</p> <p>Temas Integradores: TI: Saúde e educação alimentar e nutricional. (EF09GE11). Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação, Gênero e Diversidade. (EF09GE11-SL01). Compreender as diferentes fases da ação humana sobre o espaço (Meio Natural, Meio Técnico e Meio Técnico-científico-informacional).</p> <p>Temas Integradores: TI: Educação Ambiental. (EF09GE11-SL01). Discutir a importância do trabalho na sociedade e suas diferentes formas.</p>

			<p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos; TI: Educação, Gênero e Diversidade. (EF09GE11-SL02). Refletir criticamente sobre as relações de trabalho na sociedade capitalista, bem como de sua própria situação nesse contexto.</p> <p>Temas Integradores: TI: Direitos humanos, TI: Processo de envelhecimento e respeito do idoso; TI: Educação financeira e fiscal. (EF09GE12). Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.</p> <p>Temas Integradores: TI: Saúde e educação alimentar e nutricional; TI: Educação para o trânsito; TI: Educação Ambiental. (EF09GE13). Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria prima.</p> <p>Temas Integradores: TI: Saúde e educação alimentar e nutricional; TI: Educação Ambiental.</p>
Formas de representação e pensamento espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e elaboração dos mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartografia; • Representações gráficas e cartográficas. 	<p>(EF09GE14). Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados</p>

			<p>e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Direitos humanos;</p> <p>TI: Educação, Gênero e Diversidade;</p> <p>TI: Educação financeira e fiscal;</p> <p>TI: Mídias e Tecnologias para educação.</p> <p>(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação, Gênero e Diversidade;</p> <p>TI: Saúde e Educação alimentar e nutricional;</p> <p>TI: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania 	<ul style="list-style-type: none"> Matriz energética. 	<p>(EF09GE16). Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF09GE17). Explicar as características físiconaturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI: Educação Ambiental.</p> <p>(EF09GE18). Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica,</p>

			hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países. Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Saúde e Educação alimentar e nutricional; TI: Educação financeira e fiscal.
--	--	--	---

Avaliação da Aprendizagem do Componente Curricular Geografia

Interessante notar que a avaliação no Componente Curricular de Geografia refletiu durante muito tempo uma tradição pautada na simples descrição e memorização das características físicas e humanas dos diversos fenômenos geográficos, sendo eles muitas vezes trabalhados de forma isolada e distante dos problemas que envolviam a realidade dos estudantes.

Em decorrência das transformações teóricas, metodológicas e pedagógicas pelo qual o Componente Curricular de Geografia passou nas últimas décadas, a avaliação deixou de ser entendida como um fim em si mesmo, para ser vista como um meio, ou seja, um procedimento contínuo, criativo e dinâmico de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e dos saberes geográficos.

Recordando o que sinaliza a Sistemática de Avaliação da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís (SIMAE), a avaliação deve ser um processo complexo, contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo e cumulativo que precisa ser percebido pelo professor para o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, sendo que estas ocorrem em diversos momentos, revelando assim, seu caráter diagnóstico, formativo e somativo da prática avaliativa.

Considerando os princípios presentes na Base Nacional Comum Curricular e, especialmente, o que ela diz a respeito do Componente Curricular de Geografia, é importante que o professor avalie o estudante, refletindo sobre o desenvolvimento de seu pensamento espacial por meio do raciocínio geográfico, de forma com que ele possa ao longo dos estudos representar e interpretar o mundo em que vive e que está em constante transformação.

Ao longo do processo avaliativo, o professor de Geografia não pode se esquecer das especificidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas, visto que eles demandam procedimentos didáticos, recursos acessíveis e critérios de avaliação adaptados e adequados. Isso requer do professor o reconhecimento da diversidade presente em sala de aula, como forma de garantir o acesso ao currículo por todos os estudantes, independentemente de suas especificidades de apreender o conhecimento.

Dessa maneira, é fundamental que no decorrer das aulas o professor de Geografia oportunize aos estudantes novas aprendizagens e, os avalie, por meio de situações que envolvam a orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, os efeitos de distância, as relações hierárquicas, as tendências à centralização e dispersão dos fenômenos, o efeito da proximidade e vizinhança.

Assim, indica-se que a avaliação em Geografia considere também todo o trabalho desenvolvido pelo estudante, o seu progresso na aprendizagem das noções e conceitos de tempo e espaço, no seu reconhecimento dos problemas sociais e ambientais do mundo em que vive, nas suas habilidades de observação, levantamento e organização de dados geográficos, nas representações e da busca de informações em fontes adequadas, bem como outros fatores que o professor julgar necessário para o exercício dos conhecimentos e saberes geográficos.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Código de Trânsito Brasileiro**, lei nº 9.503, de 23/09/97. 1997a. Disponível em: <<http://www.denatran.gov.br/legislacao.html>>. Acesso em: 4 abr. 2019.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.
- _____. **Conselho Nacional de Trânsito**. Resolução nº 166, de 15 de setembro de 18 2004. Aprova as diretrizes da Política Nacional de Trânsito. 2004. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/resolucao166_04.doc>. Acesso em: 4 abr. 2019.
- _____. **Diretrizes nacionais da educação para o trânsito no ensino fundamental**. Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito, Conselho Nacional de Trânsito. Brasília: Ministério das Cidades, 2009.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Papirus, 1998.
- COUTO, Leandra Lúcia Moraes. Educação para o trânsito no ensino fundamental: contribuições da psicologia moral. **Revista de Educação do IDEAU**, Passo Fundo - RS, 4 abr. 2019. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/368_1.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.
- FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009. p.120.
- FILIZOLA, Roberto; KOZEL, Salette. **Teoria e Prática do Ensino de Geografia**: Memórias da Terra. São Paulo: FTD, 2009. p.79.
- LACOSTE, Yves. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1993.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Por uma escola para todos**. Texto digitado. Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: <www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>. Acessado em 04 de abril de 2019.
- MARANHÃO, Secretaria de Educação. Documento curricular do território maranhense para a educação infantil e o ensino fundamental. São Luís: FGV EDITORA, 2019.
- MELO FILHO, Dirceu. Cadena de. **Patrimônio como Recurso Político**: Disputas Por Reconhecimento, Fortalecimento E Geopolítica Entre Unesco E Cabo Verde. 2017. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. Annablume, 2003.
- MOTTA, Letícia Leandro Sá. **Educação patrimonial e ensino da geografia**: Ouro Preto como recurso didático. 2011.
- OLIVEIRA Antônio Marcos Machado de; MIRANDA Sérgio Luiz. Editorial. **Revista Ensino de Geografia**. Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 1-2, jul./dez. 2010.
- PACHECO, Ilza Alves; DE VARGAS, Icléia Albuquerque. **Educação patrimonial**: um recurso para alfabetização cultural no Ensino Fundamental. **Ateliê Geográfico**, v. 3, n. 1, p. 92-106, 2009.
- SÃO LUÍS. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular - Marco Conceitual**. São Luís - MA: [s. n.], 2017.
- VALENTE, José Armando. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. **O computador na sociedade do conhecimento**, v. 1, p. 29-48, 1999.
- VLACH, Vânia Rubia Farias; SEABRA, Manoel. **A propósito do ensino de Geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. 1988. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

10.4.2 Componente Curricular História

Conceituação do Componente Curricular História

A História, enquanto ciência, produção de um saber, práxis interpretativa da realidade, conhecimento elaborado com metodologia e rigor teórico, se faz a partir do diálogo entre o passado e o presente. Um passado evocado por questionamentos do presente. São as inquietações, angústias e indagações do presente que nos levam a pesquisar o passado. Existe um compromisso com essa problemática e, dessa forma, desvendar essas demandas atuais.

Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas à como interpretar o mundo (KARNAL, 2003, p. 23-24).

Vale frisar a importância do conhecimento histórico, a necessidade e o seu papel nas redes de educação básica, tendo em vista que as escolas são espaços de sociabilidade, onde experiências são compartilhadas e a prática do ensino de história traz consigo um potencial transformador. Entretanto, existe a necessidade de se refletir e repensar esse ensino no contexto escolar diante do surgimento de novas abordagens e objetos de estudos que emergiram com o advento da Nova História. Esse novo paradigma, já na década de 1980, “começou a se interessar por virtualmente toda atividade humana.” (BURKE, 1992, p. 11). Surgiram assim, novos historiadores preocupados com todo o fazer humano, em especial os protagonizados pelos esquecidos, menosprezados e desconsiderados pelo paradigma tradicional de Leopold Von Ranke (História Rankeana), ou

seja, uma “história vista de baixo, em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social” (BURKE, 1992, p.12-13).

Além do advento da Nova História, vale destacar a fragmentação pela qual vem passando o campo da História, transformando-se “em uma miríade de compartimentos internos – cada qual portador dos seus próprios objetos ou das suas próprias abordagens” (BARROS, 2005, p. 10). E, essa fragmentação em especialidades como a História Econômica, Cultural, Social, Política e suas subespecialidades, muitas vezes são negligenciadas enquanto campos de conhecimento histórico que dialogam entre si, ou são equivocadamente trabalhadas por diversos professores, no que diz respeito à produção de saberes que possibilitam o entendimento de uma realidade historicamente situada no tempo e espaço; sem desconsiderar em determinadas circunstâncias, o distanciamento entre o conhecimento teórico, o domínio do conteúdo e a prática de ensino.

Desencadeia-se dessa forma, certo desinteresse por parte do estudante pelo Componente Curricular de História, por não compreender sua finalidade, intencionalidade e articulação com o contexto vivido. Sendo assim, torna-se necessário “mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e estudantes): rica de conteúdos, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia” (KARNAL, 2003, p.19).

Outros questionamentos podem surgir para o professor de História como reflexão das angústias de seus estudantes. Talvez seja necessário perguntar: O que a História estuda? Para que serve o ensino de História? Qual a sua importância para a humanidade? Qual a sua relação com o passado, presente e futuro? Por que ensiná-la? Como ensiná-la? Nesses termos, a BNCC enfatiza que “para se pensar o ensino de história, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais e imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (BRASIL, 2017, p. 394). Considera ainda que “o exercício do fazer história, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito” (BRASIL, 2017, p.393), enquanto protagonista de sua existência.

Sendo assim, é fundamental que o professor conceba o ensino de História para além do conhecimento proporcionado pelos livros didáticos e que a compreensão de uma realidade histórica é um exercício de análise, reflexão, criticidade e diálogo entre passado e presente, considerando ainda que homens e mulheres são sujeitos sociais, atores principais na construção do conhecimento e da História enquanto experiência vivida. Dessa forma, o ensino de História pode contribuir significativamente no processo de formação social e cultural dos estudantes, ou seja,

[...] auxiliar os estudantes a construir um sentido de responsabilidade para valorizar os direitos humanos; o respeito ao ambiente e a própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (BRASIL, 2017, p. 352).

Neste contexto, o professor tem a função não apenas educativa, mas cidadã, uma vez que, como destaca Fonseca, (2003, p. 89) “a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e a práxis individual e coletiva”. Portanto, a principal função da escola é formar indivíduos plenos como seres humanos, relacionando-os com o presente, o meio, a sociedade e com seu passado, objetivando a formação de cidadãos críticos e participativos.

Trajetória do Ensino de História no Brasil

Para compreender o estudo da História do Brasil é preciso saber quais modelos educacionais foram adotados nos diferentes períodos de nossa história e a quais interesses atendiam. Pois, o que se percebe é o uso do conhecimento histórico com finalidades ideológicas. E essa prática só muda quando o estudante se percebe enquanto sujeito da História ensinada em sala de aula. Para tanto, é imprescindível a formação de consciências históricas capazes de transcender o livro didático e de refletir com independência sobre o meio em que vive.

A história no Brasil se apresenta na atualidade cada vez mais próxima de outras áreas do conhecimento que estudam o ser humano (a sociologia, a antropologia, a economia, a geografia, a psicologia

etc.) procurando explicar a dimensão que os sujeitos tiveram e têm na sociedade. Por isso, torna-se necessário considerar nossa realidade e repensar a forma de conceber, escrever, transmitir e divulgar a História no Brasil. Uma vez que, dentro desse contexto e, ao mesmo tempo, dentro de uma realidade concreta própria, é que o historiador produz a história.

Foi somente após a Constituição de 1824 que o ensino de História, como disciplina autônoma, começou a fazer parte do cenário educacional, mais precisamente, com o Decreto de Primeiras Letras, de 1827 que determinava:

Os professores ensinariam a ler, e escrever, as quatro operações de aritmética [...], a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos: preferindo, para o ensino de leitura, a constituição do império da história do Brasil (BRASIL, 1997, p.19).

Dessa forma, de acordo com o decreto citado pode-se perceber que já havia preocupação por parte do próprio Estado em romper com a História jesuítica. No entanto, tais esforços restringiram-se à retórica, uma vez que se manteve a perspectiva religiosa como princípio norteador do processo educacional brasileiro, ou seja, a disposição dos conteúdos, as figuras abordadas, os temas apresentados e a metodologia aplicada seguindo a velha métrica do *Ratio* Católico adotado desde o início da colonização.

Somente na segunda metade do século XIX, com a implantação do Colégio D. Pedro II ocorreram as primeiras mudanças no ensino de História. Baseado nos métodos franceses de aprendizagem, os professores desta instituição de ensino passaram a adotar o modelo laico de ensino, criado na França após a Revolução Francesa (1789). Este modelo rompia com a metodologia do *ratio* e se voltava para a perspectiva de ampliação das ciências exatas e naturais. Tal movimento, transformava a História local em um mero reflexo do processo colonizador europeu, constituindo-se num avanço à medida que rompeu com a velha perspectiva jesuítica e estabeleceu, definitivamente, no processo educacional nacional o ensino laico. Os programas e métodos de ensino da História foram definidos pelo recém-criado Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB).

Sob a influência de fatores históricos como a abolição da escravatura, a Proclamação da República, a transferência para a mão-de-obra livre, a intensificação da imigração estrangeira e a difusão da ideologia positivista se abriram no final do século XIX, novos campos de abordagem para o ensino de História. Tratava-se agora de introduzir a nação em um espírito cívico nacionalista que priorizava o Estado e as instituições governamentais ligadas à República. Nesse contexto, a disciplina de História ao ficar a cargo destas obrigações, provoca uma necessidade de transformação dos currículos e da metodologia. Conforme assinalou Elza Nadai (1986, p. 87)

A História passou a ocupar, no currículo, um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando ao lado da Geografia e da língua pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.

Durante o período republicano, a História passou a privilegiar o ser humano nacional visto agora em sua dimensão patriótico, uma vez totalmente inserido nos espíritos positivista e republicano. Essa proposta só foi implantada nos grandes centros, pois no restante do país continuou a prevalecer um ensino de influência religiosa. Utilizava-se de uma metodologia onde o manual didático era tido como um instrumento a ser decorado, sem a menor possibilidade de reflexões acerca dos conteúdos, o que possibilitava a legitimação de um modelo político conservador.

Já na década de 30, a partir da difusão do escolanovismo aumentaram a influência e o controle do Estado sobre a educação, culminando com a criação do Ministério da Educação e Cultura e com a Reforma Francisco Campos. Nesse cenário o ensino de História sofreu alteração circunstancial passando a ser idêntico em todo território nacional, enfatizando o ensino de História Geral, enquanto a História do Brasil e da América ficaram como apêndice da História da Civilização Ocidental. Na universidade, no campo específico da história, foi marcante a influência de professores franceses, sobretudo nos currículos, programas e livros até hoje utilizados.

Depois de 1930, alguns trabalhos se preocupavam com explicações coerentes da realidade histórica. Mas só no decorrer das décadas de 50 e 60 que as discussões e as transformações no ensino de História se aprofundaram, principalmente pelo processo de industrialização e pelo Nacional Desenvolvimentismo. Com isso, a noção de povo passou a ser incorporada à disciplina com o intuito de caracterizar a formação da sociedade nacional. Algumas teorias racistas até tentaram relacionar o atraso do país à mestiçagem da população.

No ensino secundário, as nações passaram a ser incluídas no currículo de História – reflexo da criação da Faculdade de História da Universidade de São Paulo, em 1932, e da publicação de obras de Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freire – com destaque para as noções de “modo de produção”, “classes sociais”, “visão doméstica da sociedade” e de “ciclos econômicos”. Passou a ser também privilegiado o estudo de História da América com destaque para a História dos Estados Unidos da América. Na História do Brasil houve um destaque para a História Econômica, abordando o escravismo e a dependência econômica do país, ou seja, gradativamente foi ocorrendo a inclusão da ideia de processo social além de alguns rompimentos com a linearidade histórica.

Contudo, é importante ressaltar que a maior parte dos trabalhos didáticos até essa década foram encadeados por datas, fatos e personagens sem caráter explicativo ou preocupação global, distante de uma visão de processo. Faltavam ainda, obras que se preocupassem mais com explicações de aspectos estruturais da história da sociedade brasileira, e as existentes eram apresentadas numa linguagem de caráter acadêmico, o que prejudicava sua divulgação entre o público e estudantes.

Com a instalação do Regime Militar a partir de 1964, novas mudanças ocorreram no ensino de História, marcados principalmente por um retorno à visão militar de Estado. Com a Lei nº 5.692/71, que insere o ensino técnico nas escolas de 1º e 2º graus, houve uma desorganização da disciplina. Segundo Germano (2000, p.65) “começa um lento e eficaz processo de militarização da educação nacional, desarticulando qualquer perspectiva formativa do estudante e da intelectualidade nacional”.

Tal mudança transformou o ensino de História em um simples instrumento de glorificação do passado heróico da nação e da transformação de uma sociedade multirracial sem desigualdades internas. Com isso, disciplinas como: Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos Sociais passaram, gradativamente, a descaracterizar a disciplina de História, transformando-a em um mero instrumento de narração de feitos e datas através de livros que apenas faziam a descrição oficial de textos e que passaram a ceder lugar a um conjunto de fotos e pinturas bucólicas da realidade.

Somente no final da década de 1990 é que esse modo de entender e estudar a História começou a ser alterado. Para tanto, dois fatos foram de fundamental importância: as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais passava o Brasil no final do período militar e as novas tendências da disciplina, principalmente com a difusão da ideologia francesa (Nova História) que, para Burke (1992, p.16) é: “A expressão é às vezes utilizada para os desenvolvimentos ocorridos nos anos 70 e 80, período em que a reação contra os paradigmas tradicionais tornaram-se mundiais, envolvendo historiadores do Japão, Índia, América Latina e de vários outros lugares”.

A partir de então, a realização de grandes seminários e fóruns de debates possibilitou a inclusão de novos métodos e novos objetos de abordagens para o conhecimento. Com isso, a velha forma de ver o estudo da História, encarcerada na visão cíclica e linear do processo histórico é substituída por uma visão integrada e analítica do mesmo.

A História deve ser vista como uma ciência em construção, onde os conceitos e abordagens não podem ser entendidos de forma fechada e acabada e onde a força reside na integração constante com as demais ciências do homem; menos rígida e mais aberta às inovações, a História consegue adequar conceitos e definições sem perder o seu caráter essencial e os seus marcos referenciais. As linhas de força da disciplina História foram e continuam a ser o contato constante com as demais ciências do homem (CARDOSO, 1990, p.39).

Para isso, contribuíram fatores como a ampliação em todo território nacional da Associação Nacional dos Profissionais Universitários de História (ANPUH) que, apesar de criada na década de 1960, só passou a ter força no momento de ruptura com o regime militar e o início da discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), redundando em novas perspectivas para as ciências humanas.

Apesar dos avanços que o ensino de História teve no sentido de tornar as aulas mais dinâmicas e reflexivas, ainda é um desafio para os professores superar um modelo educacional adotado há anos, que trata o livro didático como fonte única com fim de transmitir o conhecimento histórico. E, para romper com esse paradigma, a BNCC estimula a formação de gerações autoconscientes a partir do estudo crítico e de temas integradores que vão além da História factual. Pretende-se, dessa forma, fazer com que os estudantes se percebam enquanto sujeitos históricos e cultores do meio em que vivem.

Perspectivas para o Ensino de História

As rápidas mudanças que ocorrem no mundo do terceiro milênio, em todos os campos da atividade humana, mantém a necessidade de reescrever continuamente a História. Com o advento da Constituição cidadã, de 1988 e a LDB, Lei nº 9.394/96, a preocupação com a educação está presente para o desenvolvimento da cidadania que nos impõe a necessidade de rever o ensino de História e enfatizar aspectos considerados fundamentais na atualidade.

As novas perspectivas historiográficas têm remetido a refazer procedimentos e estudos. Portanto, é fundamental que o ensino de História busque construir e reconstruir na própria dinâmica tempo/espaço os diversos fatos e interpretações convenientes à própria vanguarda que a sociedade humana tem traçado, considerando toda a diversidade, interatividade e contextos que formam essa realidade.

Em todos esses panoramas é também relevante citar que esse cabedal histórico a ser traçado e reconstruído na escola insere-se também na “correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais” (BRASIL, 2017, p. 393). Esse é um dado pontual para que o Componente Curricular de História alcance a adequação ao quadro contemporâneo, no sentido também de gerar na mentalidade discente a consciência crítica e ao mesmo tempo integradora do sujeito ativo e analítico.

O percurso da História, a partir disso, deve também se agregar às mudanças socioculturais no que tange à promoção de discursos e contextos voltados para os eixos temáticos inclusivos, globalizados, étnico-raciais, de gênero, em conexão à informação e à vida humana em sua complexidade geral. Compreender essas especificidades no processo ensino aprendizagem será um passo determinante para o entendimento acerca da alteridade e seu papel no mundo, com reafirmação do caminho da resolução de conflitos e absorção de valores éticos, sociais e políticos.

Vale pontuar ainda, que enquanto tarefa singular da História, além dos dados gerais ou do conteúdo universal, o entendimento da História das sociedades é fundamental para que as especificidades regionais estejam integradas à questão transversal, como nexos desse patrimônio a ser aprendido pelos discentes.

Em linhas gerais, entende-se que a função da História, a partir das projeções da BNCC, é empreender uma linha ampla de interpretações plurais no que tange às constituições das várias sociedades humanas no sentido de apresentar os significados necessários dos fatos para que os professores ampliem sua visão crítica por meio de leituras, análises, apreciações, proposições e visões de mundo com posicionamentos canalizados a mudanças e/ou condutas valorativas a partir de reflexões e debates propostos.

Neste aspecto, são elencadas como perspectivas do ensino de História:

I. Formar um indivíduo capaz de posicionar-se criticamente diante do mundo que o cerca, baseando-se em princípios éticos, solidários, inclusivos e democráticos;

II. Identificar-se como sujeito e agente transformador da sociedade, apropriando-se de diferentes linguagens no reconhecimento de uma sociedade que passa por transformações, usando, inclusive, as tecnologias da informação de modo crítico, ético e responsável;

III. Valorizar o patrimônio histórico e cultural, respeitando as diversidades regionais dos diferentes grupos sociais que formam a nossa sociedade;

IV. Compreender as diversidades religiosas, culturais, sociais, econômicas e políticas que formam as sociedades e reconhecer a partir daí continuidades e rupturas históricas;

V. Entender a família, a igreja, a escola, o nosso bairro, a nossa cidade, o nosso país e o mundo como espaços de convívio social onde precisamos respeitar as diferenças de ideologia, gênero, cultura e raça, para que haja a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária onde exista o reconhecimento do “eu”, o “tu” e o “nós” (BRASIL, 2017).

Dessa forma, as perspectivas do ensino de História indicam a formação necessária para o convívio social.

Competências Específicas para o Ensino da História

Considerando os pressupostos para o ensino de História, as competências gerais da BNCC se articulam com as competências específicas da área de Ciências Humanas.

Assim, o Componente Curricular de História deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017).

As competências específicas do Componente Curricular de História devem ser trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental.

Organização do Trabalho Pedagógico e Orientações Metodológicas

A prática educativa voltada para o terceiro milênio suscita, de acordo Morin (2000), desafios que conduzirão os professores a buscarem um novo olhar sobre a classe estudantil. Partindo dessa visão, há de se pensar na necessidade de reconfiguração dos sujeitos e das metodologias de ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, inclusive a História que, na contemporaneidade, deparou-se com novas demandas no tocante às práticas docentes no contexto escolar e, conseqüentemente, na formação dos professores desse Componente Curricular.

A respeito dessa temática, Pinsky (2012, p. 65) assinala que a História tem se tornado instrumento pelo qual os professores poderão conhecer uma “pluralidade de realidades”, além de adquirir uma visão crítica da sociedade atual “resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado”.

Nessa conjuntura é necessário que o professor/pesquisador repense com sensibilidade o ensino de História que pratica, analisando seu papel enquanto professor/pesquisador, adotando uma postura crítica, democrática e ativa no contexto escolar, isto é, “saber apresentar e indagar os fatos históricos, com base em uma metodologia construtiva no ensino e aprendizagem dos estudantes” (OLIVEIRA, 2017, p. 11).

É fundamental que o professor/pesquisador busque, na medida do possível, a História de cada estudante, buscando nas diferentes Histórias de vida destes, o entendimento significativo sobre o ensino de História na escola e na sociedade, já que o cotidiano não se explica em si, mas através da História que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana (KUENZER, 2000, p.74).

Assinala-se assim, que o ensino de História deve buscar, sempre que possível, o qualitativo, o democrático, a abertura ao diálogo e a discussão. Para Oliveira (2017, p. 6)

[...] os estudantes precisam aprender a pensar historicamente, se expressar de forma clara e objetiva, argumentar, obter hipóteses, defender ideias, questionar o professor em relação às dúvidas que surgem, como também, trocar experiências e obter

opiniões diversificadas, sobre o conhecimento histórico já produzido pelo homem na sociedade.

Desse modo, no contexto escolar, os discentes necessitam de uma aprendizagem benéfica e significativa no ensino de História, onde deve haver um entrosamento, um diálogo e uma interação qualitativa no ensino de história, comparando-o com o presente, na busca de obter uma perspectiva positiva na educação contemporânea. Isso é trazer a história do passado, com comprometimento perante o presente dos estudantes, de forma mais harmoniosa e divertida, com base também, nos interesses dos estudantes, onde a realidade dos educandos pode e deve ser inserida nas atividades, como ponto de partida nas aulas de História. (OLIVEIRA, 2017, p. 8).

Reforçando essa mesma temática, Bittencourt (2004, p.140) destaca que “a História pode ser concebida como uma narrativa de fatos do passado dos homens”. Esta afirmação “é por princípio, uma definição de história” e complementa “a História estuda os fatos, os atos que compõem a existência humana, o ser humano e suas contribuições para a sociedade e as relações sociais ao longo do tempo”. Significa dizer que o trabalho do professor de História busca através dessa área do conhecimento identificar como viviam as pessoas do passado, como os grupos sociais se relacionavam uns com os outros, como eram as instituições políticas, religiosas, a economia, o campo das ideias, os costumes de cada povo, as crenças, vestimentas, as diferenças e as semelhanças.

Cabe ao professor, fundamentalmente ao professor/pesquisador de História “a tarefa de auxiliar, mediar, colaborar e incentivar seus estudantes a compreender como se dá as relações sociais”, na busca de entender o passado “gradativamente e significativamente”, tendo em vista formar cidadãos que sejam capazes de distinguir as diferenças entre passado, presente e futuro.

Assim, Moretti citando Schmidt e Cainelli (2009, p. 34) afirma que o “professor de História ajuda o estudante a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico”, e isto acontece no ambiente escolar onde as Histórias individuais são construídas.

Para Pinsky (2005, p. 22-23), o professor precisa ter “conteúdo, cultura, até um pouco de erudição”.

Afinal, se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro [...] noutras palavras, cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade.

Será a partir desses dois universos culturais que o professor realizará o seu trabalho em linguagem acessível aos estudantes. Na sociedade atual é essencial que a escola, juntamente com os professores, pais, e comunidade, analise e valorize a aprendizagem de História, para além dos livros didáticos, geralmente o único instrumento de apoio didático no contexto do ensino formal. De acordo com Oliveira (2017, p. 16), espera-se que o professor/pesquisador desenvolva propostas pedagógicas articuladas entre o fazer História e o fazer pedagógico, tendo por objetivo, a construção do saber histórico, buscando a participação ativa dos estudantes, e oferecendo condições a estes sujeitos de fazer e construir História nos diversos espaços dentro e fora da escola.

Como a História é um campo repleto de investigações, pesquisas, saberes, acontecimentos, como também, de contínua construção, finalizamos este texto, propondo que o ensino de História nas escolas da rede municipal de São Luís possa conduzir professores e estudantes à construção de uma “memória individual”, de modo que, segundo Oliveira (2017, p.19), “os professores da área de História possam refletir a prática pedagógica no ensino de História e na formação dos estudantes enquanto cidadãos de direitos.”

Contribuição dos Temas Integradores para o Ensino de História

Os temas integradores ou contemporâneos discutem a complexidade da sociedade por meio de temáticas sociais presentes na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino como: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação, Gênero e Diversidade; Educação Ambiental; Mídias e Tecnologias para Educação; Educação Patrimonial e Educação Financeira, com temas que ampliam o

debate como: Saúde e Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e Educação para o trânsito.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indica que os sistemas de ensino e escolas das redes de ensino devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, de forma transversal e integradora. Na BNCC, as temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

Esses temas, ao serem inseridos nos Componentes Curriculares ajudam a dar um tratamento mais humanístico aos conteúdos, integrando diferentes dimensões do conhecimento e, desse modo, não podem ser trabalhados de forma singular, mas sim, transversalmente.

A proposta da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís em trabalhar com temas integradores, se justifica na necessidade de fazer com que os estudantes vivam essas temáticas na prática, por meio de projetos, transversalização de temáticas ou outras atividades didático-metodológicas. Isto porque esses temas tratam de questões urgentes e que precisam ser discutidas hoje. Em síntese, é dar um tratamento às questões que vêm sendo veiculadas pelos meios de comunicação e que muito influenciam a vida das pessoas.

Os temas transversais, integradores ou contemporâneos permitem, por meio da didática, métodos, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço escolar, que os estudantes vivenciem em sala de aula, ambientes de maior autonomia, maior colaboração e participação social, fundamentais à constituição destes como cidadãos. Além dos temas integradores que seguem abaixo, o professor pode trabalhar de forma integrada com os seguintes temas: Educação para o trânsito, Educação Financeira e Fiscal, Mídias e Tecnologias para educação, Saúde e Educação alimentar e nutricional, Saúde e Educação alimentar e nutricional.

Assim, relacionar escola, comunidade e demais instituições nas quais os estudantes estejam envolvidos é de fundamental importância para que os mesmos possam entender o papel e a experiência com esses temas em suas vidas diárias.

Direitos Humanos e o ensino de História

Foi depois de várias nações terem passado pelos horrores da Segunda Guerra Mundial que a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos onde se reconhece que a “dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.” (DUDH, 1948).

Para enfrentar os problemas que travam o desenvolvimento da condição humana como: as violências sexuais e de gênero, a impunidade, o aliciamento de crianças, a tortura, entre outros, faz-se necessário o aprimoramento e cumprimento das leis que resguardam os direitos fundamentais.

O contexto histórico de cada país norteia a necessidade de valorização e preservação de determinados direitos humanos. Dessa forma, deve-se respeitar a realidade histórico-cultural de cada nação. Para tanto, é necessário evitar a formação ou desenvolvimento de grupos político-econômicos hegemônicos que desrespeitem tais direitos.

O trabalho da UNESCO na área de educação em direitos humanos é orientado pelo Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que é destinado a fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas nacionais sustentáveis nessa área.

A UNESCO acredita que somente pela mobilização de todos os atores direta ou indiretamente envolvidos poder-se-á contribuir para a promoção da cidadania, a consolidação da democracia, a promoção da igualdade, o acesso amplo à justiça e a garantia da segurança. (UNESCO, 2002, p.65).

Dessa forma, o Brasil poderá criar as condições necessárias para construir e consolidar uma cultura de valorização plena das liberdades fundamentais e cultura de paz.

A conscientização do estudante quanto aos direitos humanos passa pela necessidade de saber conviver com os diferentes grupos humanos respeitando suas culturas e tradições. Para tal é primordial a atuação do Estado na defesa e garantia desses direitos. A educação deve valorizar a promoção da paz, da igualdade, justiça, tolerância e respeito pela dignidade humana. Tal abordagem torna-se mais eficaz quando implementada ao longo de todo o sistema de ensino, utilizando-se de todo aparato já existente como o PMEDH, e

desenvolvendo-se projetos que estejam em consonância com os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), “que constituem uma agenda global de desenvolvimento com metas até 2030, para estimular a ação nas três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental”.

O ensino de Ciências Humanas presente na BNCC está de acordo com todos esses instrumentos que visam à promoção da educação em direitos humanos, pois garante logo em sua primeira competência que os estudantes devem “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos”. Assim sendo, estimula-se uma formação ética pautada no estudo de temáticas que contribuam para o desenvolvimento de novas gerações que, aprendendo a viver juntas, possibilitem um desenvolvimento social inclusivo.

Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino de História

Se pensamos em formar uma sociedade democrática, plural e fundada na equidade, o ensino de História tem em sua principal função, formar a consciência histórica, superando a perspectiva etnocêntrica.

A multiplicidade da formação do povo brasileiro reflete uma heterogeneidade cultural, étnica e racial, constituindo a riqueza e marca nacional.

A política da SEMED, em conformidade à nova BNCC, busca potencializar o papel dos professores das áreas humanas, como difusor da história cultural afro-brasileira e indígena em prol de uma formação para a cidadania e consequentemente de uma sociedade mais igualitária.

Ainda que os últimos anos revelam que mais de 50% da população se declara negra e 0,4%, indígena (IBGE, 2016), persiste no imaginário étnico-racial a valorização da cultura branca (européia) em detrimento da história e da cultura africana, bem como da indígena e afro-brasileira.

O vocabulário “raça” aparece como embasamento explicativo contribuindo socialmente no marco das tensões entre brancos e negros, dispensando o conceito biológico empregado no séc. XVIII e utilizado nas relações sociais brasileiras para informar determinadas características físicas, criando-se um mecanismo de mobilidade social dos sujeitos na sociedade.

É aqui que se percebe a necessidade de reeducação das relações étnico-raciais no Brasil. Fundamentalmente essa reeducação deve pautar-se, por um lado, pela memória, conquistas e marginalização; por outro, pela busca de justiça e na tentativa de diminuição e eliminação do racismo e discriminação.

Educação, Gênero e Diversidade e o ensino de História

O ambiente escolar é um espaço de interação social no qual múltiplas experiências são compartilhadas por diferentes sujeitos sociais, em especial, estudantes que na dinâmica do cotidiano apresentam comportamentos variados, distintas percepções da realidade e visão de mundo. É também um lugar de produção e consumo do conhecimento, de aprendizagens diversificadas, da manifestação dos laços de solidariedade e interação sociocultural. Espaço esse que, para além das interações associadas ao processo de ensino e aprendizagem, é também um local de construção de múltiplas identidades.

A convivência no cotidiano do ambiente escolar, por parte de estudantes, é constituída a partir das experiências por eles compartilhadas, numa dinâmica de interação social que possibilita a formação de novas identidades. Nesses termos, é necessário entender como elas são construídas e de que forma são fortalecidos ou mantidos os pensamentos tradicionais de organização social, as ditas hierarquias de identidades. Importa também refletir como meninos e meninas são concebidos em sua existência e se percebem enquanto sujeitos com papéis sociais a serem desempenhados. É nessa lógica de compreensão da realidade que consideramos a importância do uso do gênero, enquanto categoria de análise histórica, como instrumento a nos possibilitar entender de que forma as diferenças sexuais são construídas, fortalecidas e mantidas em uma determinada sociedade, instituição ou espaço de sociabilidades, como as escolas.

Nesses termos, a compreensão das relações humanas produzidas por culturas e sociedades distintas, no que diz respeito às relações entre o masculino e o feminino, é legitimada por discursos que enfatizam o caráter biológico ou natural como essência inerente ao homem e à mulher. Daí o fato de surgirem concepções essencialistas que consideram certas profissões, funções e trabalhos estarem relacionados diretamente ao sexo masculino ou ao sexo feminino, como se fossem uma determinação biológica. Assim, para

compreensão da dinâmica social, o uso da categoria gênero possibilita entender “o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir por meio de um estudo que os considere totalmente em separado.” (SHOIHET, 2000, p. 63).

Diante dessas considerações, vale frisar que gênero é um meio pelo qual compreendemos as interações humanas entre o masculino e feminino, no qual as informações a respeito dos homens trazem consigo questões relacionadas às mulheres, em outras palavras, o entendimento de um implica na compreensão do outro. (SCOTT, 1996). Dessa forma, “o gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as construções sociais: A criação inteiramente social das ideias sobre os papéis aos homens e mulheres.” (SCOTT, 1996, p.3).

Convém lembrar que a BNCC destaca em suas competências gerais a necessidade do uso de meios que possibilitem a conscientização dos educandos e educandas, o que se espera deles na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e inclusiva. E dessa forma, entendem que o surgimento de novas identidades carrega consigo diferenças e peculiaridades. Nesses termos, tornam-se importantes as orientações da BNCC para que os estudantes no processo de ensino e aprendizagem devam:

[...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.10).

O surgimento de novas identidades, culturas e visões de mundo são característicos dos espaços escolares, nos quais estudantes compartilham novas experiências, saberes e fazem suas leituras de mundo. Sendo assim, a BNCC (2017) enfatiza a necessidade do estudo de temáticas direcionadas para a diversidade cultural, sem desconsiderar o surgimento de múltiplas configurações identitárias. Tendo em vista que as diferenças existem e devem ser respeitadas pela igualdade de direitos, em outras palavras, diferentes sim, desiguais não. E esse direito “à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras.” (BRASIL, 2010, p. 105). E que seja assegurado nos espaços públicos, entre eles, o espaço escolar.

O uso da categoria gênero – tanto nas abordagens de temáticas específicas do ensino de História no espaço escolar, como nas vivências compartilhadas por estudantes, construídas diariamente pelas relações que são estabelecidas em sala de aula, nos corredores e pátios das escolas - é de extrema importância para o entendimento das construções de identidades que valorizem o respeito ao próximo, independente do sexo, gênero, classe social e religião.

Esses sujeitos sociais são também produtos de um processo histórico que o ensino de História pode resgatar nas diferentes temáticas analisadas em sala de aula, possibilitando assim, entender como homens e mulheres eram concebidos de acordo com o que a sociedade esperava deles, tendo em vista que esses papéis sociais, ou perfis, delegados a eles, eram construtos sociais, culturais e históricos, característicos de uma determinada sociedade situada no tempo e espaço específicos.

Daí a importância de se problematizar: O que cabiam às mulheres e aos homens nas sociedades da antiguidade clássica? Qual o papel da mulher definido pela igreja medieval? Que lugar ocuparam as mulheres e homens na sociedade patriarcal no Brasil? Qual era a construção identitária da mulher escrava? E como pensar os movimentos feministas com suas bandeiras de respeito às diferenças de gênero e a igualdade de direitos? Esses e outros questionamentos podem ser argumentados e entendidos com o uso do gênero enquanto categoria de análise histórica, e dessa forma, nos espaços escolares, junto aos estudantes guiá-los na produção e ampliação de conhecimentos estimulando-os a aplicarem nas suas vidas reais, no seu cotidiano, de forma positiva, ou seja, valorizando o contexto em que vivem e o seu protagonismo na construção da realidade, enquanto sujeitos históricos.

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e o ensino de História

O processo de envelhecimento comporta a fase da terceira idade sem esgotar-se nela mesma. Assim, o envelhecimento consiste em uma etapa do ciclo da vida cujas características são definidas por modificações nos níveis físico, psicológico, cronológico e social, ressoando nos comportamentos e experiências do idoso.

Esse período do processo de envelhecimento apresenta alterações que variam de pessoa para pessoa, ou seja, ocorrem com certa rapidez para uns ou de forma gradual para outros, dependendo do estilo de vida que cada um apresenta e da existência de doenças crônicas. Essas variações são intrínsecas à interação entre fatores genéticos, ambientais, sociais, econômicos, entre outros.

Desta forma, entende-se que o processo de envelhecimento precisa de uma reflexão nos diversos aspectos, pois suas modificações naturais são confundidas com enfermidades e dependências, o que reforça o estereótipo de que ser velho induz necessariamente a doenças e incapacidades.

O progresso tecnológico e científico está no que tange à expectativa de vida de todos nós, seres vivos, favorecendo para que esta seja cada vez maior; outro fato significativo é de que a população idosa está crescendo cada vez mais no mundo. Matsudo (2001) explica esse crescimento através do desenvolvimento da prevenção de doenças que geralmente aparecem no envelhecimento – como as doenças infectocontagiosas, doenças do coração, pressão alta, doenças psicológicas, formas de alimentação e a falta da prática de exercícios físicos –, fazendo com que o idoso tenha uma melhor qualidade de vida.

Estamos longe de aprofundar o conhecimento sobre essa população, suas adaptações e necessidades. Para alterar esse quadro, faz-se necessário ter o entendimento das mudanças biopsicossociais que ocorrem no ser humano durante essa fase e as atitudes que atenuam os processos de transformação do corpo nessa etapa.

As mudanças biopsicossociais estão pautadas em um conceito que se utiliza de fatores biológicos (genéticos, bioquímicos), fatores psicológicos (estado de humor, de personalidade, de comportamento) e fatores sociais (culturais, familiares, socioeconômicos). Esses fatores requerem atenção, pois sua soma aponta os devidos cuidados para cada uma das mudanças que ocorrerão ao longo dessa etapa, de acordo com o que postula a Revista Psicologia Clínica (2013):

[...] os distúrbios psicológicos, como por exemplo, a diminuição da capacidade de aceitação e adaptação a mudanças e perdas, bem como a redução do funcionamento cognitivo. Neste domínio realça-se a perda de produção e rendimento intelectual, incluindo as capacidades de percepção, atenção, memória, raciocínio, tomada de decisão, resolução de problemas e formação de estruturas complexas do conhecimento. Tais transformações constituem a grande dificuldade do processo de envelhecimento que, quando aliado à perda de capacidades a nível visual, auditivo e mnésico – sobretudo ao nível da recuperação de informação – favorece o desenvolvimento do sentimento de solidão, isolamento, inutilidade, bem como amplia a fragilidade do estado psicológico do indivíduo. (REVISTA PSICOLOGIA CLÍNICA, 2013, s/p).

Atualmente, com as discussões pautadas nesse tema, faz-se necessário um trabalho coeso dentro das instituições educacionais para que se amplie cada vez mais o conhecimento das transformações do idoso apontadas acima e daí, o valor e respeito para com essa população.

No tocante ao Componente Curricular de História, podemos observar que essa temática apresenta um significativo destaque, especialmente, quando se é trabalhada a demografia. Questões como a expectativa de vida, o processo de envelhecimento da população, questões relacionadas à saúde e à qualidade da vida dos idosos suscitam discussões as quais os estudantes poderão refletir sobre a importância e necessidade da valorização desse contingente populacional em nossa sociedade.

Além disso, os assuntos, as questões e os temas que envolvem esse tema integrador são notadamente fundamentais para a compreensão da conjuntura de transição histórico e demográfica pelo qual o país vive, das quais as suas consequências socioeconômicas são sentidas por toda a população, especialmente no que se relaciona às demandas de previdência social.

Educação Patrimonial e o ensino de História

A valorização social do patrimônio conduziu ao desenvolvimento de múltiplas ações no sentido do resgate e preservação patrimonial, sobretudo baseada na permanência das identidades, na valorização do patrimônio e da memória, como respostas às pressões das forças da globalização, ou ao “desconforto do presente e às incertezas do futuro”.

Anico (2005) parte da ideia de que “o patrimônio é um modo de produção cultural no presente que tem como recurso o passado”. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que contribui para uma objetivação da memória, para a inclusão de certas “histórias” e para recordar do passado, o patrimônio desempenha um papel igualmente determinante para o não esquecimento da própria história das sociedades, já que este é o resultado da construção das referências simbólicas e coletivas da valorização das memórias do patrimônio local.

Os movimentos de defesa do patrimônio, sejam eles materiais ou imateriais, incluem o fortalecimento de práticas culturais tradicionais. Assim sendo, Anico (2005, p. 79) destaca que o patrimônio cultural recria nos lugares, tempos e experiências cada vez mais próximas ao cotidiano dos indivíduos, fortalecendo sistemas de significação, bem como os conceitos de patrimônio e da própria história.

Os processos de patrimonialização envolvem não só a preservação de vestígios do passado, mas também a simulação dos seus contextos com o propósito de aumentar o seu potencial de manutenção, que além de preservado, necessita também de ser observado e experimentado por todos.

O patrimônio não está associado somente a práticas culturais eruditas e elitistas, associa-se também ao patrimônio cotidiano, material ou imaterial, intangível relacionado com as memórias e as histórias orais, integrando o vasto conjunto dos bens culturais associados à categoria patrimônio que produziu a crescente valorização das práticas simbólicas de identificação dos grupos.

Os debates a respeito da preservação do patrimônio adquiriram destaque com a Constituição Federal de 1988 que ampliou a legislação relativa ao patrimônio cultural, e definiu as competências de promoção, regulamentação e fiscalização das práticas de preservação, atribuindo um papel mais significativo para o âmbito da administração municipal e a participação popular nos processos (CANANI, 2005, p.172).

A concessão do título de patrimônio cultural da humanidade concedido pela UNESCO para a cidade de São Luís além de ser constituinte do programa internacional de preservação do patrimônio cultural de cada país e de defesa da diversidade mundial das culturas, resulta em “Recomendações”, a serem seguidas pelos beneficiários, sobre os procedimentos para a preservação dos bens de natureza material e imaterial.

Para Dória (2008 p. 84), somente o Estado e suas instituições podem proteger a cultura das forças avassaladoras do mercado, colocando a administração dos bens relativos à cultura e ao patrimônio entre os cidadãos, conduzindo a sociedade através da “educação formal” para favorecer a divulgação da cultura entre os cidadãos detentores dos mesmos direitos.

A Educação Patrimonial se constitui em uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural de sua região, ampliando o entendimento dos vários aspectos que constituem patrimônio cultural. Esse processo tem relação com a formação para a cidadania, a identidade cultural e a memória das cidades patrimônios, como é o caso de São Luís.

Portanto, alinhados com as instituições de defesa do patrimônio histórico e cultural propomos uma escola na qual,

[...] os processos educativos formais e não formais terão como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação (BRASIL, 2012).

Complementa-se afirmando que os processos educativos devem buscar a construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais onde convivem diversas noções de patrimônio cultural.

Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimentos, Objetos Específicos e Habilidades

Os temas e conteúdos do Componente Curricular História devem estar alicerçados na noção de pluralidade cultural, fundamentalmente em uma sociedade com características multiculturais, com vistas a proporcionar o pleno desenvolvimento do cidadão enquanto ser pensante e mobilizador da sua própria realidade, possibilitando aos estudantes a apreensão da sua própria realidade, as diversidades além das múltiplas dimensões temporais, fomentando a tomada de atitudes individuais ou grupais que favoreçam a construção e reconstrução da sociedade.

Estruturado nas questões locais, regionais, nacionais e mundiais, nas diferenças e semelhanças entre culturas, nas rupturas e permanências, nos modos de viver, de pensar e de fazer e nas heranças deixadas pelas gerações, os estudantes possam desenvolver, no percurso de sua vida escolar as habilidades que lhes permitam produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos oferecidos pela sociedade do terceiro milênio.

Dessa forma os temas e conteúdos devem adquirir um papel fundamental, já que é através deles que as finalidades da escola poderão ser concretizadas. Portanto, a seleção, a organização e o tratamento destes devem ser debatidos e justificados pela necessidade da construção de cidadãos sabedores da sua atuação no contexto da sociedade.

De acordo com os PCNs, conforme explicitado na Introdução: Para que a aprendizagem seja significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é aprender o significado, e de que para aprender o significado do objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a ideia de conhecer assemelha-se a tecer uma teia. Tal feito evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade (BRASIL, 1998, p. 75).

Propomos pensar para além de uma visão linear da História, um currículo composto por pluralidades entre si e conectado, sem privilégios ou subordinações de um pelo outro, vistos como possíveis no processo de ensino aprendizagem.

A atual Proposta Curricular de História contém uma divisão por blocos de conteúdos nos quais são indicadas competências e habilidades, de acordo com o ano a ser estudado.

No 6º ano do Ensino Fundamental os blocos foram divididos em quatro:

- História: tempo, espaço, fontes históricas e formas de registros;
- Sociedades da antiguidade;
- Lógicas de organização política e econômica;
- Trabalho e formas de organização social, religiosa e cultural;
- Transição do mundo antigo para o Medieval

No 7º ano do Ensino Fundamental os blocos são:

- A cristandade medieval e o conflito com o islã;
- O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, ameríndias americanas e europeias;
- Humanismos, Renascimentos, Reformas e o Novo Mundo;
- A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano;
- Lógicas políticas e mercantis da modernidade.

No 8º ano do Ensino Fundamental estão divididos em:

- O Antigo Regime em crise e a construção do mundo contemporâneo
- Os processos de independência nas Américas;
- O Brasil no século XIX;

No 9º ano do Ensino Fundamental ficaram:

- A formação da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX;
- Conflitos mundiais e regimes totalitários;
- O Brasil após 1964: ditadura civil-militar e redemocratização;
- História do tempo presente.

30.9 Quadro Organizador Curricular de História

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR DE HISTÓRIA - 1º AO 5º ANO

TEMAS INTEGRADORES: 1.Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e Fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.			
HISTÓRIA - 1º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)	Sequência de experiências pessoais e coletivas.	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade. Temas Integradores: TI: 06,03
	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	Organização familiar e da comunidade.	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. Temas Integradores: TI:02,03,09
	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	Reconhecimento da sua função (papel) social nos diferentes contextos sociais.	(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. Temas Integradores: TI: 03, 01,02,04
	A escola e a diversidade do grupo social envolvido	Espaços de convivência: peculiaridades e regras.	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem. (EF01HISL04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo e registrando as especificidades dos hábitos e das regras que os regem. Temas Integradores: TI:03
	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial	Jogos e brincadeiras: atuais e de outras épocas.	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. (EF01HISL05) Identificar e registrar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras regionais incluindo as de matrizes indígenas e africana sejam

		atuais e/ou de outras épocas, respeitando as variações de cada lugar. Temas Integradores: TI:01,02,07
A vida em família: diferentes configurações e vínculos	Família, escola e comunidade: papéis dos diferentes sujeitos em diferentes espaços.	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HISL06) Conhecer e registrar as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. Temas Integradores: TI:01,03,06
	Diferentes estruturas familiares contemporâneas (família matrimonial, família informal, família monoparental, família anaparental, família unipessoal, família mosaico ou reconstituída, família simultânea /paralela, família homoafetiva e família eudemonista).	(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar. (EF01HISL07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar, respeitando as diferentes estruturas. Temas Integradores: TI:03,06
A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade		(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade. Temas Integradores: TI;03,07,09

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para a Educação; 10. Educação para o trânsito.

HISTÓRIA - 2º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
-------------------------	--------------------------------	---------------------------------------	--------------------

A comunidade e seus registros	A noção do Eu e do Outro: comunidade, convivência e interações entre pessoas	- Atitudes de respeito e de empatia no dia a dia escolar, familiar e público	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
	A noção do Eu e do Outro: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço	- Importância das práticas e papéis sociais	(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.
As formas de registrar as experiências da comunidade	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	- Características das ruas e dos bairros como espaços públicos, coletivos e em constante transformação	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetem a percepção de mudanças pertencimento e memória
	O tempo como medida	- Passagem do tempo por meio de mudanças e permanências. - Medidas de tempo e respectivos instrumentos de medição	(EF02HI06) Identificar e organizar temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois) (EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presente na comunidade como relógio e calendário
	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	- Conhecimentos prévios sobre pessoas, comércios, ruas e construções do próprio bairro - Importância da história do bairro em que vive -Sociabilidades.	EF02HI05: Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza	- Valorização do trabalho -Tipos de trabalho -Interdependência dos seres humanos nas relações de trabalho. - Consequências ambientais relacionadas ao trabalho humano ao longo da história	(EF02HI10): Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, suas especificidades e importância. (EF02HI11): Identificar impactos no meio ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para a Educação; 10. Educação para o trânsito.

HISTÓRIA - 3º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	<ul style="list-style-type: none"> - A identidade pessoal e as relações com o outro. - Conhecendo a história da cidade. (origem do nome do município e as lendas indígenas sobre Upaon-Açu) - Os povos nativos no Brasil: suas comunidades e habitações? - As primeiras vilas do Brasil. - As primeiras cidades do Brasil. - Entendendo os termos cidade, Campo e território, município e região. - A cidade onde vivo conhecendo a história da nossa cidade. 	<p>(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.</p> <p>(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.</p> <p>(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes</p>
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	<ul style="list-style-type: none"> - As contribuições culturais dos povos (Indígenas, africanos e europeus) Onde estão os africanos, indígenas e imigrantes? - As marcas históricas herdadas de diferentes povos na sua cidade. - Indígenas no Brasil - A presença Africana no Brasil. - A Chegada dos europeus no Brasil séc XVI 	<p>Temas Integradores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Educação para as Relações étnico-raciais; 3. Gênero e Diversidade
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças,	-Monumentos históricos do lugar do lugar onde vivo: o bairro, a escola, a	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.

	<p>escolas, monumentos, museus etc.)</p>	<p>praça..</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serviços Públicos: um direito de todos. - Monumento: vestígio do passado. <p>Referências históricas da cidade: fundação, histórico,, formação populacional</p> <p>Principais ruas, avenidas e construções da cidade</p> <p>Critérios da escolha de nomes para os espaços públicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Festas populares: participação de todos. - Brincadeiras que contam a história da minha rua, bairro e praça. 	<p>(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios, etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.</p> <p>Temas Integradores</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações étnico-raciais; 7. Educação Patrimonial.
	<p>A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenças e semelhanças entre os povos que formaram o Brasil. - Imigrantes séc. XIX e XX: povos de diferentes culturas no Brasil. <p>-Formação populacional da cidade x processo migratório</p> <p>Diferenças e semelhanças entre os grupos sociais que formam a cidade: origem étnica, trabalho, renda</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenças e semelhanças nos grupos familiares e nas comunidades. - Influências das diferentes culturas. 	<p>(EF03HI07) identificar semelhanças e diferenças existentes entre <u>comunidades de sua cidade</u> ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.</p> <p>Temas Integradores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Gênero e Diversidade; 6. Processo de envelhecimento, valorização do idoso.

	<p>A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A vida no campo e na cidade. - Relações entre o campo e a cidade. - Atividade econômica do campo da cidade. - Paisagem do cotidiano: Campo (zona rural) e cidade (região metropolitana) no passado e presente. - Modos de vida na cidade (região metropolitana) e zonal rural - A cidade e o campo como parte do município. - Manifestações sociais do campo e da cidade. - Os modos de produção dos povos indígenas e outros grupos sociais da sua cidade. - Comunidades quilombolas de sua região. - identidade e respeito às diversidades. 	<p>(EF03HI08) identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.</p> <p>OBS: No contexto específico, precisamos explorar termos recorrentes para se referir ao campo e cidade aqui em São Luís. Na cidade usamos “região metropolitana” e zona rural. Para falar das demais cidades do estado, usamos “interior”, “povoado” “baixada” “região dos cocais”. De certa forma, esses termos contribuem para a caracterização do que entendemos como cidade (capital) e demais municípios e/ou cidades do interior.</p> <p>Temas Integradores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Educação para as Relações étnico-raciais; 3. Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Educação e Saúde alimentar e nutricional. 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.
<p>A noção de espaço público e privado</p>	<p>A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O Governo municipal Leis e regras. - Direitos e deveres do cidadão. - Regras de convivência em sala, na rua e na sua comunidade. - Regras de trânsito - Espaço públicos e privados no município que vive. - Os serviços públicos da sua cidade. - Desafio da 	<p>(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.</p> <p>(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.</p> <p>Temas Integradores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Educação Patrimonial; 9. Mídias e Tecnologias para educação 10. Educação para o trânsito.

		<p>conservação ambiental e histórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consumo e consumismo na cidade e no campo. -Diferenças entre espaço doméstico (privado) e espaço público -Conservação ambiental dos espaços públicos: uma responsabilidade cidadã. 	
	<p>A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A agroindústria no campo. - As profissões da cidade e do campo. - As profissões e seus locais de trabalho. - Novas formas de trabalho e a tecnologia. <p>Trabalho e ocupações realizados na cidade</p> <p>Trabalho e ocupações realizados na zona rural (campo)</p> <p>O uso da tecnologia nas atividades rurais</p> <p>O uso da tecnologia na indústria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras e brinquedos de outros lugares. - Festas e rituais de origem afro-brasileira em sua região” -O lazer e a diversão através da história: em diferentes tempos e lugares - Tradição oral: lendas e história da sua cidade. 	<p>(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.</p> <p>Temas integradores: TI 7, 8, 9 e 10</p> <p>(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.</p>

Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para a Educação; 10. Educação para o trânsito.			
HISTÓRIA - 4º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	· O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	-Conceito de história. -O estudo da História, o ofício do historiador e suas fontes -O tempo na história.	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.). (EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente. Temas integradores: Educação Patrimonial
	· O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo. · A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras. • A invenção do comércio e a circulação de produtos.	-A origem dos seres humanos. -A vida na pré-história. -A origem dos grupos sociais e das comunidades. -Surgimento da agricultura, a primeira grande revolução da humanidade. -Surgimento das primeiras civilizações hidráulicas ou impérios de regadios.	
Circulação de pessoas, produtos e culturas	· A circulação de pessoas e as transformações no meio natural. · A invenção do comércio e a circulação de produtos.	□□O intercâmbio entre os povos antigos orientais. · A Índia e a China, a Rota da Seda e a integração do mundo antigo. · Grécia e Roma: o ocidente do mundo antigo. -A Europa medieval, a crise e o surgimento do sistema mercantil. -Transformações	EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções. (EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.

		<p>sociais na transição da idade média para a moderna</p>	<p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p> <p>(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.</p> <p>Temas integradores: Direitos Humanos e Cidadania; Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; Mídias e Tecnologias para Educação.</p>
	<p>· As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.</p>	<p>· A expansão marítima e globalização na idade moderna.</p> <p>· A invasão e colonização da América, os lugares reservados aos nativos e escravizados</p>	
	<p>· O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.</p>	<p>-Surgimento das tecnologias digitais; -Processos de exclusão e inclusão digital.</p>	
<p>As questões históricas relativas às migrações</p>	<p>· Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.</p>	<p>· O Brasil Colônia, período pré-colonial, as bases político administrativas da colonização.</p> <p>-O Maranhão Colonial</p> <p>· Os elementos formadores do povo brasileiro.</p> <p>· Os povos nativos.</p> <p>· Os portugueses.</p> <p>· Os africanos.</p> <p>· A economia açucareira, mineração e escravidão.</p> <p>-A escravidão colonial no Brasil e Maranhão.</p> <p>· Independência e</p>	<p>EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</p> <p>(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).</p>

		monarquia no Brasil.	
	<ul style="list-style-type: none"> · Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. · As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960. 	<ul style="list-style-type: none"> · Brasil Império. -A Balaiada · A crise do II Reinado e a implantação da república no Brasil. -A abolição da Escravidão e a questão do negro no Brasil. -Movimentos migratórios para o Brasil no séc. XIX -A crise da República Velha e a Revolução de 1930, . 	

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para a Educação; 10. Educação para o trânsito.

HISTÓRIA - 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	- O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	<ul style="list-style-type: none"> - Formação do povo brasileiro; - Nomadismo; - Sedentarização; 	EF05HI01 Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. Temas Integradores: TI 01-. Direitos Humanos; TI 02- Educação para as relações étnico-raciais; TI 03- Educação Gênero e Diversidade.
	- As formas de organização social e política: a noção de Estado	<ul style="list-style-type: none"> - Novas formas de organização; Grupos sociais: clãs e tribos. 	EF05HI02 Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
	- O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.	<ul style="list-style-type: none"> - A diversidade religiosa e cultural dos povos. 	EF05HI03 Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos

		antigos. Temas Integradores: TI 01-. Direitos Humanos; TI 02- Educação para as relações étnico-raciais; TI 03- Educação Gênero e Diversidade.
	- Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	- Cidadania no passado e no presente; - Princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. - Direitos dos povos e das sociedades
Registros da história: linguagens e culturas	- As tradições orais e a valorização da memória.	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. Temas Integradores: TI 09 - Mídias e Tecnologia para Educação (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. Temas Integradores: TI 02 - Educação para as relações étnico-raciais; (EF05HI09)

			Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
	- O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	- O surgimento da escrita.	EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. Temas Integradores: TI 09 - Mídias e Tecnologia para Educação (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. Temas Integradores: TI 02 - Educação para as relações étnico-raciais; (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.	- Patrimônios; - Patrimônio mundial; - Patrimônio mundial no Brasil.	EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. Temas Integradores: TI 07. Educação Patrimonial

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR DE HISTÓRIA - 6º AO 9º ANO

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6.

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para a Educação; 10. Educação para o trânsito.		
HISTÓRIA - 6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros	<ul style="list-style-type: none"> • A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias • Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico • As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização. 	<p>(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).</p> <p>(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p> <p>Temas Integradores: TI - Educação Patrimonial</p> <p>(EF06HI02SL01) Identificar a gênese e a necessidade da preservação da produção do saber histórico oral e das tradições populares que tanto resistem na cultura maranhense.</p> <p>Temas Integradores: TI - Educação Patrimonial</p> <p>(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p>(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p>
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	<ul style="list-style-type: none"> • Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) • Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais. • O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma 	<p>(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p> <p>Temas Integradores: TI - Educação Ambiental</p> <p>(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p> <p>(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>Temas Integradores: TI - Educação Patrimonial</p> <p>(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p> <p>(EF06HI08SL02) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos grupos indígenas que se estabeleceram no Maranhão e em especial na Ilha de São Luís.</p> <p>Temas Integradores:</p>

		TI - Educação para as relações étnico-raciais
Lógicas de organização política	<ul style="list-style-type: none"> • As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e Romana • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política • As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias • A passagem do mundo antigo para o mundo medieval • A fragmentação do poder político na Idade Média • O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio 	<p>(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.</p> <p>(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.</p> <p>(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos</p> <p>(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p>
Trabalho e formas de organização social e cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Senhores e servos no mundo antigo e no medieval • Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) • Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval • O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média • O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval 	<p>(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais</p> <p>(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p> <p>(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.</p> <p>(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</p> <p>(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.</p> <p>(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação, Gênero e Diversidade</p>

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3.

Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para a Educação; 10. Educação para o trânsito.		
HISTÓRIA - 7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	<ul style="list-style-type: none"> • A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História • A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno • Saberes dos povos africanos e pré-Colombianos expressos na cultura material e imaterial 	<p>(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico</p> <p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais</p> <p>EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p>
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo • Renascimentos artísticos e culturais • Reformas religiosas: a cristandade fragmentada • As descobertas científicas e a expansão marítima 	<p>(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p> <p>(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.</p> <p>(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais</p>
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	<ul style="list-style-type: none"> • A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa • A invasão da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação 	<p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais</p> <p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • A estruturação dos vice-reinos nas Américas • Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa 	<p>(EF07HI11SL03) Analisar a formação histórico-geográfica do território maranhense por meio de mapas históricos.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p> <p>Temas Integradores: TI - Educação para as relações étnico-raciais</p> <p>(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p>
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	<ul style="list-style-type: none"> • As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental • As lógicas internas das sociedades africanas • As formas de organização das sociedades ameríndias • A escravidão moderna e o tráfico de escravizados • A emergência do capitalismo 	<p>(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p> <p>Temas Integradores: TI - Educação Financeira e Fiscal</p> <p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p> <p>(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p> <p>Temas Integradores: TI - Educação Financeira e Fiscal</p> <p>(EF07HI16SL04) Identificar os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados maranhenses, bem como de suas influências culturais, diferenciando-as de outras regiões brasileiras.</p> <p>Temas Integradores: TI - Educação Financeira e Fiscal</p> <p>(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p> <p>Temas Integradores: TI - Educação Financeira e Fiscal</p>

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para a Educação; 10. Educação para o trânsito.

HISTÓRIA – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	<ul style="list-style-type: none"> • A questão do iluminismo e da ilustração • As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo • Revolução Industrial e 	<p>EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.</p> <p>EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.</p>

	<p>seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revolução Francesa e seus desdobramentos • Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana 	<p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação Financeira e Fiscal (EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. (EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas. (EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. (EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.</p>
Os processos de independência nas Américas	<ul style="list-style-type: none"> • Independência dos Estados Unidos da América • Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti • Os caminhos até a independência do Brasil • A tutela da população indígena, a escravidão dos africanos e a tutela dos egressos da escravidão 	<p>(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo. (EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF08HI11SL05) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, e os impactos disso na adesão tardia do Maranhão ao processo de independência.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. (EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.</p>
O Brasil no século XIX	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil: Primeiro Reinado • O Período Regencial e as 	<p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade</p>

	<p>contestações ao poder central</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Brasil do Segundo Reinado: política e economia • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai • O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial • Políticas de extermínio do indígena durante o Império • A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil 	<p>brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.</p> <p>(EF08HI15SL06) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas logo após adesão maranhense a independência do Brasil (Guerra dos três Bês?).</p> <p>(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.</p> <p>(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.</p> <p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais</p>
<p>Configurações do mundo no século XIX</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias • Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais • Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX • O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia • Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo • O discurso civilizatório 	<p>(EF08HI20SL07) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil, bem como no Maranhão e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação Patrimonial (EF08HI22SL08) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades construídas em São Luís nos séculos XIX e XX: “Fundação francesa” e Atenas Brasileira.</p>

	<p>nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas</p> <ul style="list-style-type: none"> • A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória 	<p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação Patrimonial (EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p> <p>(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação Financeira e Fiscal</p> <p>TI -Educação Ambiental (EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.</p> <p>(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos</p>
--	---	--

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5 Saúde e educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação Financeira e fiscal; 9. Mídias e Tecnologias para a Educação; 10. Educação para o trânsito.

HISTÓRIA – 9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo • A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos • A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição • Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das 	<p>EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p> <p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>Temas Integradores:</p>

	<p>discriminações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeira República e suas características • Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930 • O período varguista e suas contradições • A emergência da vida urbana e a segregação espacial • O trabalhismo e seu protagonismo político • A questão indígena durante a República (até 1964) • Anarquismo e protagonismo feminino 	<p>TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação Ambiental (EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais</p> <p>TI: Direitos Humanos (EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos</p>
<p>Totalitarismos e conflitos mundiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial • O Oriente Médio pós- 1º Guerra Mundial • A Revolução Russa • A crise capitalista de 1929 • A emergência do fascismo e do nazismo • A Segunda Guerra Mundial • Judeus e outras vítimas do holocausto • O colonialismo na África • As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos 	<p>(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p>(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p> <p>(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação Financeira e Fiscal (EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do</p>

	<p>nacionalismos africanos e asiáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos 	<p>nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</p> <p>(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> <p>(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos</p>
<p>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação • Os anos 1960: revolução cultural? • A ditadura civil-militar e os processos de resistência • As questões indígena e negra e a ditadura • O processo de redemocratização • A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) 	<p>(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF09HI21) Identificar e relacionar as</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais • Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira • A questão da violência contra populações marginalizadas • O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização 	<p>demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos</p> <p>TI: Educação para as relações étnico-raciais (EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p> <p>Temas Integradores:</p> <p>TI - Direitos Humanos</p> <p>TI - Educação, Gênero e Diversidade</p> <p>TI - Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso.</p>
A História recente	<ul style="list-style-type: none"> • A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos • A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia • A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba • As experiências ditatoriais na América Latina Os processos de descolonização na África e na 	<p>(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.</p> <p>(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.</p> <p>(EF09HI29) Descrever e analisar as</p>

	<p>Ásia</p> <ul style="list-style-type: none"> • O fim da Guerra Fria e o processo de globalização • Políticas econômicas na América Latina • Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo • Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade • As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional 	<p>experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.</p> <p>(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.</p> <p>Temas Integradores: TI - Direitos Humanos</p> <p>(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.</p> <p>(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.</p> <p>(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.</p> <p>Temas Integradores: TI - Mídias e Tecnologia para Educação</p> <p>(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.</p> <p>(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.</p> <p>Temas Integradores: TI- Educação, Gênero e Diversidade</p> <p>(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.</p> <p>Temas Integradores: TI- Educação, Gênero e Diversidade</p>
--	--	---

Avaliação da Aprendizagem no Componente Curricular de História

Na realidade, nunca estamos satisfeitos com os resultados das avaliações realizadas. A mesma vem sendo objeto de discussões, análises e críticas, uma vez que aos poucos tem revelado os difíceis e tortuosos caminhos da tarefa de avaliar.

A concepção de que a avaliação não se restringe exclusivamente aos impactos das avaliações em larga escala - não desconsiderando o valor das mesmas - não impossibilita práticas avaliativas mais reflexivas e transformadoras.

Dentro das perspectivas tradicionais da avaliação, observa-se a constante associação deste instrumento a expressões como: ‘fazer prova’, ‘exame’, ‘atribuir nota’ ou ‘conceito’, ‘punir’ ou ‘classificar’, ‘aprovar’ ou ‘reprovar’. Assim, mediante tal constatação, Perrenoud (1999) realça que a “avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracassos, empobrece as aprendizagens e induz nos professores, didáticas conservadoras e nos estudantes, estratégias utilitaristas”.

Deste modo, ainda debatendo sobre avaliação, Bastos (2015, p. 19) reforça esta perspectiva ao afirmar que “o ato de avaliar formalmente na escola, não pode estar dissociado de concepções e ideais que apontam para o ser humano que deve ser formado para viver e atuar na sociedade”. Fundamentalmente nestes tempos em que a sociedade está a serviço do conhecimento, por sua vez, tem na escola seu local de produção e reprodução.

A avaliação da aprendizagem no Componente Curricular de História exige múltiplos olhares e tem como proposta a valorização de uma conscientização crítica da realidade na perspectiva de promover o desenvolvimento do estudante. Já o professor neste contexto, deve contribuir como mediador no processo de ensino e aprendizagem, incentivando e integrando a participação da comunidade escolar.

A avaliação na perspectiva do ensino de História baseia-se em incentivar a prática da pesquisa pelo professor. Trata-se de uma postura necessária que permite repensar e superar antigas visões, muitas delas ainda, atreladas à concepção do conhecimento histórico como algo pronto e acabado.

O processo avaliativo sob a perspectiva de abandonar práticas alicerçadas em rotinas e automatização possibilita:

- Oportunizar discussão entre os estudantes a partir de situações problematizadoras;
- Explorar a vivência dos estudantes;
- Introduzir novos objetos ou situações que propiciem o estabelecimento de relações com as anteriores;
- Realizar várias tarefas individuais menores e sucessivas de investigação teórica;
- Incentivar trabalhos coletivos de pesquisa-reflexão;
- Utilizar estratégias diversificadas jogos, seminários, dramatizações; filmes; documentário;
- Realizar momentos de autoavaliação.

Referências

- BASTOS, Silvana Maria Machado. **Avaliação da aprendizagem**: entre concepções e práticas. 1 ed. São Luís – MA, Expressa, 2015.
- BESSELAAR, José Van Den. **Introdução aos estudos históricos**. 5. ed. São Paulo: EPV. 1979.
- BEZERRA, Gonçalves Holien. **Ensino de história**: conteúdos e conceitos básicos. In: Karnal, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo. Ed. Cortez, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998b.
- _____. Parecer n° CNE/CP 003/2004, de 10.03.2004, Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC, 2017.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.
- BUSQUETS, Maria Dolors, CAINZOS, Manuel., *et. all.* **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. tradução: Claudia Scilling. 6.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- COLL, César. Aprender conteúdos e desenvolver capacidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERREIRA, Lucinete M. Souza. **Retratos da avaliação**: conflitos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 7 ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática avaliativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS NETO, José Alves de. A Transversalidade e a renovação no ensino de História. In: Karnal, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GUAZZELI, César Augusto Barcellos, PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz, *et. all.* (org.) **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: educação e realidade, 1993.

- JENKIS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio: **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KURY, Mario da G. **Heródotos**. 2. ed. Brasília: Ed Universidade de Brasília, 1988.
- LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de História**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.31, n.25/26, set. 92/ago. 93, p.143-161.
- OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: **A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. Julho de 2017.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.
- PINSKY, Jaime. **Nação e ensino da história no Brasil**. In: PINSKY, Jaime. (Org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2012.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e consequente**. In: Karnal, Leandro (Org.). História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho e TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: Brasil. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- SÃO LUÍS. **Proposta Curricular**: Marco Conceitual, 2017. 125p.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt, *et. all.* (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todos as áreas. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000.
- SILVA, Marcos A. da.(org.) **Repensando a História**. 6. ed. São Paulo: Marco Zero.

10.5 Área de Conhecimento: Ensino Religioso – Componente Curricular: Ensino Religioso

Introdução

A Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís representa uma orientação para a prática educativa e considera os saberes que os estudantes já possuem e que são imprescindíveis para a aprendizagem. Esses saberes possibilitam o diálogo, a troca e garantem a apropriação de outros conhecimentos, de forma significativa.

A Proposta Curricular de Ensino Religioso do Ensino Fundamental apresenta a área de conhecimento Ensino Religioso, conceituação da área e Componente Curricular de Ensino Religioso; a trajetória de Ensino Religioso no Brasil; competências específicas da área e Componente Curricular de Ensino Religioso; quadro organizador: unidades temáticas, objetos de conhecimentos, objetos específicos e habilidades; habilidades que devem ser desenvolvidas; contribuição dos temas integradores para o ensino religioso; orientações metodológicas; avaliação da aprendizagem do ensino religioso no Ensino Fundamental, referências e orientações didáticas

Nessa perspectiva, com a atualização da Proposta Curricular de Ensino Religioso do Ensino Fundamental, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Território Maranhense, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos e aprendizagens, apresentando esta etapa de ensino estruturada para contribuir na formação dos estudantes, preservando as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados na área de conhecimento e Componente Curricular de Ensino Religioso.

Área de Conhecimento Ensino Religioso

O Ensino Religioso passou a ser considerado como área de conhecimento com a Base Nacional Comum Curricular, considerando que “a partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso” (BRASIL, 2017, p. 433).

Isso se justifica porque “em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares” (BRASIL, 2017, p. 433).

A BNCC indica que o Ensino Religioso consta do artigo 33 da LDBEN, Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 9.475/1997, que estabelece os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, assim como o artigo 210 da Constituição Federal de 1988.

Conceituação da Área de Conhecimento Ensino Religioso

“É necessário, em algum momento da vida, ter participado de algum tipo de crença”.

Roger Batisde

O Ensino Religioso constitui-se como um Componente Curricular, uma das cinco áreas de conhecimento e componente importante na educação integral do cidadão, respeitando os princípios religiosos e incluindo o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano.

Nesse sentido, há uma busca de compreensão entre os termos religiosidade, religioso e religião partindo dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos.

A RELIGIOSIDADE - é a dimensão mais profunda da totalidade humana, mesmo aqueles que nunca ouviram falar de um Ser Supremo. “A religiosidade não é uma parte do homem ou da mulher, mas é da sua natureza” (SANDRINI, p. 86). O ser RELIGIOSO é a relação entre o ser humano e o sagrado, entre a pessoa humana e o sentido mais radical da sua existência, que leva a sério esta relação e faz dela a orientação básica do seu projeto de vida. Já a RELIGIÃO é a vivência comunitária da religiosidade.

Cabe ao Ensino Religioso na busca dessa compreensão tratar os conhecimentos religiosos a partir da investigação do fenômeno religioso em diferentes culturas e sociedades.

Partindo da compreensão dos termos religiosidade, religioso e religião, pode-se então conceituar a área do Ensino Religioso prevista na Constituição Federal, faz parte da educação básica e é assegurada no Art. 33 da LDBEN, Lei nº 9.394/96. Considerando esses pressupostos, em articulação com as competências gerais da BNCC, devem garantir aos estudantes o desenvolvimento das competências específicas da área.

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, 2017, p. 434)

O Ensino Religioso como área de conhecimento tem seu objeto de estudo o Fenômeno Religioso, procurando compreender o desenvolvimento, a experiência do sagrado, o cultivo da dimensão religiosa, da

espiritualidade humana, assim como a busca do sentido profundo e radical da existência e suas consequências na convivência em sociedade.

Segundo Paul Tillich “o fato do ser humano ter uma preocupação última, revela algo de sua natureza, isto é, que ele tem a capacidade de transcender o fluxo contínuo de experiências finitas e passageiras” (p.10-13). Com tal afirmação Tillich faz uma reflexão de que as preocupações últimas são as que provocam e evocam perguntas existenciais, as questões que se relacionam com o sentido da vida. Nesta correlação entre o questionamento sobre a existência, a cotidianidade e o transcendente é que manifesta-se o julgamento religioso da pessoa.

Baseando-se então no princípio de que o ser humano deve se formar numa dimensão integral pressupõe-se que na escola - por ser um espaço para todos – o Ensino Religioso contribui para o despertar nas relações sociais, as diferenças étnicas, culturais, físicas e mentais. Então, torna-se propício refletir questões pertinentes ao reconhecimento, respeito às diferenças, combater as situações de rótulos, preconceitos e estigmas.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação já define a obrigatoriedade no art. 4, III, que prevê: “atendimento educacional gratuito especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Cabe ao Ensino Religioso trabalhar essa dimensão possibilitando que os estudantes se relacionem, entre si, com a natureza, com as diversidades, percebendo-se como iguais e diferentes. Que ser religioso não significa pertencer necessariamente a um credo ou a uma crença, mas antes de tudo significa ser consciente de que, além da crença busca-se intensificar o sentido de nossa existência, como cidadãos de um mundo no qual convivemos e temos como meta o respeito pelo outro e a transcendência.

Fernandes, citando Sandrini, diz que “o Ensino Religioso tem a missão importante de, na interdisciplinaridade, ajudar as pessoas a se transcenderem, a superarem as superficialidades, as alienações, e a encontrarem o sentido profundo e radical de suas existências” (p. 32).

Nessa perspectiva o estudo do fenômeno religioso, busca provar a necessidade humana de uma relação contínua com o Absoluto em resposta às suas crises e angústias existenciais, (alteridade e identidade); suas experiências como construção subjetiva (práticas espirituais ou ritualística); vivências de espaços, manifestações religiosas, experiências distintas (territórios sagrados e manifestações religiosas); estudos das crenças, mitos, ritos e símbolos (crenças, narrativas e filosofias de vida), ultrapassando os limites humanos para uma dimensão transcendente, viabilizando diferentes caminhos de convivência, respaldados pelo respeito, critérios éticos e atitudes ideológicas.

O Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís será capaz de cumprir seu papel junto ao estudante, por meio do respeito e do diálogo, para que este saiba conviver com o outro e com o absoluto, baseando-se na tolerância e no respeito frente às diversidades na busca do equilíbrio.

A mais grave das intolerâncias é a religiosa, pois divide, incentiva disputas e guerras, dissemina ódio em vez de amor. Só o amor torna um coração verdadeiramente despojado da intolerância. E só por este caminho podem-se ver imagens do sagrado no rosto de uma criança, de alguém centenário, de cada árabe, de um morador de rua, de um boia-fria, de uma menina ameaçada pelo turismo sexual, de cada migrante ou refugiado, de toda a pessoa com deficiência, de cada africano e afrodescendente, de cada irmão indígena [...] Os olhos intolerantes não reconhecem no outro a alteridade radical, singular, que jamais deve ser negada (COELHO, Parecer da Proposta de Ensino Religioso SEMED Documento Preliminar de 2006).

Para a área de Ensino Religioso, as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, bem como os marcos legais normativos, devem atender os seguintes objetivos já definidos na BNCC:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

Conceituação do Componente Curricular Ensino Religioso

O Ensino Religioso como componente curricular visa proporcionar aos estudantes o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, subsidiando-os para a formulação do questionamento existencial, em profundidade, o estudo e conhecimento do papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais, e por fim a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas na formação da consciência e nas opções morais presentes nas atitudes das pessoas e na normativa da comunidade.

No seu percurso ao longo da história, o Ensino Religioso como componente curricular foi sempre discriminado, desvalorizado e até mesmo manipulado, servindo a interesses diversos, hoje com os indicativos da BNCC e com um novo olhar, buscamos tratá-lo de maneira a torná-lo real na sala de aula do Ensino Fundamental. É importante permanecermos atentos às mudanças constantes ao nosso redor, sem jamais esquecer do humano que se sobrepõe às tecnologias.

Como componente curricular, o Ensino Religioso com sua visão holística, real e transcendente se propõe a trabalhar o lado intrínseco do ser humano para que, seguro de si saiba corresponder à sociedade na qual está inserido, além de buscar equilíbrio e respostas aos seus anseios pessoais e sonhos.

Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental

Considerando os pressupostos para o Ensino Religioso, em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de conhecimento Ensino Religioso e o Componente Curricular de Ensino Religioso devem garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Trajetória do Ensino Religioso

Entende-se que o processo educacional brasileiro estabelecido desde o início da nossa colonização, pelos conquistadores que trouxeram a religião cristã com objetivos de conquistar súditos para os reis espanhol e português e almas para Deus. Tal fato caracterizou as primeiras escolas, que eram dirigidas e mantidas por religiosos que sem qualquer consideração com o nativo, transmitia-lhe a religião fruto da cultura europeia, seguidas de exclusões de culturas e exploração de riquezas. “[...] As Culturas dos africanos e indígenas eram ignoradas visando tanto a exploração de riquezas, quanto a propagação do Evangelho” (CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p. 1).

No Brasil, a implantação das primeiras escolas não foi diferente, desde os primórdios era um ensino com ênfase na doutrina da religião oficial do Império, a religião católica Romana.

No período colonial o propósito explícito de converter os índios à fé católica, escondeu a situação real de sujeição e dominação a que eles foram submetidos “o ensino das primeiras letras tinha a função real de criar condições necessárias à catequese e à imposição dos costumes europeu” (PILETTI, p. 26)

Esse ensino catequético era uma necessidade inicial da afirmação da identidade do colonizador na nova terra e era, também, uma forma de precaver-se do movimento da reforma protestante que estava

disseminando-se na Europa. Mais de 210 anos de trabalho catequético dos jesuítas em solo brasileiro foram bruscamente interrompidos com a expulsão destes como parte das reformas pombalinas que queriam formar uma escola de qualidade e a serviço do Estado. O que aconteceu não foi bem isso, pois com a ausência da Companhia de Jesus, nenhum sistema passou a existir.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1789, deixaram de existir repentinamente, dezoito estabelecimentos de ensino secundário e cerca de vinte e cinco escolas de ler e escrever. Em seu lugar passaram a ser instituídas algumas aulas régias, sem nenhuma ordenação entre elas. (PILETTI, p. 38)

Objetivando criar escolas que servissem aos interesses do Estado, o Marquês de Pombal introduziu nas suas reformas um espírito anticlerical e na época do Brasil império, o catolicismo foi declarado como religião oficial, embora a Igreja fosse controlada pelo Estado. Neste período, quando a primeira Constituição Política do Império do Brasil foi redigida, nenhum artigo tratava da educação no país.

Foi também neste momento histórico que os protestantes começam a instalar-se em solo brasileiro e “o povo demonstrou interesse na educação de seus filhos, pois até então, pouca opção havia além da educação católica [...] era a necessidade de preparo da liderança e a dificuldade (perseguições) dos estudantes evangélicos em escolas católicas” (MACHADO, p. 61). Estava assim firmado no país o Ensino Religioso ligado à confissão religiosa das escolas. Mas, a escola pública mantém o Ensino Religioso católico catequético.

Em 1890, por decreto republicano, é extinto o regime de padroado e é declarada a separação entre Igreja e Estado. No ano seguinte, 1891, a Constituição determina que o ensino ministrado nas escolas públicas seja leigo, isto é, sem Ensino Religioso, o que gera certas discussões sobre os riscos de um ensino ateu e sem respeito à consciência religiosa da família. Com a Constituição de 1934, o Ensino Religioso na escola tem um caráter facultativo e multiconfessional conforme estabelecia o Artigo 153, tornando-o facultativo para o aluno e obrigatório para as escolas. “O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios de confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

As próximas Constituições mantiveram o Ensino Religioso como parte do currículo, porém de caráter facultativo para o aluno. Em 1961 têm-se a primeira LDBEN, Lei nº 4024/61, cujos “objetivos do ensino (são) inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (PILETTI, p. 108). Nesse processo, o ensino religioso foi articulado pela dimensão *religere* (re-escolher-saber em si) ou seja, havia uma perspectiva teológica e confessional sobre a disciplina ensino Religioso, com metodologias interconfessionais baseadas em valores cristãos.

Dez anos depois, surge a Lei nº 5692/71 aumentando o número de matérias obrigatórias em território nacional e “sem contar o Ensino Religioso, facultativo para os estudantes, o núcleo comum obrigatório passou a abranger dez conteúdos específicos” (PILETTI, p. 122). Aqui era articulado como eixo norteador a dimensão *relegere* (re-ler-saber de si) ou seja, o ensino religioso foi trabalhado no aspecto fenomenológico, a pluralidade religiosa e social dos estudantes.

O Ensino Religioso continuou facultativo, resultando por parte dos estudantes uma frequência opcional. Ele então buscou redefinir-se no cenário escolar e sob os auspícios da Constituição Cidadã de 1988, no parágrafo 1º do Artigo 210 ele foi garantido como “matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental”. A implantação do Ensino Religioso nas escolas de Rede Pública de ensino tem como ponto de partida os dispositivos da LDBEN 9394/96 de acordo como a nova redação do Artigo 33 (Lei nº 9.475/97), que se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. A Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, dá nova redação ao artigo 33 da LDBEN, Lei nº 9.394/96, ficando assim definido:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Dom Oneres Marchiori, da CNBB, afirma que o Ensino Religioso no nosso país “ como disciplina integrante do currículo escolar, tem como compromisso o estudo do desejo de transcendência dos estudantes, das suas comunidades e da sua história”. Em um país multicultural como o nosso torna-se necessário que a escola vivencie o respeito pela opinião do outro, seus pontos de vista, sua opção religiosa e seus direitos humanos básicos. Somos conscientes que agressões culturais e religiosas teimam a continuar pelo mundo e o nosso país é

[...] um país rico em diversidade de confissões. Porém temos que reconhecer que a sectarização das confissões é um empobrecimento [...] É próprio da educação aberta a facilitação de convivência entre diferenças confessionais e de formas pedagógicas que promovem o crescimento pelo diálogo (JOSGRILBER, pp. 76 – 77).

Rossa, em sua obra “O Ensino Religioso em sala de aula, luz nova no chão da escola”, deixa explícito que o Ensino Religioso traz hoje uma nova concepção que aponta nova direção e caminhos diferentes do fazer pedagógico que contribuirá assim, para mudanças significativas que são exigidas na sociedade. É o respeito à pluralidade, favorecido pelo Ensino Religioso como parte da formação integral do estudante, que possibilitará a convivência sadia e respeitosa em meio à diversidade.

No espaço dialógico favorecido pelo Ensino Religioso pode-se viabilizar a compreensão de que é transcender a própria vida quando se reflete coletivamente. Paulo Freire (1981) já afirmava que a pessoa humana é um ser que está no mundo e com o mundo. Ora, se ele apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo, isso então o torna um ser capaz de relacionar-se; de projetar-se nos outros; de transcender. Essas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo.

Na BNCC o Ensino Religioso encontra-se em todos os anos do Ensino Fundamental e está organizado em três unidades temáticas: Identidades e alteridades, Manifestações religiosas, Crenças religiosas e filosofias de vida. Cada unidade temática divide-se em objetos do conhecimento e estes distribuídos em habilidades.

Usaremos partes do texto que a BNCC (BRASIL, 2017) traz para explicitar as unidades temáticas e assim tornar mais fácil a compreensão do que se encontra proposto para o Ensino Religioso.

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.

Tais elementos embasam a unidade temática Identidades e alteridades, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC é na dimensão da transcendência que encontra-se a matriz dos fenômenos e das experiências religiosas. Surgem as diferentes perspectivas religiosas de todos os aspectos, do início da vida até a morte. Em cada matriz religiosa assume um papel importante o líder que influencia os seguidores disseminando os dogmas e doutrinas. Assim, [...] os líderes exercem uma função pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente. (BRASIL, 2017)

Outra unidade temática é a de Manifestações religiosas, que agrega o conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças), essa unidade temática, em que se pretende trabalhar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, como são estabelecidas as relações entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais.

A terceira e última unidade temática proposta na BNCC é a que trata das Crenças religiosas e filosofias de vida, nesta unidade são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos. Nesse conjunto das crenças e doutrinas religiosas encontram-se ideias de imortalidade (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, o nada), que são norteadoras do sentido da vida em cada matriz religiosa e faz parte dos ensinamentos básicos dos seus seguidores.

O conteúdo do Ensino Religioso precisa estar alicerçado na pluralidade e na diversidade religiosa, necessita ser multirreligioso e fazer uso de uma comunicação inter-religiosa, estando embasado no conhecimento científico das diferentes manifestações religiosas.

Quadro Organizador Curricular de Ensino Religioso

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO - 1º AO 5º ANO

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para a educação; 10. Educação para o trânsito.			
ENSINO RELIGIOSO – 1º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
IDENTIDADES E ALTERIDADES	O eu, o outro e o nós	Autobiografia Amor próprio Aceitação de si e do outro Respeito Autoconhecimento Identidade	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.
	Imanência e transcendência.	Respeito ao diferente Virtudes Comportamentos sociais Família Amizade Diversidade	(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. (TI - Educação para as relações étnico-raciais) (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida. Temas integradores: (TI - Educação, Gênero e Diversidade)
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes.	Alteridade Limites Saber ouvir / Oralidade Sacralidade dos gestos Ancestralidade Origens Contos, lendas e poesias maranhenses sobre a memória da cidade de São Luís	(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. Temas integradores: (TI - Educação para as relações étnico-raciais) (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços. (EF01ER06-SL01) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças a partir das lendas maranhenses, narrativas familiares e religiosas. Temas integradores: (TI - Educação Patrimonial)

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.			
ENSINO RELIGIOSO – 2º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
IDENTIDADES E ALTERIDADES	O eu, a família e o ambiente de convivência.	Valores familiares e sociais Relações de convivência Ética Construção religiosa A natureza também como espaço sagrado Respeito às diferentes formas de crer Cidadania (direitos e deveres)	(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência. EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência. Temas integradores: (TI - Educação Ambiental)
	Memórias e símbolos	Árvore genealógica Narrativas familiares Heranças culturais e familiares Cantigas Orações O ancião da família como guardador da memória familiar Símbolos presentes na comunidade	(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...). Temas integradores: (TI - Educação para as relações étnico-raciais) (EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.
	Símbolos religiosos	Indumentárias religiosas Símbolos religiosos cristãos e não cristãos Textos e narrativas sagradas de diferentes tradições religiosas (Bíblia, Alcorão, Vedas)	(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas. Temas integradores: (TI - Educação, Gênero e Diversidade)
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Alimentos sagrados	Conceitos de: valor, pureza, santidade, sagrado, profano. Relação ser humano e o sagrado. A sacralidade dos alimentos nas diferentes tradições religiosas: pão, peixe, cereais, hóstia, pães asmos, vinho, ervas, mel, sal, cordeiro, frutas, milho e água.	(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. Temas integradores: (TI - Saúde e Educação alimentar e nutricional) (TI - Educação, Gênero e Diversidade) (EF02ER07) Identificar

			<p>significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>Temas integradores: (TI - Saúde e Educação alimentar e nutricional)</p>
--	--	--	--

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito).

ENSINO RELIGIOSO – 3º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
IDENTIDADES E ALTERIDADES	Espaços e territórios religiosos	O lar como território sagrado; Templos, sinagogas, terreiros, mesquitas, natureza, mares, rios e fontes, campo santo.	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. Temas integradores: (TI - Educação Patrimonial) (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Práticas celebrativas	Cerimônias Orações Peregrinações Ritos e rituais Festejos Procissões Festejos presentes na cultura ludovicense: Festa do Divino Espírito Santo, Festejos de São Benedito, Festejos dos Padroeiros.	(EF03ER03-SL02) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas e festejos presentes na cultura ludovicense. Temas integradores: (TI - Educação Patrimonial) (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.
	Indumentárias religiosas	Objetos e utensílios sagrados: cálice, candelabro, sino, cruz,	(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas

		<p>crucifixo, velas.</p> <p>Indumentárias religiosas: Kippá, xale de oração, burca, túnicas, hijab (véu das muçulmanas), batina, pintura corporal, traje social, indumentárias étnicas.</p>	<p>corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>Temas integradores: (TI - Direitos humanos) (EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.</p> <p>Temas integradores: (TI - Educação, Gênero e Diversidade)</p>
--	--	---	--

TEMAS INTEGRADORES:1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

ENSINO RELIGIOSO – 4º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Ritos religiosos	<p>Ritos familiares, escolares, comunitários e religiosos.</p> <p>Práticas ritualistas</p> <p>Sacralidade dos gestos: o ósculo, o abraço, o aperto de mão, as saudações, mãos erguidas.</p> <p>Nascimento</p> <p>Casamento</p> <p>Morte</p> <p>Oferendas</p> <p>Orações</p> <p>Cantos</p> <p>Danças</p> <p>Meditação</p>	<p>(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p> <p>(EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).</p> <p>(EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.</p> <p>Temas integradores: (TI - Educação, Gênero e Diversidade) (TI - Direitos humanos)</p>
	Representações religiosas na arte	<p>Representações religiosas presentes na arte – esculturas, ícones, imagens, pinturas.</p> <p>Representações</p>	<p>(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens),</p>

		religiosas presentes na arquitetura: arabescos, construções dos diferentes espaços sagrados através dos tempos. Patrimônios da humanidade com ligação a tradições religiosas. Arte indígena Arte rupestre	reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas. Temas integradores: (TI - Educação Patrimonial) (TI - Mídias e Tecnologia da Educação)
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Ideia(s) de divindade(s)	Deus Allah Jeová Krishna Buda Orixás Ser Supremo e outras presentes na sala de aula	(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

ENSINO RELIGIOSO – 5º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Narrativas religiosas	Cultos Festejos Cerimônias Procissões Peregrinações Ex-votos, votos e promessas Oferendas Festas culturais com enfoque religioso – Divino Espíritos Santo, Tambor de Crioula, Bumba-meu-boi.	(EF05ER01-SL03) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória e as práticas celebrativas de cada cultura e tradição no Brasil e em especial na Ilha de São Luís. Temas integradores: (TI - Educação Patrimonial) (TI - Direitos humanos)
	Mitos nas tradições religiosas	A criação segundo o cristianismo A criação segundo o islamismo A criação segundo as religiões de matriz afro A criação segundo a tradição indígena	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).

		A criação segundo as culturas e tradições orientais.	
	Ancestralidade e tradição oral	Narrativas de diferentes tradições religiosas com exercício da oralidade Elementos sagrados: fogo, terra, ar, água, mandalas, sal, mel, velas, ohikari, imposição de mãos. Mantenedores das narrativas orais nas tradições religiosas e nas culturas: griots, pajés, sacerdotes e outros.	(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos. (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. Temas integradores: (TI - Educação, Gênero e Diversidade) (EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral. (EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. Temas Integradores: (TI - Educação, Gênero e Diversidade)

QUADRO ORGANIZADOR CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO - 6º AO 9º ANO

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.			
ENSINO RELIGIOSO – 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	Conceitos de: religião, religioso, religiosidade, sagrado, profano. O que identifica uma religião. Textos religiosos: Torá, Bíblia, Alcorão, Tripitak, O Evangelho segundo o espiritismo, Rigveda e outros.	(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. (EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros). Temas Integradores:

			(TI - Educação, Gênero e Diversidade) (TI - Direitos humanos)
Ensinaamentos da tradição escrita	Ensinaamentos das tradições religiosas sobre celebrações e festejos religiosos e culturais. A sacralidade dos textos religiosos – trabalhar os ensinamentos de amor, bem e o mal, as verdades, bondade, perdão, sabedoria, ética nos textos de diferentes religiões e suas aplicações nas celebrações e na vida. Dogmas e doutrinas básicas do judaísmo, cristianismo, islamismo, budismo... Textos e livros sagrados das diferentes tradições religiosas	(EF06ER03-SL01) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver religiosamente quanto culturalmente. (TI - Educação Patrimonial) (EF06ER04-SLO2) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas em seus rituais, cultos e celebrações a partir dos valores e ensinamentos de cada tradição religiosa. (EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.	
Símbolos, ritos e mitos religiosos	Diferentes mitos e ritos e como se estruturam em diferentes tradições religiosas Identificar os traços comuns entre as religiões nos mitos e uso de símbolos: água, terra, ar, fogo; gestos: o ósculo, o abraço, o aperto de mão, saudações, mãos erguidas, oferendas, orações, cantos, danças e meditação	(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. Temas Integradores: (TI - Educação, Gênero e Diversidade) (TI - Direitos humanos) (EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.	

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

ENSINO RELIGIOSO – 7º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/	HABILIDADES
------------------	-------------------------	----------------------	-------------

		CONTEÚDOS	
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Místicas e espiritualidades	– Divindades e manifestações de crenças nas diferentes religiões. Os mistérios que fascinam: ocultismo, cabala judaica, o mágico da fé. Orações, preces, êxtase, fé, milagres.	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. Temas Integradores: (TI – Direitos Humanos) (EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).
	Lideranças religiosas	Personagens centrais de diferentes religiões: Moisés, Cristo, Maomé, Sidarta Guatama, Chico Xavier, Ghandi. Tolerância e intolerância religiosa, Extremismo religioso, Diálogo inter-religioso, Ecumenismo, Sincretismo Religioso, Pluralismo Religioso.	(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. (EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. (EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões. Temas Integradores: (TI – Direitos Humanos)
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Princípios éticos e valores religiosos	Bem/mal, obediência, ética, moral, valores. Código ético de algumas religiões. Preconceito, discriminação.	(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais. Temas Integradores: (TI - Educação, Gênero e Diversidade) (TI - Educação para as relações étnico-raciais)
	Liderança e direitos humanos	Constituição Brasileira, Direitos humanos e princípios religiosos. Textos sagrados e justiça. Direito a vida/morte, suicídio, auto mutilação, liberdade religiosa. Práticas religiosas e impactos na sociedade.	(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. Temas Integradores: (TI – Direitos Humanos) (EF07ER08) Reconhecer o

			<p>direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.</p> <p>Temas Integradores: (TI – Direitos Humanos)</p>
--	--	--	---

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

ENSINO RELIGIOSO – 8º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Crenças, convicções e atitudes	Valores, contravalores, verdade, justiça, injustiça, violência, convivência, respeito, empatia, cultura da paz, auto estima, resiliência, autoconhecimento, Ética e religião, vivência dos princípios norteadores da crença, construção de uma identidade pessoal e equilibrada, sexualidade nas religiões.	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (TI - Educação para o trânsito) Temas Integradores: (TI - Educação, Gênero e Diversidade) (EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos. Temas Integradores: TI – Direitos Humanos)
	Doutrinas religiosas	Vida. Decisões pessoais a partir da religião. A Morte e seus ritos nas diferentes religiões	(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte. Temas Integradores: (TI - Educação, Gênero e Diversidade)
	Crenças, filosofias de vida e esfera pública	Líderes que influenciaram o mundo com sua visão religiosa e de vivência na sociedade: Cristo, Sidarta Guatama, Ghandi, Malcon X, Luther King, Zumbi dos Palmares, Desmond Tutu, Daniel Munduruku e outros. Religião e estado. Lei 10.639, Lei Maria da Penha,	(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). Temas Integradores: (TI – Direitos Humanos) (TI- Educação financeira e fiscal)

		Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso. Sororidade	(EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. Temas Integradores: (TI - Mídias e tecnologias da educação) (EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções. Temas Integradores: (TI – Direitos Humanos) (TI - Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso)
	Tradições religiosas, mídias e tecnologias	Mercantilização da fé. Poder midiático de pregadores. Propaganda religiosa. Intolerância religiosa	(EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas. Temas Integradores: (TI - Mídias e tecnologias para educação) (TI- Educação financeira e fiscal)

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Imanência e transcendência	Os 10 mandamentos. O sermão do monte. Os 5 pilares do islamismo. Os 8 caminhos do budismo. Aborto. Suicídio. Automutilação. Bulling. Sacralidade dos alimentos para preservar a vida. Distúrbios alimentares. Depressão. Liberdade e libertinagem. Responsabilidade pessoal e coletiva.	(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. Temas Integradores: (TI - Saúde e Educação alimentar e nutricional) (EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de

			valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias. (TI - Mídias e tecnologias da educação)
Vida e morte	<p>Estudo da vida de Abraão, Jesus Cristo, Maomé, Buda, Ghandi...</p> <p>Rituais fúnebres de diferentes religiões. Eutanásia. Ortonásia. Distanásia.</p> <p>Ritos de passagem.</p> <p>Ancestralidade. Reencarnação. Transmigração. Ressurreição. O nada.</p>	<p>(EF09ER03)</p> <p>Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (TI - Educação, Gênero e Diversidade)</p> <p>(EF09ER04)</p> <p>Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres.</p> <p>(EF09ER05SL03)</p> <p>Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição e o Nada).</p>	
Princípios e valores éticos	<p>Origem da vida nas religiões.</p> <p>Utilidade da vida. Liberdade e responsabilidade.</p> <p>Caráter. Valores. O bem e o mal. Justiça. Obediência.</p> <p>Sexualidade e religião.</p> <p>Amizade. Os jovens e seus referenciais. Sonhos e desafios.</p> <p>Resiliência. Projetos de vida</p>	<p>(EF09ER06)</p> <p>Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.</p> <p>(TI – Direitos Humanos)</p> <p>(EF09ER07)</p> <p>Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de</p>	

			projetos de vida. (EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos. Temas Integradores: (TI- Educação financeira e fiscal)
--	--	--	---

Contribuição dos Temas Integradores para o Ensino Religioso

Ai de nós, educadores [e educadoras]
 se deixamos de sonhar sonhos possíveis
 [...] Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham
 de tal forma nas águas da sua cultura
 e da sua história da cultura e da história do seu povo,
 que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem
 prever o amanhã que eles [elas] mais do que advinham, realizam.
 Paulo Freire (1996)

A educação que é voltada para a construção da cidadania deve envolver práticas educativas que considerem a realidade social, direitos, deveres e responsabilidade de cada professor e estudante para uma vida pessoal e coletiva que além da sua vivência estejam incorporados às áreas de conhecimento.

Os temas integradores apresentam-se como um caminho para discussão de questões relacionadas a: Direitos humanos; Educação para as relações étnico-raciais; Educação, Gênero e Diversidade; Educação Ambiental; Saúde e Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação Patrimonial; Educação financeira e fiscal; Mídias e tecnologias para educação; Educação para o trânsito. São temas pertinentes para o Ensino Fundamental, porque fazem parte da vida cotidiana dos professores, estudantes e todas as outras pessoas.

O Ensino Religioso para acontecer de forma concreta na sala de aula possibilitando a formação do indivíduo comprometido com os aspectos políticos, sociais, culturais, éticos, religiosos e ambientais da sociedade em que vive, deve colocar os estudantes em contato com estes aspectos em contraponto às aulas somente expositivas com definições e exercícios. Na verdade estes temas sempre estão presentes, pois se não o estiverem explicitamente estarão implicitamente nos mais diferentes conteúdos do Ensino Religioso.

Tratar e trabalhar os Temas Integradores nas aulas de Ensino Religioso é possibilitar novas perspectivas, enriquecendo e dinamizando o processo de ensino e de aprendizagem. No trato com os Temas Integradores, os mesmos podem ser explorados através da elaboração de projetos interdisciplinares, aulas diferenciadas e outras propostas de trabalho que façam sempre uma relação com os diversos conteúdos que as unidades temáticas e as habilidades do Ensino Religioso proporcionam.

Nos Temas Integradores, conteúdos tornam-se ferramentas para que os estudantes ultrapassem o saber específico, e compreendam de forma crítica o seu papel de cidadão em construção e a importância de agir não só para si, mas em prol do coletivo. Por esta razão acreditamos que os Temas Integradores devem ser tratados e trabalhados de diferentes maneiras, os projetos didáticos são um bom exemplo de trabalho e estratégia de aprendizagem dos Temas Integradores. Os projetos didáticos possibilitam revisão de conhecimentos apreendidos e a descoberta de novos conhecimentos.

Direitos Humanos e o Ensino Religioso

O Tema Integrador dos Direitos Humanos é um tema que tem relação direta com a história política e social da humanidade, esse tema ganha um olhar diferenciado em 10 de dezembro de 1948 quando a Organização das Nações Unidas (ONU) – na ocasião composta por 58 Estados-membros, entre eles o Brasil – instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos constitui-se, como um marco regulador das relações entre governos e pessoas. Cabendo ao Estado, as instituições, aqui com destaque à escola, cabe também a família e a cada cidadão a responsabilidade pela concretização dos direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O documento define os direitos básicos do ser humano em seus trinta artigos, todos listando os direitos básicos para a promoção de uma vida digna para todos os habitantes do mundo.

De acordo com o site da ONU os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, eles incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação.

O tema Direitos Humanos, está presente também na nossa Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, dos artigos 5º ao 17º que trata da temática.

Este é um tema que não pode passar despercebido pela escola que tem como um dos seus objetivos a formação de cidadãos. A escola é o espaço onde a troca de experiências e descobertas de saberes, possibilita a abertura para transformações. Através dos estudos, discussões e pesquisas sobre os Direitos Humanos no espaço da escola, torna-se possível construir, reconstruir e se consolidar os conceitos e ideias de respeito, valorização do outro, convivência com a diversidade, além de sensibilizar para o desenvolvimento de atitudes que transformem a vida coletiva.

No Ensino Religioso, trabalhar os Direitos Humanos através de projetos didáticos é uma excelente oportunidade de realizar um trabalho interdisciplinar com diferentes componentes. Pode-se ainda trabalhar o tema através de uma roda de conversa sobre assuntos atuais e importantes, trazidos pelos próprios estudantes como: amor, família, escola, verdade, realidade, religião, amigos, história, músicas, aparência física, brincadeiras, futuro e outros assuntos

Há a possibilidade ainda de tratar do tema, sugerindo a escrita de uma Carta de Boas Atitudes onde a turma escreve e compartilha com outras salas e outras pessoas para que possam ler e praticar também. Montar na sala de aula uma Cartilha dos direitos e deveres dos estudantes, montagem de painéis com imagens representando indumentárias e elementos das diferentes tradições religiosas e apresentar a outros falando com respeito sobre tais elementos representados.

Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino Religioso

Conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana é um dos caminhos para desconstrução do mito de uma democracia racial que subsiste na nossa sociedade, mito esse que tem sido perpetuado em uma falsa crença de que as pessoas negras não ocupam o lugar que lhes cabe por diversas razões, colocando de lado a verdadeira razão, as seculares desigualdades que em ações baseadas em preconceitos estereotipam e desqualificam a pessoa negra com palavras e atitudes depreciativas, apelidos racistas, piadas de mau gosto que ridicularizam, muitas vezes de maneira mascarada e que geram nas pessoas afrodescendentes sentimentos de inferioridade.

As desigualdades sociais no Brasil se confundem com as desigualdades étnicas, fazendo com que a população negra seja a maioria dos que compõem a base da pirâmide social. Este fato é uma herança deixada pelo regime escravista que perdurou por mais de três séculos no nosso país. O povo brasileiro com atitudes excludentes esquece que os negros foram os principais construtores do Brasil, exímios conhecedores de técnicas agrícolas, da metalurgia, da pecuária e do poder curativo das plantas medicinais. A África não é apenas um continente cheio de guerras étnicas, de pobreza, e de pessoas contaminadas com a AIDS, mas um continente repleto de histórias e saberes.

O Ensino Religioso deve trabalhar essa temática buscando de diferentes formas introduzir os saberes sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais através de conteúdos que contemplem nas unidades temáticas e nas habilidades, por meio de projetos didáticos, conhecendo e utilizando o material do Projeto A Cor da Cultura, presente nas escolas da Rede e que traz inúmeras possibilidades de explorar esse Tema Integrador.

É também responsabilidade do Ensino Religioso por intermédio do Tema Integrador Educação para as Relações Étnico-Raciais ajudar a desconstruir o que foi usado para justificar a exploração imposta aos africanos. Os europeus criaram uma literatura em que descrevia o negro com uma humanidade inferior, onde eles tinham a “divina missão” de civilizá-lo, impondo sua cultura, seus costumes e principalmente sua religião, a fim de elevá-los ao nível de outros homens, distorcendo sua personalidade moral e suas aptidões intelectuais. E esta justificativa foi feita de forma diferente, em épocas distintas, como por exemplo: até o século XVII, o clero tinha um grande poder, fazendo com que a filosofia da época fosse regida pelos dogmas da igreja, ou seja, pelo divino, utilizando o mito camítico nascido entre os hebraicos, onde:

Segundo ele, os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por lhe ter desrespeitado quando o encontrou embriagado, numa postura indecente. Na simbologia das cores da simbologia europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nesta ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina (MUNANGA 1988, p. 15).

Corroboraram para divulgar ainda mais esse fato os missionários que tiveram a missão de evangelizar o povo africano, afirmarem que a repulsa que os negros tinham em converter-se ao cristianismo era devido a uma arraigada corrupção e, principalmente a sua natureza pecaminosa e a única forma de salvá-lo era a escravidão.

Trabalhar o Tema Integrador é favorecer que seja vivenciada na escola a lei que já promulgada há mais de 10 anos, continua sendo desconsiderada ainda por alguns educadores e mostrar a verdadeira história e a desconstrução de mitos.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 é uma dessas medidas que requer um novo sistema educacional que inclua em seu currículo estudos africanos, possibilitando a valorização da história e cultura afro-brasileira de forma que negros e negras sintam-se pertencentes a essa nação não esquecendo de suas origens africanas que tanto contribuíram na formação dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Além de combater o racismo e suas manifestações (ABREU, 2008).

Para possibilitar aos estudantes o conhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros, os mesmos precisam serem trabalhados em sala de aula, vivenciados nas aulas dos diferentes componentes curriculares, mas isso exige dos professores conhecimento despidos de preconceito e estarem preparados com conhecimento, leituras, formação e saberes diversificados para trabalhar a temática.

Educação, Gênero e Diversidade e o Ensino Religioso

A sociedade atual vive um acelerado movimento de transformações, as mudanças ocorrem em todas as esferas da vida humana nas áreas econômica, política e cultural e nesse cenário, é oportuno como professores, estarmos atentos a esse movimento de transformações, precisamos estar envolvidos na discussões sobre essas mudanças, buscando conhecê-las para assim, ajudar na construção de uma visão crítica e ações cidadãs, que deve centrar-se na denúncia dos mecanismos excludentes e anunciar novas possibilidades inclusivas, cidadãs, solidárias e participativas, onde todos tenham oportunidades.

É necessário abrir novas perspectivas para o ensino do Componente Curricular Ensino Religioso, no sentido de enriquecer e dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem, onde Educação, Gênero e Diversidade possam ser tratados e trabalhados não apenas com conceitos sexistas.

Diante desse cenário de mudanças conceituais, a escola tem um papel fundamental de ser, não apenas um espaço onde todos têm direito de acesso ao conhecimento, mas um ambiente capaz de garantir situações de aprendizagem para todos indistintamente e sem preconceitos e exclusões. Assim, a educação multicultural surge como uma possibilidade necessária de reconhecimento, valorização e de superação das discriminações, atuando nos mecanismos de exclusão imposto ao diferente.

O Tema Integrador Educação, Gênero e Diversidade é uma discussão que vale para todos e é prevista em diferentes tratados internacionais de direitos humanos e na nossa própria Constituição.

Ao propor trabalhar esse Tema Integrador a escola deve tratar da Educação como oportunidade de ensinar a todos com a mesma competência e qualidade, envolvendo as minorias excluídas e oportunizando o direito de aprender que é garantido a todos no país. Ao tratar de Gênero é preciso exercitar o olhar para os estudantes que buscam conviver no espaço escolar, sua identidade, seus sentimentos e seus direitos. Trabalhar

Gênero vai além da superação do sexismo menino/menina. Somos desafiados também a tratar da Diversidade, isso impõe a cada professor o desafio de fazer da sua sala de aula um espaço onde todos possam dialogar sobre as especificidades, envolvendo momentos de negociações e administração dos conflitos, para que crianças e adolescentes evitem preconceitos, exclusões e atitudes de *bullying*.

Esse não é um discurso tão recente

Na década de 1990, importantes organizações e agências internacionais como a Unesco e as Nações Unidas introduzem políticas sociais favoráveis à implementação da inclusão. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pela Unesco, dá origem à Declaração de Salamanca, documento que deixa claro que crianças com necessidades educativas especiais não são apenas as que têm deficiências, mas também as dotadas de altas habilidades, as que trabalham, as de minorias linguísticas, étnicas e culturais, enfim, as desfavorecidas ou marginalizadas socialmente.

Ressalta-se que a Declaração utiliza o termo inclusão não apenas para se referir às crianças com deficiência, mas a todas as crianças e a todos os jovens e adultos que sofrem algum tipo de exclusão educacional, mesmo estando dentro da escola. Torna-se, portanto, relevante problematizar a diversidade sexual e as relações de gênero no contexto escolar [...] Surge então o paradigma da inclusão escolar com a perspectiva de incluir esses sujeitos até então marginalizados. Ou seja, a educação enquanto direito de todos deve privilegiar valores de convívio entre os sujeitos, independentemente das limitações ou especificidades de cada um. Sendo sua função acolher e garantir acesso e permanência de todos os indivíduos na escola.

Sabe-se que o espaço escolar é um espaço onde não é tão fácil trabalhar a diversidade se os professores não exercitarem um olhar acolhedor e não buscarem a formação contínua para estar acompanhando tantas transformações.

Sabemos que ao chegarem à Instituição Escolar, meninos e meninas já percorreram um caminho social de convivência que traz incorporado características marcantes construídas e representadas de acordo com interesses e valores de sua cultura (muitas vezes impregnados de preconceitos nas diferenças de sexos) e a escola apesar do discurso liberal, democrático e inclusivo, muitas vezes carrega em suas idéias e práticas, ações e propostas (de forma consciente ou não) que ainda reforçam os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro. O que se pretende é que a escola reflita e supere o sexismo que acompanha toda a sociedade desde muito tempo, colaborando para a construção da identidade sexual das meninas e dos meninos e que se possível revele as semelhanças e reconheça as diferenças no que diz respeito a sentimentos, pois tentar manter uma neutralidade no tratamento desse tema pode significar fortalecer modelos de conduta, sistemas de pensamento e atitudes sexistas.

No Ensino Religioso este Tema Integrador possibilita trabalhar projetos didáticos sobre as diferentes temáticas que são oportunizadas através das unidades temáticas e habilidades explorando trabalhos sobre limites, violência, *bullying*, autoaceitação, autoconhecimento e tantos outros assuntos inerentes aos espaços educativos, cabendo ao professor disponibilidade e determinação para o estudo e aprofundamento das temáticas sugeridas considerando o desafio imposto ao tratar questões reproduzidas ao longo da história

Os desafios contemporâneos de lidar com a diversidade no cotidiano escolar impõem aos professores uma aproximação com temáticas diversas que se relacionam direta ou indiretamente com as sexualidades, a administração de conflitos, a violência escolar, ou ao que se comenta muito atualmente, o chamado *bullying*. A diversidade impõe um desafio no trabalho do professor como a criação de espaço onde todos possam dialogar sobre as especificidades com negociações e administração dos conflitos para que crianças e adolescentes convivam o mais harmoniosamente possível, tendo igualdade de direitos e deveres. É um desafio para o professor gerenciar e trabalhar questões sobre as diversidades presentes na escola e reproduzidas ao longo da história.

Educação Ambiental e o Ensino Religioso

Tornou-se urgente aos seres humanos uma tomada de consciência em relação ao nosso planeta, ao mundo em que vivemos. Hoje é tão presente nos seres humanos comportamentos de desperdícios, racismos, preconceitos, intolerância, violência e extremismos. Diante desse quadro, as questões ambientais adquirem caráter fundamental e vital para nossa sociedade.

Trabalhar Educação Ambiental possibilita trazer questões que perpassam as experiências de professores e estudantes nas suas ações no público, no privado e no cotidiano. É uma ligação com diferentes aspectos da vida de cada um, envolve não só aspectos cognitivos mas também aspectos sociais, políticos, éticos, de valorização da vida e tantos outros envolvidos. Ao trabalhar e despertar a consciência pelo meio ambiente, pelo espaço que cada um ocupa, quer seja em casa ou no pátio da escola, as atitudes vão sendo modificadas e toda comunidade é contemplada.

O Tema Integrador Educação Ambiental contribui para formação cidadã favorecendo ao educando a tomada de consciência de seus papéis de cidadão e de agente social de mudança e transformação.

Por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2012, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, entre os inúmeros objetivos está o de promover o desenvolvimento socioambiental para que sejam garantidos às gerações futuras, qualidade de vida. Através da Educação Ambiental vai se formando uma nova mentalidade quanto ao uso dos recursos da natureza, seu uso sustentável, implementando novos modelos de comportamento onde os seres humanos buscam o equilíbrio entre o homem e o ambiente.

Nas aulas de Ensino Religioso é uma urgência trabalhar a Educação Ambiental contemplando as questões do dia a dia do estudante e todas as dificuldades e polêmicas que são vivenciadas com a crise ambiental mundial.

Atualmente podemos dizer que estamos vivenciando uma crise ambiental, a qual é um assunto que está amplamente sendo divulgado por diversos meios de comunicação. Entendemos esta crise como uma situação de desequilíbrio sócio-ecológico-ambiental dada à condição dos ecossistemas com diversos problemas de variadas ordens tais como: aquecimento global, derretimento de geleiras, secas, desmatamento, poluição, ameaça de extinção de animais e recursos naturais, etc

É nesse sentido que a percebemos como uma educação que considera o ambiente na sua totalidade, a interação entre ser humano e natureza, as relações sociais e políticas no sentido de denunciar as relações de poder existentes no sistema, o papel dos cidadãos e a responsabilidade que têm para com a sociedade, bem como os condicionamentos e limites de cada indivíduo. Oportunizando-nos uma reflexão acerca da crise sócio-ambiental que vivenciamos, a qual é fruto principalmente da racionalidade do mercado que prioriza o lucro possibilitado através do consumismo desenfreado de bens e serviços em detrimento da qualidade de vida das pessoas e da sustentabilidade do planeta Terra.

Trabalhar a Educação Ambiental requer diferenciadas atividades no Ensino Religioso, desde rodas de conversa sobre consumo sustentável, cuidados com o meio ambiente, responsabilidade pessoal e coletiva, projetos didáticos, leituras compartilhadas de artigos artigos 1º ao 4º. da Lei nº 9.795/199 – Política Nacional de Educação Ambiental, tornando-a mais próxima dos educandos e mais real. Pode-se começar esse trabalho com os artigos 1º ao 4º.

Saúde e Educação alimentar e nutricional e o Ensino Religioso

Nos dias atuais, tratar da Educação Alimentar e Nutricional é uma importante estratégia de ação na área de educação em saúde, esta estratégia é recomendada por órgãos internacionais a ser adotada no ambiente escolar. Sendo a escola o grupo social com o papel mais importante depois da família, torna-se o local que possibilita o desenvolvimento de práticas alimentares saudáveis de crianças e adolescentes, que podem fazer análise crítica de sua própria alimentação. Trabalhar essa temática não é fácil, envolve aspectos culturais, dinâmicos e complexos pois sabemos que o acesso à informação não é suficiente, mas indispensável para que este processo forme indivíduos capazes de fazer escolhas conscientes com relação à alimentação e à nutrição, favorecendo assim novas aprendizagens e mudanças.

No Ensino Religioso é importante que o professor conheça a fundamentação legal e conceitual da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), sendo ela uma estratégia fundamental de estímulo às práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que devem ser estimuladas pela escola e pelas aulas de Ensino Religioso.

A escola precisa promover hábitos alimentares saudáveis em parceria com o profissional nutricionista e outros que possam ajudar.

A promoção de hábitos alimentares saudáveis pautada no trabalho de *educação em saúde* exige que o nutricionista tenha papel atuante de professor, sendo agente e propiciador de mudanças. Por isso, se a perspectiva é educar, não se pode ter como única expectativa que as populações mudem algumas práticas do seu cotidiano, a fim de que os indicadores de saúde se tornem menos sofríveis. (...) Nesse sentido, a educação alimentar e nutricional pode se tornar efetivamente útil para os indivíduos quando possibilita o despertar da consciência crítica e da autonomia para agir e criar conceitos em relação às práticas alimentares (...) Para a realização de práticas educativas em nutrição, é fundamental o embasamento teórico, porém [...], para ser professor, no desenvolvimento de atividades do cotidiano, não é preciso tornar-se especialista em teorias da educação, em teorias pedagógicas ou em teorias da comunicação, mas, sim, entender a existência da relação entre educação e sociedade.

No Ensino Religioso podem ser desenvolvidas atividades como pesquisas e apresentações sobre: Alimentação saudável, A influência da mídia nas práticas alimentares, Distúrbios alimentares (anorexia, bulimia), Preconceitos, Religiosidade e plantas medicinais, Influência das religiões na nossa alimentação. Podem ser realizadas também Oficinas de Alimentação de uma determinada religião, além de projetos didáticos onde podem ser o produto final uma Cartilha de Receitas do uso de plantas medicinais ou uma Cartilha de Receitas de Alimentos Sagrados de diferentes religiões.

32.11.3 Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e o Ensino Religioso

Para iniciar o Tema Integrador Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso é bom lembrar que ao estudar essa temática devemos estar atentos ao que está acontecendo no nosso país e no mundo, há um aumento da população de idosos que necessitam ter respeitados seus direitos e que são cidadãos presentes e para muitos é apenas um problema social e político do país. A pergunta que fazemos é: Estamos nós informando aos mais jovens sobre o processo natural de envelhecimento, preparando-os para que eles possam conceber de forma tranquila essa etapa da vida?

Velhos e Jovens

Antes de mim vieram os velhos

Os jovens vieram depois de mim

E estamos todos aqui no meio do caminho

dessa vida vinda antes de nós. (Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti).

Os versos acima retratam a atual sociedade brasileira, ou seja, uma sociedade intergeracional, na qual o envelhecimento populacional é fato, a longevidade uma conquista e a intergeracionalidade inevitável.

Meios legais foram criados para garantir ao idoso a dignidade humana, seus direitos, segurança e proteção em relação a violência, preconceito e qualidade de vida, além do combate ao preconceito e exclusão. Destaca-se aqui o Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741/2003 que no seu artigo 3º prevê o estabelecimento de mecanismos que favoreçam a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais do envelhecimento, para isso sugere a inclusão do tema envelhecimento nos currículos mínimos da educação formal. Já no artigo 21 ressalta a importância do idoso quanto à transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade cultural. No artigo 22 dispõe que nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Ter o Tema Integrador Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso nas aulas de Ensino Religioso, além de cumprir a lei, possibilita trabalhar sobre o envelhecer, ajudando a romper com preconceitos que esse tema gera.

Uma educação para o envelhecimento é outro significativo conteúdo repassado ao jovem. Em contrapartida os jovens ensinam aos idosos: 1. Uma educação para novas tecnologias, através do domínio no manuseio de aparelhos eletrônicos e da linguagem digital. Os idosos ficam felizes pelas novas descobertas e os jovens satisfeitos ao se sentirem importantes como professores. 2. Uma educação para os novos tempos: a geração mais jovem também transmite aos idosos valores e conhecimentos do mundo atual, uma flexibilidade de comportamentos sociais de acordo com os novos valores morais, ou seja, uma educação para os novos tempos, resultando em posicionamentos menos conservadores em relação a assuntos polêmicos, como sexo, drogas, etc.

Pode-se trabalhar essa temática no Ensino Religioso das mais diversas maneiras como Rodas de Conversa, Leitura Compartilhada da Cartilha de direitos humanos das pessoas idosas (disponível em https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/marco/copy_of_CartilhaUNISAL.pdf), é possível ainda trabalhar sobre: O idoso em diferentes culturas, oficinas de tecnologia para idosos promovido pelos estudantes, roda de conversa com presença de idosos parentes dos estudantes para que possam partilhar seus saberes e histórias, celebrar o dia do idoso com os jovens, podem ainda escrever cartas a idosos que vivem em asilos, fazer campanha de objetos de higiene para idosos de asilos e tantas outras atividades. Lembrando que muitas dessas atividades sugeridas podem compor projetos interdisciplinares.

Educação Patrimonial: Patrimônio Histórico Material e Imaterial e o Ensino Religioso

Quando essa temática é trabalhada, os educandos passam a compreender aspectos históricos e culturais da cidade além dos aspectos do nosso patrimônio cultural, fortalecendo assim a formação de cidadania, da identidade cultural, da memória e tudo que nos identifica como ludovicenses ou moradores da Ilha de São Luís.

Muitas vezes não valorizamos como deveríamos as memórias e identidade cultural que fazem parte da cidade. Mas conhecer nossos patrimônios, nos conduz a uma cidadania que vivencia a tolerância e o respeito às diversidades além do respeito aos aspectos físicos, culturais e patrimoniais da cidade assegurando assim, a permanência destes bens às próximas gerações.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Iphan - instituição federal, vinculada ao Ministério da Cultura/MinC e responsável pela política de patrimônio cultural em nível nacional – entende a Educação Patrimonial como sendo: “os processos educativos formais e não-formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação. O Iphan considera ainda que: os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais onde convivem diversas noções de patrimônio cultural.

Trabalhar a Educação Patrimonial é algo previsto desde 1988 na Constituição Brasileira no artigo 216 que define o patrimônio cultural brasileiro como bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Moramos e vivemos em uma cidade que é Patrimônio Cultural da Humanidade, que tem um rico acervo cultural de casarões, ladeiras, museus, músicas, danças, comidas típicas, artesanato e tantas outras riquezas. Esta riqueza precisa ser conhecida, trazida e vivenciada pelos estudantes.

No Ensino Religioso podemos desenvolver o Tema Integrador com projetos interdisciplinares sobre a cidade, visitas monitoradas aos museus e templos religiosos. Trabalhar com a musicalidade ludovicense, suas marcas e características que influenciam as diferentes religiões presentes na Ilha de São Luís. Rodas de conversas sobre seus patrimônios pessoais e as influências do patrimônio cultural na história de vida pessoal. São sugestões que podem ser enriquecidas por cada professor junto às suas salas de aula.

Educação financeira: Fiscal, Monetária e Cambial e o Ensino Religioso

Faz parte dos desejos da maioria das pessoas poder desfrutar de uma vida financeira saudável com gastos equilibrados. Só que um detalhe importante é esquecido, essa lição começa em casa e deve ter continuidade na escola.

Vivemos em uma sociedade que favorece e alimenta o consumo de forma exacerbada e descontrolada, não exercita o consumo consciente e não evita o desperdício. Esta maneira de agir gera resíduos, despesas excessivas, descontrole financeiro e emocional. Trabalhar Educação financeira e fiscal é uma forma de possibilitar aos estudantes uma perspectiva ao desenvolvimento do consumo consciente, com comportamento financeiro saudável e equilibrado. Estas ações do presente beneficiarão a todos hoje e repercutindo nas gerações futuras.

No ano de 2010 foi lançada pelo governo federal a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) - Decreto Federal nº 7.397/2010 que é uma Política de Estado de caráter permanente criada para promover ações de educação financeira gratuitas e sem qualquer interesse comercial, cuja finalidade é contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores (Decreto Federal nº 7.397/2010, Art. 1º).

Quando a temática é trabalhada na escola, ajuda o estudante a compreender como poderá tornar real seus sonhos e aspirações e auxilia a prepará-lo para tomar decisões financeiras com autonomia, consciência e responsabilidade ao longo da sua vida. Trabalhando a educação fiscal, ajudamos o estudante a ser co-responsável pelas finanças da cidade, do estado e do país, sabendo exercer seus direitos de cidadão, com ações de acompanhamento dos gastos do executivo e do legislativo, combatendo a corrupção e acompanhando a transparência das contas dos governos.

No Ensino Religioso pode ser trabalhado esse Tema Integrador por meio de projetos didáticos interdisciplinares e com palestras sobre finanças e projeção de gastos pessoais, como parte da responsabilidade cidadã e religiosa de cada um. É possível trabalhar também a forma como as igrejas neopentecostais fazem a exploração financeira dos seus fiéis e as promessas de riquezas e poder financeiro.

Um assunto que pode ser explorado no Ensino Religioso através dessa temática é também trabalhar sobre a nota fiscal, contas permanentes da família (água e luz) e como cada um pode ajudar na economia do lar.

Mídias e tecnologias para educação e o Ensino Religioso

O Tema Integrador Mídias e tecnologias para educação conduz o olhar para o futuro acompanhando todos os avanços que ocorrem no presente. Sabe-se que tudo que usamos para facilitar e tornar mais eficaz a transmissão de uma mensagem pode-se considerar uma tecnologia comunicacional, desde a simples linguagem até os mais sofisticados equipamentos tecnológicos, daí podermos afirmar que todos os recursos utilizados pelo professor no seu processo de ensino são considerados tecnologias, mas é urgente e necessário ampliar o conhecimentos sobre os diferentes avanços tecnológicos e fazer do uso dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem não um desafio, mas uma prática .

Contextualizar o profissional da educação no mundo globalizado e informatizado implica na capacidade de “testemunhar o desenvolvimento de uma capacidade até agora não imaginada de ampliar o intelecto humano. O homem tem uma capacidade singular de armazenar informação e utilizá-las para o seu progresso e bem estar (Rankine, 1987, p.292)

A tecnologia não é uma panaceia para a reforma de ensino, mas ela pode ser um catalisador significativo para a mudança e uma ferramenta para apoiar a indagação, composição, colaboração e comunicação dos estudantes. Por indagação entende-se o aluno capaz de procurar, refletir e criticar as informações que lhes estão sendo oferecidas. Esse aluno não mais aceita o professor dono da verdade, ou seja, o único receptáculo do saber.

Nos dias atuais é imprescindível que educadores tenham conhecimento sobre as tecnologias que são disponibilizadas nas escolas e também compreendam que o uso dessas ferramentas oportuniza aprendizagens e saberes tanto para os estudantes quanto para os educadores e que, quando bem planejado, o uso desses recursos

nas aulas, muitas aprendizagens e descobertas estão envolvidas, além de projetos e ações diferenciadas que podem ser desenvolvidas individual e coletivamente.

O educador não pode rejeitar ou evitar o uso das tecnologias em suas aulas. Todos os responsáveis pela educação precisam compreender a necessidade urgente de reduzirmos as diferenças a respeito do uso das tecnologias na escola para evitarmos a exclusão digital. Portanto, para a formação humana é necessário que reaprendamos a utilizar as tecnologias em nosso dia a dia. É uma responsabilidade tanto dos professores como de todos aqueles que se encontram envolvidos com o processo educativo. Por sua vez, a educação caminha junto com as tecnologias da informação e comunicação.

Nas aulas de Ensino Religioso o Tema Integrador Mídias e tecnologias para educação pode ser trabalhado quando utilizamos pesquisas digitais e midiáticas, produção de vídeos no celular sobre temas de interesse do Ensino Religioso, uso de projetor multimídia nas aulas. Podem ser realizadas ainda Rodas de Conversa, essa conversa em roda é uma excelente estratégia que possibilita ao estudante apresentar assuntos do seu interesse e ainda se revelar como um ser em construção, no convívio social com a turma e com o conhecimento de mundo, tratando de assuntos do seu interesse ou que sejam sugeridos pelo educador como: conversas sobre as influências da mídia e da tecnologia na vida das pessoas, vícios virtuais, *fake news*, podemos ainda trabalhar exibição de vídeos seguidos de debates.

Educação para o trânsito e o Ensino Religioso

Ao se tratar do tema integrador Educação para o trânsito no Ensino Fundamental, a temática é focada prioritariamente no estudante como pedestre. E apresenta-se diante do professor o desafio de vivenciar junto aos educandos atividades pedagógicas que estimulem, conscientizem e façam surgir ações cidadãs e comportamentos seguros no trânsito.

A sala de aula do Ensino Religioso deve favorecer um ambiente de descontração e democracia onde o professor ao inserir a temática do trânsito oportunize aos estudantes falarem de suas histórias compartilhando vivências do dia a dia, sobre a temática.

Segundo Aparecida Pereira Pires, professora do Curso a Distância CPT Trânsito na Educação - Infantil e Fundamental I, “A criança deve ser inserida no contexto trânsito, inicialmente, pelo conhecimento de si e dos outros como pessoas que se locomovem, que se respeitam, que dividem o mesmo espaço, chamadas pedestres”.

A criança precisa conhecer seus papéis no espaço público, ora transitando como pedestre, ora sendo passageira (no ônibus escolar, no assento de trás do carro, na cadeirinha, no banco dianteiro), ou como ciclista (no seu triciclo, bicicleta...). Seja qual for o seu papel, a criança será sempre cidadã.

Para isso, a escola deve reconhecer e oportunizar aulas dialógicas, reflexivas, onde os estudantes pequenos também possam expor suas opiniões sobre esses personagens que assumem, diariamente. Dentro desse contexto interativo, deve-se introduzir e enfatizar o tema trânsito e fomentar a discussão. Como sugestão de atividade, o professor pode reunir seus estudantes, em forma de roda, para discutir o que observaram no trajeto de casa - escola, por vários dias, até que alguns conceitos sejam totalmente assimilados, como: pedestre e segurança. Esse aprendizado pode ser avaliado nos momentos em que o estudante descreve seu modo de atravessar a rua, suas atitudes no trânsito, como percebe o movimento dos veículos entre outras circunstâncias.

Trabalhar essa temática no Ensino Religioso visa desenvolver comportamentos éticos, atitudes cidadãs e de valorização da vida. Hoje o trânsito chega a matar mais que os fronts de guerra, tornando-se necessário trazer estas discussões para o espaço da sala de aula.

É importante que cada professor perceba que trabalhar com o Tema Integrador Educação para o trânsito ajuda a formar cidadãos conscientes do seu papel no mundo e valorizando o bem mais importante, a vida humana.

Há o Parecer CNE/CEB nº 22/2004 que solicita a inclusão da Educação do Trânsito no currículo das escolas e o apresenta como tema transversal, em todos os níveis de ensino.

1. As instituições de ensino brasileiras devem considerar, na definição de seus projetos pedagógicos, a busca de comportamentos adequados no trânsito. O caminho certamente não é a inclusão de uma disciplina específica para este fim.

2. A fim de facilitar a propagação da idéia, sugere-se ao Denatran, que envide esforços no sentido de produzir material de apoio para que as escolas possam utilizá-lo nos seus projetos de educação para o trânsito.

No site disponível em [\https://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/como-ensinar-o-tema-transito-nas-escolas](https://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/como-ensinar-o-tema-transito-nas-escolas), há uma relação de atividades que o professor pode desenvolver em sala de aula. Trazemos estas sugestões para que cada professor, em seu espaço escolar faça as adequações necessárias, pois todas elas trazem em si, explícita ou implicitamente, traços do Ensino Religioso na formação cidadã que possibilitam um trabalho com aulas diferenciadas, rodas de conversa ou projetos didáticos interdisciplinares. As atividades são as seguintes:

1. As calçadas por onde caminha, se estão em perfeitas condições de uso para si e para os outros;
2. Deve observar se nas calçadas existem rampas, espaço apropriado para a circulação de pessoas com dificuldade de locomoção;
3. Se a rua onde mora é asfaltada, iluminada, se existe semáforo, faixa de pedestre, árvores e outro;
4. Se o bairro proporciona outros serviços como pronto socorro, escola, hospital, caso necessite deles;
5. Se há pontos de referência para se localizar: casa redonda, barraca de pastel, banca de jornal, escola, igreja, entre outros;
6. Se os diferentes meios de transportes circulam no bairro;
7. Se o comportamento das pessoas ao atravessarem as ruas está correto;
8. Se o fluxo de veículos que trafega na rua onde mora é intenso ou tranquilo;
9. Se há nas ruas pontos estratégicos para uma travessia segura;
10. Se há locais seguros para brincadeiras.

Trabalhar com a temática trânsito é compreender que o trânsito ocorre como uma necessidade que os seres humanos têm de se deslocarem e circularem de um lugar para o outro. Se como cidadãos, cada um de nós assume diferentes papéis e no trânsito ou somos pedestres, ou passageiros ou condutores, precisamos não somente ensinar regras de circulação, mas acima de tudo ajudar na formação de cidadãos responsáveis, e que assumam e valorizem a preservação da vida.

Organização do Trabalho Pedagógico e Orientações Metodológicas

A qualidade da intervenção do professor junto ao estudante ou grupos de estudantes, os materiais didáticos, horários, espaços, organização e estrutura da classe, a seleção de conteúdos e a proposição de atividades concorrem para que o caminho seja percorrido (BRASIL, 1998, p. 105).

A forma mais indicada de trabalhar os conteúdos do Ensino Religioso se traduz em uma proposta onde os estudantes participem dos espaços de aprendizagem de forma prazerosa, significativa e educativa. As aulas de Ensino Religioso devem ser aulas que favoreçam a troca de sentimentos e experiências, onde o professor não é apenas o que ensinará um conteúdo e sim alguém que vai mediar o tema a ser trabalhado.

A partir do momento que se configura como área do conhecimento, o Ensino Religioso passa a construir uma identidade pedagógica, dentro do referencial de componente curricular como os elementos que contribuem na formação e informação da Educação Básica Nacional [...] fundamentada dentro dos quatro pilares propostos no relatório da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (JUNQUEIRA, pp.29-30).

Assim, ao ser estruturado, o Ensino Religioso procura viabilizar as cinco características que identificam um componente curricular, são elas: domínio de linguagens, a compreensão dos fenômenos, enfrentamento de situações, construção de argumentações e elaboração de propostas. Por tais razões é que o Ensino Religioso deve acentuar as informações nas unidades temáticas propostas na BNCC: Identidades e alteridades, Manifestações religiosas, Crenças religiosas e filosofias de vida, onde o educador assumo o papel de educador e não de um agente religioso proselitista.

A unidade temática Identidades e Alteridades, é trabalhada em todos os anos do Ensino Fundamental, em especial nos anos iniciais. Essa unidade temática propõe trabalhar como os estudantes aspectos que os façam reconhecer, valorizar e acolher o caráter singular e diverso do ser humano, e isso deve ser feito por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu e os outros, compreendendo os

símbolos e significados e a relação entre imanência e transcendência. Compreendendo que este aspecto transcendente é tão forte no homem que também permeia sua cultura e forma de organização.

Esse anseio humano pelo Transcendente torna-se, infalivelmente, parte das diferentes culturas e de maneiras de ser humano. A relação com o sagrado assume a importante função de mediadora e ao mesmo tempo de fornecer significados para a realidade do indivíduo e dos grupos.

A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta (BRASIL, 2017).

Na unidade temática Manifestações religiosas, se possibilita conhecer, valorizar e respeitar as diferentes experiências e manifestações religiosas, e compreender as relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as esferas sociais. Já na unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, além de trabalhar os mitos, as ideia(s) de divindade(s), as crenças e doutrinas religiosas, as diferentes tradições orais e escritas, as ideias de imortalidade, os princípios e valores éticos que norteiam a vida humana nas diferentes culturas e manifestações religiosas.

Nos diferentes anos do Ensino Fundamental tanto os iniciais quanto os anos finais, os conteúdos devem ser tratados de diferentes maneiras com os estudantes e paralelamente inicia-se o processo de autonomia destes, quando passam a fazer pesquisas, recortes e colagens, poesias, acrósticos e cordéis, sobre temas indicados e trabalhados pelo professor.

À medida que os estudantes tornam-se mais autônomos, essas atividades repetem-se de forma amadurecida com pesquisas de textos cada vez mais complexos, seminários sobre temas propostos, paródias, painéis de debates, construção de murais, dramatizações, coreografia, danças e etc. Pode-se trabalhar também com filmes, músicas, desenhos animados, pesquisas bibliográficas e de campo (em visita a locais onde se encontram elementos dos conteúdos estudados) em qualquer dos anos do Ensino Fundamental.

Tais atividades oportunizam trabalhos com projetos didáticos, atividades inter e transdisciplinares além de possibilitar organização de feiras e mostras.

Recomenda-se uma atenção especial para como os estudantes com necessidades especiais específicas, nesses casos os docentes devem preparar materiais de apoio, de forma que torne o conteúdo a ser ministrado de fácil compreensão para os demais. Segundo a Política Nacional de Educação Especial as pessoas que apresentam “significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente” são as pessoas com deficiência. O professor depara-se com estes diferentes estudantes no espaço da sala de aula e precisa ter consciência que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos que todas as outras pessoas, só que muitas vezes para exercer seus direitos torna-se necessário a adoção de medidas especiais.

Atender a diferentes estudantes, com diferentes deficiências é certamente o desafio mais urgente e importante que se enfrenta em nossos dias, para trilhar estes novos caminhos somos conduzidos ao que nos propõe Dewey que afirma que há três atitudes necessárias para a ação reflexiva para o desejo de mudança ser real, são elas:

Abertura de espírito – examinando constantemente as fundamentações lógicas, buscando descobrir as causas dos conflitos, fazendo-se perguntas que mexem com o eu pessoal e aprimorem o fazer pedagógico;

Responsabilidade – ponderando as consequências de suas ações, buscando resultados, aprimorando os efeitos do ensino na vida dos alunos. Ao pensar nos estudantes o professor reflexivo, segundo Dewey, deve se preocupar muito mais com o resultado do que com o simples alcance de objetivos;

Sinceridade - o professor deve ser responsável por sua aprendizagem, tendo como focos centrais do seu eu profissional e pessoal à abertura de espírito e a responsabilidade (DEWEY, 1993).

Torna-se necessário ao professor reconhecer que “a diversidade constitui a base do desenvolvimento das relações humanas, já que somos diferentes uns dos outros, o que não faz ninguém melhor ou pior como pessoa e cidadão” (BRASIL, 2000).

Pode-se, ainda, trabalhar nas aulas de Ensino Religioso, temas da atualidade de grande importância para a sociedade, e que traga um despertar da consciência social e política, como exemplo, a sororidade, que representa uma rede de proteção entre as mulheres e que se reflete no crescimento da conscientização da

necessidade de proteção das minorias e em especial do gênero feminino, trabalhar preconceitos diversos entre outros.

Sugere-se que o professor viaje pelos livros, jornais, revistas e internet tornando seus conteúdos vivos e atrativos, pois não se admite mais em Ensino Religioso, um fazer pedagógico onde professores e estudantes atenham-se a datas comemorativas, festejos, rezas e orações de quaisquer crenças religiosas. Há que se buscar uma integração entre a metodologia dos caminhos transcendentais e a metodologia do trabalho no Ensino Religioso escolar.

Para auxiliar os professores propomos que cada um se desafie a fazer do seu trabalho na sala das aulas de Ensino Religioso, um espaço de diálogo, convivência respeitosa e acolhedora, pois “é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas” (BRASIL, 2001, p. 96).

Avaliação da Aprendizagem no Ensino Religioso

No Ensino Religioso a avaliação não se dá através de critérios para a aprovação ou reprovação, eles são indicadores do nível de avanço conquistado em relação às habilidades tomadas como objetivos do trabalho com Ensino Religioso e não podem ser consideradas para efeito de retenção/aprovação. Além disso, esses objetivos devem ser compartilhados com os estudantes para que gradativamente a avaliação aconteça no coletivo, muito mais do que individualmente.

O Ensino Religioso deve favorecer o respeito à pluralidade para que o próprio aluno questione-se e busque respostas sendo consciente do seu papel no mundo, intensificando assim o sentido da própria existência, como sujeito que tem por meta o respeito pelo outro (FARIAS, 2004, p. 88).

Em Ensino Religioso, a avaliação visa a integração entre a aprendizagem do estudante e a própria situação do professor na construção do conhecimento. Logo, no Ensino Religioso a avaliação é vista como um elemento significativo e permanente, onde se espera educando que este perceba os diferentes grupos aos quais pertence e como deve relacionar-se nestes grupos respeitando limites, diferenças e características inerentes a cada um. Espera-se ainda que considere as diferenças que existem entre as pessoas como fatos que nos completam enquanto sociedade.

É esperado também que os estudantes assimilem as informações que lhes permitam compreender que ele é agente ativo e protagonista principal de mudanças, com espiritualidade e possibilidades de relações como o outro, consigo e com o transcendente, reconhecendo a importância de cuidar do mundo, de si e do outro, desenvolvendo respeito pelo outro sem discriminação e identificando consequências de suas atitudes e escolhas, assimilando informações que lhe permitam compreender que é um agente de mudanças, portador de direitos e deveres. “Nessa proposta, a abordagem do conhecimento escolar visualiza o Ensino Religioso como algo significativo, articulado, contextualizado, em permanente formação e transformação” (BRASIL, 2001, p.41).

A avaliação permeia as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades e a prática didática do Ensino Religioso possuindo três etapas: uma inicial onde identifica-se os grupos culturais/religiosos diferentes nas crenças e fé dos próprios estudantes; uma formativa que é formal, sistemática e organizada de acordo com os conteúdos trabalhados. É o próprio acompanhamento do processo onde se dá a construção e a reconstrução do conhecimento do fenômeno religioso. E uma etapa final onde se efetua a avaliação de alguns objetos de conhecimento específicos essenciais para determinar os novos conhecimentos a eles relacionados.

Partindo-se de uma concepção de avaliação contínua é importante lembrar que os aspectos qualitativos, a convivência, as relações do estudante consigo, com outro, com o meio ambiente e com o transcendente não anulam os aspectos cognitivos, os quais podem ser percebidos através dos debates, produções individuais e coletivas, projetos etc. Pois sabemos que cada vivência e informação recebida e trocada irá pontuar sua vivência no cotidiano, no mercado profissional e nas conquistas pessoais.

O Ensino Religioso leva uma vantagem bastante grande (...) pois o mercado não vai cobrar dos alunos conhecimentos religiosos, da mesma forma que vem cobrando os conhecimentos das áreas curriculares tradicionais (...). É necessário entretanto esclarecer que essas vantagens são apenas formais, pois na realidade o mercado vem cobrando dos profissionais das várias áreas mais do que os conhecimentos, mas uma reestruturação conceitual que pode contribuir para a formação de atitudes extremamente valorizadas no exercício da profissão, tais como criatividade, respeito ao outro enquanto ser diferente, a consciência de si mesmo e das

outras pessoas (...) o Ensino Religioso, no currículo das escolas têm nesse sentido maior liberdade e ao mesmo tempo maior potencialidade em relação ao mercado profissional, que em última análise é o grande avaliador da aprendizagem escolar” (WACHOWICZ, 2002, p.67 –68).

Para que a avaliação possa ser efetivada no Ensino Religioso, o educador deve estabelecer os instrumentos e definir os critérios que demonstrem o quanto o estudante se apropriou dos conteúdos específicos e como conseguiu relacionar com outros componentes curriculares. No Ensino Religioso a avaliação pode revelar também em que medida a prática pedagógica, fundamentada no pressuposto do respeito à diversidade cultural e religiosa, contribui para a transformação social.

Ao apropriar-se dos conteúdos trabalhados, o professor desperta no estudante o olhar para perceber que ocorreu aprendizagem em diferentes situações de ensino. No Ensino Religioso podem ser usados critérios de avaliação, tais como:

1. O estudante expressa uma relação respeitosa com os colegas de classe que têm opções religiosas e culturais diferentes da sua?
2. O estudante aceita de forma respeitosa e tolerante diferentes credos ou até mesmo diferentes expressões de fé?
3. O estudante reconhece o fenômeno religioso como um dado cultural e identitário de grupos sociais?
4. O estudante tem repertório e emprega-o em conceitos adequados ao se referir às diferentes manifestações do Sagrado e da Transcendência diferente da sua?

Considerando-se as competências específicas do Ensino Fundamental bem como as habilidades propostas para o Ensino Religioso, não podemos pensar a avaliação sem o olhar da inclusão que é um fenômeno individual e social que deve garantir à pessoa com deficiência acesso, participação e aprendizagem dentro de suas especificidades, pois é a partir destas especificidades dos estudantes incluídos que o professor deve implementar adaptações curriculares de pequeno porte aos estudantes incluídos.

Como professores precisamos voltar nosso olhar crítico para a história da humanidade que deixa claro que nenhuma sociedade é bem sucedida se não favorece o respeito à diversidade. Se nosso anseio é uma sociedade onde todos sejam considerados iguais por sua condição humana e com direitos iguais perante a lei, não se justifica no processo avaliativo do Ensino Religioso, a segregação. Pois se somos iguais pela condição de seres humanos, somos ao mesmo tempo todos diferentes.

É perceptível que o diálogo, a criatividade e as posturas éticas, tolerantes e vivenciais exigidas do profissional de hoje, se fortalecem nos conhecimentos construídos na área de Ensino Religioso no currículo escolar, pois há necessidade de reconhecê-lo como fundamental para a formação da pessoa humana na sua vida social e plena “o Ensino Religioso é uma parte fundamental da educação integral, sendo impossível pensar no verdadeiro desenvolvimento das potencialidades esquecendo a dimensão transcendental do ser humano”(KRÜGER, 2005,p.53), para assim podermos caminhar traçando o percurso do maior anseio do ser humano: **UM MUNDO ONDE A PAZ, A TOLERÂNCIA E O RESPEITO CONTRIBUEM PARA FAZER DE CADA HOMEM E MULHER UM SER FELIZ.**

Referências

- ALVES, Rubem. **O que é religião ?** São Paulo: Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos
- _____. **Religião e repressão.** São Paulo: Loyola, 2005.
- _____. **Cenas da Vida,** Campinas, SP: Editora Papirus, 1998.
- AZEVEDO, Mateus Soares de. **Mística islâmica – atualidade – convergência com a espiritualidade cristã.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- BETIATO, Mario Antônio; SANCHES, Mário Antônio. **Nos caminhos da fé – coleção de 5ª à 8ª série.** Curitiba : M. Barreto/ Salesianas Editora, 2000.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, Mundialização, Espiritualidade.** São Paulo: Ática, 1993
- _____. **Saber Cuidar.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- BRASIL.**Base Nacional Comum Curricular** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017
- _____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação. Brasília: Secretaria, 2001.
- COELHO, Antônio Salvador. Parecer sobre a Proposta de Ensino Religioso 2005 para a SEMED. São Paulo: 2006
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **O que é ecumenismo?** Uma ajuda para trabalhar a exigência do diálogo. 4ed, São Paulo: Paulinas, 2000.
- CRUZ, Terezinha M. L. da . **Irmãos a caminho – religião na vida - coleção 5ª à 8ª série.** São Paulo: FTD, 1994.

- _____. **Descobrendo caminhos** – Ensino Religioso - coleção 5ª à 8ª série. São Paulo: FTD, 2002.
- ELIANE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FARIAS, Francisca Antônia Ferreira. **Repensando o Ensino Religioso no espaço escolar**. In: *Ecossistema*, volume 2, nº 01, São Luís: IESMA, janeiro/julho de 2004.
- FERNANDES, Maria Madalena. **Afinal, o que é Ensino Religioso ?** Sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000.
- FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **PCN do Ensino Religioso**. Ave Maria, 2001.
- GAARDER, Jostein.; HELLEBRAND, Victor; NOTAKER, Henry. **O livro das religiões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000
- GRAAL, Marc. **Os símbolos na Bíblia**. São Paulo: Paulus, 1997
- INCONTRI, Dora & BIGHETO, Alessandro. **Todos os Jeitos de Crer: Ensino Inter-Religioso**. São Paulo: Editora Ática, 2004
- _____. **O ensino inter-religioso, como fazer?** In: *Revista Mirandum*, Porto/São Paulo, Universidade do Porto/USP, V. 15, 2003
- _____. **Ensino confessional, laico ou inter-religioso? Qual a melhor resposta?** *Revista de Educação CEAP*. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, V. 45, junho/2004.
- JORDACK, Dora M. **Conhecendo o Hinduísmo**. Editora Todo o Livro, sd
- _____. **Conhecendo o Cristianismo**. Editora Todo o Livro, sd
- _____. **Conhecendo o Islamismo**. Editora Todo o Livro, sd
- _____. **Conhecendo o Judaísmo**. Editora Todo o Livro, sd
- _____. **Conhecendo o Espiritismo**. Editora Todo o Livro, sd
- JOSGRILBERG, Rui de Souza. **Estruturas Existenciais da confessionalidade na educação**. In: *Revista Educação e Missão*, nº 01. Brasília: ABIEE, 2003
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **A identidade pedagógica do Ensino Religioso** – texto da palestra para o Seminário Catarinense de Professores de Ensino Religioso. 02 de junho de 2001
- MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lílian Anna. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002
- KRÜGER, Clóvis Maciel. **Referenciais para o Ensino Religioso**. In: *Revista Pátio*, Ano VIII, nº 32, Porto Alegre: Artmed Editora, novembro 2004/janeiro 2005
- MAIA, Ana Cristina Daniel S. et.al. **Nos caminhos do amor** – coleção 1ª à 4ª série. Curitiba: M. Barreto/ Salesianas Editora
- MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Luís: SEDUC, 2019
- MORIN, Edgar. **A Religião dos Saberes: o desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.
- PIAZZA, Waldomiro O. **Introdução à fenomenologia religiosa**. Petrópolis: Vozes, s/d
- PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990
- Revista Diálogo. *Revista do Ensino Religioso*. **Ensino Religioso: O Brasil a descobrir**. São Paulo: Paulinas. Ano XXIII nº 90, 2018.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira** – organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2001
- ROSSA, Leandro. **O Ensino Religioso, em sala de aula**. Luz nova no chão da escola ? – Coleção Fazer e Transformar, volume 4. São Paulo: Loyola, 2002
- SANTA CATARINA – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular** – Educação Religiosa. Florianópolis: COGEN, 1998
- SHEINEIDERS, Amélia e CORREA, Avelino Antônio. **De mãos dadas** – Educação Religiosa – coleção de 5ª à 8ª série. São Paulo: Scipione, sd
- SILVA, Valmor da (org.) **Ensino Religioso – educação centrada na vida**. Subsídios para a formação dos professores. São Paulo: Paulus, 2004
- SOARES, A.M.L. (coord.). Col. **Temas do Ensino Religioso** (8v.). São Paulo: Paulinas, 2005
- SOUZA, Jaqueline Crepaldi. et.al **Construindo a vida** – Ensino Religioso Integrado. São Paulo: FTD, 2001
- TEIXEIRA, Faustino. **Teologia das religiões, uma visão panorâmica**. São Paulo: Paulinas, 1995
- VELOSO, Eurico dos Santos (Dom). **Fundamentos filosóficos dos valores no Ensino Religioso** – subsídios pedagógicos. Petrópolis: Vozes, 2001
- VIESSER, Lizete Carmem. **Um paradigma didático para o Ensino Religioso**. Petrópolis: Vozes, 1994
- WOLF, Elias. **O ecumenismo no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1999
- _____. **Caminhos do ecumenismo no Brasil**. São Paulo: Paulus, 2002

10.6 Componente Curricular Filosofia

Introdução

Para se exercer a docência em Filosofia, é mister ter a clara noção dos seus *personagens conceituais*, guardiões de distintas ideias ao longo da história da filosofia, mas não apenas por memória, mas de igual forma por entendimento. A topografia que isto envolve, a temporalidade, a trajetória e as nuances do rio caudaloso do pensamento produzido sob a chancela do ato de filosofar. É preciso ter mais que conhecimento, é preciso ter sensibilidade e fôlego para ter melhor alcance na arte de ensinar.

Podemos dizer que a Filosofia teve seu início, apogeu, declínio, “desaparecimento”, ressurgimento e até que faleceu, caso não fosse “eterna”. Em cada pesquisa, temos a impressão de que Sócrates, por exemplo, está mais presente nesta vida que os seus colegas de profissão do século XXI.

A chama filosófica nunca se apagou desde a primeira centelha. Mais que antes é tempo de aprender e ensinar. A Proposta Curricular de Filosofia está organizada em tópicos que delimitam os propósitos a que se destinam as aulas a ministrar. Os pressupostos teóricos encontram-se detalhados dentro de uma fundamentação criteriosa, as expectativas de aprendizagem (habilidades), bem como a distribuição dos objetos de conhecimento estão devidamente estruturados no quadro organizador.

Amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), as finalidades e propósitos da Proposta consistem na formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de transformar ao mundo e a si mesmos a partir da percepção axiológica e existencial das conjunturas sociais.

A conceituação do Componente Curricular de Filosofia leva em ampla consideração pensamentos divergentes na história da filosofia reconhecendo pressupostos comuns que permitem entendimento apesar das desarmonias conceituais e metodológicas do ponto de vista do cardápio filosófico como um todo, por via de regra circundando em torno das questões que envolvem o que seja a filosofia e a maneira de filosofar de cada pensador em sua respectiva época.

Os pressupostos teóricos buscam raízes na Grécia antiga, mais propriamente na fundação do ensino de filosofia, seja na ágora, seja na academia de Platão, onde o currículo de filosofia era indispensável para a formação dos governantes. Seguindo o curso da história, na Idade Média o estudo de filosofia também era indispensável à constituição dos líderes religiosos. No Brasil Colonial a instauração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade da incipiente São Paulo transcreve a origem da filosofia no Brasil, onde posteriormente garantir-se-ia seu ensino, porém sem obrigatoriedade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até em que em 1960 a Disciplina Filosofia seria banida das escolas e das Universidades pela ditadura militar – salvo na rede religiosa de ensino e em alguns colégios americanos criados no Brasil no final do século XIX. Contudo, a nova LDBEN, Lei nº 9.394/1996 ressurgiu o Ensino de Filosofia no Brasil de forma democrática, porém sem definições claras quanto à sua estrutura curricular e permanência. Só em 2008 o ensino da Filosofia enquanto disciplina se torna obrigatório no Brasil no setor público e privado.

Em relação às habilidades que um estudante de Filosofia do Ensino Fundamental deve adquirir, há uma divisão para 6º e 7º Anos e outra para o 8º e 9º Anos. Compreender as implicações conceituais do sentido etimológico do termo filosofia, conhecer as condições religiosas, econômicas e políticas da transição da consciência mítica para o pensamento filosófico, são algumas delas para a primeira divisão. Pensar e debater as condições do ato moral, amoral, (consciência, vontade, ausência de coerções - internas e externas - determinantes e referência à norma) para a formação de atitudes cooperativas e justas, criticar as noções de anomia, heteronomia e autonomia, relacionar reflexivamente moralidade, imoralidade e amoralidade, problematizar as ideias de bem, virtude e de felicidade a partir de questões existenciais efetivas, são destinadas à segunda divisão, entre outras.

Inclui-se também a compreensão dos valores universais como objetivo de garantir a dignidade através dos Direitos Humanos, assim como um olhar além da superfície para as relações étnico-raciais e para questões de gênero e diversidade. A perspectiva filosófica se põe a pensar e analisar a nossa forma de alimentar num prisma nutricional. Todos estes aspectos pensados e sugeridos sob orientações metodológicas em uma abordagem a partir de mídias e tecnologias nas práticas do ensino de Filosofia. O último tópico se refere às maneiras e formas de verificação de aprendizagem, acompanhamento, as medições e metragens da construção do conhecimento.

Conceituação do Componente Curricular de Filosofia

Uma das tarefas mais árduas e inconclusas da trajetória filosófica reside precisamente na sua própria conceitualização, dificuldade que todos aqueles que travam contato com a Filosofia podem atestar.

Com esta questão (O que é isto - a filosofia?) tocamos um tema muito vasto. Por ser vasto, permanece indeterminado. Por indeterminado, podemos tratá-lo sob os mais diferentes pontos de vista e sempre atingiremos algo certo. Entretanto, pelo fato de, na abordagem deste tema tão amplo, se interpenetrarem todas as

opiniões possíveis, corremos o risco de nosso diálogo perder a devida concentração. (HEIDEGGER, 1979, p. 13)

A busca que agora reiniciamos sem pedantismo e cientes das medidas de incursões como esta, não pretende silenciar adversidades encerrando a complexidade frequentemente desconcertante do pensamento em escaninhos conceituais apaziguadores, mas pensar a questão da possibilidade de um acordo baseado no reconhecimento de pressupostos comuns capazes de oferecer um liame em condições de conferir inteligibilidade às patentes dissonâncias que tece os filósofos em suas diversas ocorrências espaços-temporais. Nestes aproximadamente dois mil e quinhentos anos de pensamento (caso circunscrevemos nossas atenções nas coordenadas de matriz helênica), é marcante essa tendência, uma vez que até mesmo as chamadas grandes sínteses, as construções teóricas de Platão (428/427-348/347 a. C.), Aristóteles (384-322 a. C.), Kant (1724-1804) e Hegel (1770-1831) jamais foram consensuais. Não cabe, porém, forçar por uma unanimidade artificiosa, mas visar ao reconhecimento da convergência de fundamentos aos variados modos do pensar filosófico.

Então, qual, de todas as contingências válidas que se oferecem ao entendimento, será nosso sítio de partida?

Na esteira do compromisso firmado acima de não olvidar os contrastes, investiguemos as linhas mais gerais do caminho que, em sintonia com a tradição ocidental, constitui a noção de filosofia; para que, a partir de um ponto de apoio confiável, tenha viabilidade o examinar da identidade e/ou da alteridade de vertentes ainda mais refratárias a esforços esquematizadores. Declarar, por exemplo, se há ou não filosofias de influência não helênica é certamente uma posição decorrente apenas de uma clarificação da própria idéia de filosofia. Por condições geográficas e culturais evidentes, seguimos as marcações de origem européia para ao menos adentrarmos o tema.

Seja como for, é inegável que entre os gregos antigos o conhecimento atingiu um patamar incomum de elaboração, tanto com relação à exterioridade como consigo mesmo, embora sejam discutíveis suas respectivas fundamentações teóricas, implicações produtivas (ou sua completa interdição) e desdobramentos éticos e políticos encontradas em vertentes tão numerosas quanto peculiares. Uma de suas características mais expressivas é a de que o saber nessa estação da história enraizou de modo ostensivo o afluxo de autoconsciência. A crítica e a desvinculação com a praticidade direta e com a hegemonia do sagrado são de fato um capítulo à parte no enredo das civilizações: conhecer para além da imediatividade do útil e do âmbito teológico, até então monopolizadores das ligações com a verdade. A partir da *techné*, dos discursos mítico-religiosos e da racionalidade política - já embrionariamente presente na assembleia dos guerreiros, que por meio do convencimento pela palavra decidiam as estratégias e táticas, assim como sobre a divisão dos despojos - desenvolveu-se a face teórica do *logos*. A cosmologia, determinação tangível da filosofia nascente, ainda que sob a influência dos contornos da religião tradicional e da dos mistérios na estruturação das idéias acerca da origem e da ordem de tudo aquilo que é, deixa de lançar mão de explicações dependentes de outros modos de explicação do real, como o mito, a arte e a religião, embora não tenha havido consonância quanto à substância específica ou ao número de princípios regentes da realidade.

Nos seus primeiros séculos, transcorreram dinâmicas que foram do recorte ao sistema, do verso à prosa, da natureza à ação, da água como princípio ao primeiro motor. Enfim, a complexidade, mesmo em seu alvorecer, mostrou-se acachapante e indócil a esboços lineares.

Física, metafísica, ética, abordagens “enciclopédicas” e mais uma vez a ética. Grosso modo, estes seriam os corredores percorridos pelos considerados como filósofos dos primeiros ciclos. A “amizade à sabedoria”, na referência ao impulso amoroso fulcrado na sua perspectiva etimológica, foi conferindo em suas transições de conteúdos a intenção formal de conhecer universal e necessariamente. No entanto, mesmo esta última afirmação é controversa: não teria Protágoras (485-411 a. C.), como os demais sofistas, atestado contra tais pretensões de verdade? É patente que sim.

Aparentes disfunções dessa mesma natureza são encontradas recorrentemente e em proporções diluvianas - às vezes, na obra de um mesmo pensador, como é sabido.

De volta ao cerne do esforço inicial - a resposta à indagação acerca do que é a filosofia, mesmo num recuo até onde a documentação permite não se revelam traços uníssonos. Seja como for, essas abordagens historicamente condicionadas nos trazem pistas inestimáveis acerca do problema. Mas, de fato, é por meio de reconstruções assim efetivadas que se torna pensável um tangenciar mais seguro quanto à necessidade daquilo

que temos aqui como escopo da perscrutação em andamento. Pesquisando indícios e evidências capazes de corroborar ou frustrar as pressuposições norteadoras, inescapavelmente presentes a qualquer contexto humano.

Assim sendo, após o período helenístico, dominado pelas preocupações éticas, haja vista o bloqueio ao exercício da vida política, a perspectiva da salvação nos moldes judaico-cristãos tornou-se paulatinamente dominante. Ora pois, mas não foi dito logo acima que a filosofia, mesmo com as ressalvas antes levantadas, surge em afastamento da priorização dos assuntos hieráticos? E, paradoxalmente, ambas as teses são tidas como corretas em incontáveis formulações. Precisamente neste ponto os defensores da existência de filosofias orientais, e das demais que postulam teses semelhanças para outras tradições, encontram argumentos a seu favor. Da mesma forma que as contestações sofistas aos critérios de veracidade não se ajustam, sem contradições, a classificações excessivamente simplificadoras, a correlação entre o laico e o sagrado no campo filosófico se conserva arredio ao assédio dos reducionismos.

Interrogações análogas são encontradas na temática moderna. Isto é, a atenção dada à aplicabilidade, especificamente com a intervenção sobre a natureza, como em Francis Bacon (1561-1626), destoa do primado do desinteresse, em voga entre antigos e medievais, defendido por pagãos e por seguidores do cristianismo. Mais uma vez a resposta é afirmativa, se a interrogação versa quanto a discrepâncias a respeito dos parâmetros de distinção da filosofia. Fora alguns eixos - de universalidade também questionável, como o método, o sujeito e a crítica, resistem ao viés dispersivo.

Com os contemporâneos, a impressão chega mesmo a se fortalecer; se é que há posição concertada no que se refere à periodização da(s) época(s) em discussão. De Kant ou de Nietzsche (1844-1900) se deve começar a contagem? Temos aí quase um século de idiosincrasias teóricas suficientes para fundas distâncias. O poder, o ser, a existência, a linguagem e as várias combinações entre essas, e outras, referências perfazem as margens das reflexões dos mais recentes quartéis. Em sintonia com a complexificação crescente e em aceleração permanente do mundo atual, o impulso filosófico passa a se diversificar mais ainda. São os questionamentos do status das relações com as construções teóricas de origem europeia e ianque que encontram espaço para se desenvolverem; as aplicações terapêuticas das ideias e dos métodos da história da filosofia e as interpretações da, assim chamada, cultura pop pelas lentes das mais clássicas doutrinas.

O que podem significar tantas divergências quanto a aspectos medulares de seu próprio pensar?

Para não trazermos à discussão as teses de quem, em virtude da ausência por falta de convite, está impossibilitado de defender-se em seus próprios termos, ilustramos com uma sucinta seleção de excertos modelares _ inexoravelmente “adaptadora” _ nossa temática. Embora insuficiente (para alguns, até desnecessário), o tratar com os mais destacados autores de cada período (E os critérios de tais eleições constituindo outra frente de batalha na esteira da plurivocidade já referida; esta deixada à crítica de cada leitor.) da forma mais direta possível é expediente insubstituível para o desenvolvimento de um olhar diferente e mais embasado acerca do soerguimento dos sentidos, condicionando atitudes mais agudas face ao empenho às ponderações, tanto para as normas de cunho profissional quanto para as perplexidades um pouco mais, digamos, fecundas.

Aqui cabe revelar que enfatizamos propositalmente os desencontros, por vezes em detrimento do relato de reais e capitais convergências, em motivo de priorizarmos a evidenciação de um quadro que nos desafia em sua aparente fratura. O que é de *perse* razão bastante para despertar uma legítima vontade de resolução, que por imperativos superiores a qualquer capacidade humana - haja vista que a finitude da consciência humana impõe distorções inevitáveis apesar de todo o esforço em contrário e também por uma opção de método e de narrativa segue seu intuito de modo a lembrar às vezes um jogo de luzes e sombras.

Começemos, então, nossa recapitulação do percurso feito até agora a partir deste recurso por intermédio de dois dos mais excelsos pensadores anteriores a Sócrates (470/469-399 a. C.). Cerca de quinhentos anos antes da nossa era, professava Heráclito de Éfeso (567-480 a. C.), o *Obscuro*, que “nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos” (PRÉ-SOCRÁTICOS, 1978, p.84)_ significando o que Platão sintetizou como “tudo flui”(panta rhei); enquanto que para Parmênides (segunda metade do século VI a.C.- meados do século V a. C.), não muito mais cristalino, em seu poema Sobre a Natureza tinha a convicção de que

Só ainda (o) mito de (uma) via resta, que é; e sobre esta indícios existem, bem muitos, de que ingênito sendo é também imperecível, pois é todo inteiro, inabalável e sem fim; nem jamais era nem será, pois é agora todo junto, uno, contínuo; pois que

geração procurarias dele? Por onde, donde crescido? Nem de não ente permitirei que digas e penses; pois não dizíveis nem pensável é que não é; que necessidade o teria impellido a depois ou antes, se do nada iniciado, nascer? Assim ou totalmente é necessário ser ou não. Nem jamais do que em certo modo é permitia força de fé nascer algo além dele; por isso nem nascer nem perecer deixou justiça, afrouxando amarras, mas mantém; e a decisão sobre isto está no seguinte: é ou não é; está portanto decidido, como é necessário, uma via abandonar, impensável, inominável, pois verdadeira via não é, e sim a outra, de modo a se encontrar e ser real. E como depois pereceria o que é? Como poderia nascer? Pois se nasceu, não é, nem também se um dia é para ser. Assim geração é extinta e fora de inquérito perecimento (PRÉ-SOCRÁTICOS, 1978, p. 142-143).

A incompatibilidade demonstrada não exclui uma gama valiosa de parentesco em outros aspectos. É necessário neste ponto, que seja mencionada a moldura ontológica - conjunção seminal das especulações quanto ao ser, diga-se de passagem de ambos em meio a um contexto dominado pela filosofia da natureza em busca do princípio de todo o universo.

Adiante encontramos situações semelhantes em ambivalência. Uma delas é fora de qualquer dúvida a que tem como protagonistas os sofistas e as chamadas três gerações de ouro - Sócrates, Platão e Aristóteles - que filosofaram em Atenas. Mais uma vez por amostragem citemos: Protágoras em seu relativismo subjetivista na expressão célebre de que "o homem é a medida de todas as coisas" (Aristóteles, 2002, p.441-2 e 503) não se coaduna com as posições daqueles filósofos muito embora a viravolta para os assuntos humanos os envolva. Diz, por sua vez, representando a contra-imagem da anterior, o mais influente dos discípulos do filósofo da maiêutica que o que transmite a verdade aos objetos cognoscíveis e dá ao sujeito que conhece esse poder, é a ideia do bem. Entende que é ela a causa do saber e da verdade, na medida em que esta é conhecida, mas, sendo ambos assim belos, o saber e verdade, terá razão em pensar que há algo de mais belo ainda do que eles (PLATÃO, 1993, p. 311).

Façamos um salto de quase vinte séculos sem perder, porém, a perspectiva inicial de acompanhar o quadro distendido no qual transitamos. Tratando do desenvolvimento do método, o racionalismo cartesiano neste ponto nos diz da origem do conhecimento da seguinte maneira:

[...] quando considero que duvido, isto é, que sou uma coisa incompleta e dependente, a ideia de um ser completo e independente, ou seja, de Deus, apresenta-se a meu espírito com igual distinção e clareza; e do simples fato de que essa ideia se encontra em mim, ou que sou ou existo, eu que possuo esta ideia, concluo tão evidentemente a existência de Deus e que a minha depende inteiramente dele em todos os momentos de minha vida, que não penso que o espírito humano possa conhecer algo com maior evidência e certeza. E já me parece que descubro um caminho que nos conduzirá desta contemplação do verdadeiro Deus (no qual todos os tesouros da ciência e da sabedoria estão encerrados) ao conhecimento das outras coisas do Universo (DESCARTES, 1991, p.197).

O filósofo inglês John Locke (1632-1704), leitor e antípoda de René Descartes, (1596-1650) quanto ao inatismo das ideias (Entretanto, companheiro de contestação dos parâmetros intelectivos erigidos ao longo dos séculos de hegemonia da filosofia cristã e na tentativa de refundação da própria filosofia.), declara como se dá a aquisição gnosiológica.

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência (LOCKE, 1978, p.159).

Deslocando a angulação para a temática da conduta, reencontramos a dinamicidade do pensamento. Como não há a mesma ameaça de anacronismo em matéria de filosofia como em outras disciplinas,

comparemos o que Espinosa (1632-1677) refletiu sobre a condição humana sob o signo do determinismo com a visão existencialista de Sartre (1905-1980). (Não tão patente quanto nas incursões anteriores, podemos detectar alguma compatibilidade entre suas formulações no que concerne às suas ideias políticas: no espírito de abertura que anima a ambos.) Aquele em que pese a proposição VI da parte V de sua *Ética*: “Na medida em que a alma conhece as coisas como necessárias, tem maior poder sobre as afecções, por outras palavras, sofre menos por parte delas” (ESPINOSA, 1973, p.289) - sentencia que “é impossível que o homem não seja uma parte da natureza e que não possa sofrer outras mudanças senão aquelas que podem ser compreendidas só pela sua natureza e de que é causa adequada” (IDEM, p. 237). Enquanto que o filósofo ateu francês entende que

[...] a liberdade como definição do homem não depende de outrem, mas, uma vez que existe a ligação de um compromisso, sou obrigado a querer ao mesmo tempo minha liberdade e a liberdade dos outros; só posso tomar minha liberdade como fim se tomo igualmente a dos outros como um fim. Por consequência, quando, num plano de autenticidade total, reconheci que o homem é um ser livre, que não pode, em quaisquer circunstâncias, senão querer a sua liberdade, reconheci ao mesmo tempo que não posso querer senão a liberdade dos outros. Assim, em nome desta vontade de liberdade, posso formar juízos sobre aqueles que procuram ocultar-se a total gratuidade da sua existência e sua total liberdade. (SARTRE, 1978, p.19-20)

Na construção de uma ponte entre uma distância temporal ainda maior, podemos relacionar sem nos preocuparmos com maiores considerações, haja vista as ressalvas expostas anteriormente, duas das assertivas mais antitéticas do acervo da história das teorias.

[...] o saber e o conhecer cujo fim é o próprio conhecer encontram-se sobretudo na ciência do que é maximamente cognoscível. De fato, quem deseja a ciência por si mesma deseja acima de tudo a que é ciência em máximo, e esta é a ciência do grau, e esta é a ciência do que é maximamente cognoscível (ARISTÓTELES, 2002, p. 11).

Ao que responde o autor de “O Capital” (Marx, 1818-1883) com a décima primeira das suas famosas Teses Contra Feuerbach: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo” (MARX, 1974, p.59). Antes dele, na segunda década dos setecentos, para Francis Bacon (1979, p. 13) “ciência e poder do homem coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece. E o que à contemplação apresenta-se como causa é regra na prática”.

No trecho reproduzido abaixo, Hannah Arendt (1906-1975), efetua um arrolamento de algo próximo de quatrocentos anos das especulações mais influentes neste hemisfério, estabelecendo indicações acerca de seus pressupostos involuntários e desdobramentos civilizatórios ainda em curso numa mostra das condições sintéticas e axiais de autocorreção do campo em estudo.

Seria realmente insensato ignorar a coincidência, quase demasiado precisa, da alienação do homem moderno com o subjetivismo da filosofia moderna de Descartes e Hobbes até o sensualismo, o empirismo e o pragmatismo dos ingleses, o idealismo e o positivismo dos alemães, o recente existencialismo fenomenológico e o positivismo lógico e epistemológico. Mas seria insensato acreditar que o motivo pelo qual o filósofo desviou sua atenção das antigas questões metafísicas e voltou-se para uma variedade de introspecções a introspecção da direção do aparelho sensorial e cognitivo, da consciência e dos lógicos e psicológicos - tenha sido o impulso resultante de um desenvolvimento autônomo de idéias; ou, numa variação da mesma abordagem, acreditar que o nosso mundo teria sido diferente se ao menos a filosofia se houvesse aferrado à tradição (ARENDRT, 2001, p. 285).

Numa de suas poderosas investidas iconoclastas, por pegadas abertamente nietzschianas, o pensador romeno, radicado na França, Emile Cioran (1911-1995), desenvolve acusações dissolventes contra todo o assoalho filosófico a partir de suas próprias possibilidades de exploração, sem pudores ou preocupações com as

ameaças de inconsistência. Insatisfeito com a abrangência de suas censuras iniciais e em flerte deliberado com o absurdo, avança por seu “Breviário de Decomposição” procurando minar universalmente as cláusulas de veracidade.

A originalidade dos filósofos se reduz a inventar termos. Como só há três ou quatro atitudes ante o mundo e mais ou menos outras tantas maneiras de morrer, as nuances que as diversificam e as multiplicam só dependem da escolha de vocábulos, desprovido de todo alcance metafísico (...) Nossas verdades não valem mais que as de nossos antepassados. Depois de haver substituído seus mitos e seus símbolos por conceitos, nos julgamos mais “avançados”; mas esses mitos e esses símbolos não *exprimem* menos que nossos conceitos. A Árvore da Vida, a Serpente, Eva e o Paraíso significam tanto quanto: Vida, Conhecimento, Tentação, Inconsciente. As configurações concretas do mal e do bem na mitologia vão tão longe quanto o Mal e o Bem da ética. O Sabe-se no que tem de profundo - o muda nunca: só o seu cenário varia. O amor prossegue sem Vênus, a guerra sem Marte, se os deuses já não intervêm nos acontecimentos, nem por isso tais acontecimentos são mais explicáveis em menos desconcertantes: apenas um aparato de fórmulas substitui a pompa das antigas lendas, sem que por isso as constantes da vida humana encontrem-se modificadas, pois a ciência não as aprende mais intimamente que os relatos poéticos (CIORAN, 1989, p.56; p. 143).

O que pode significar todo esta enorme reunião de vozes contrastantes? Longe de serem sintomas de pura esquizofrenia cognitiva ou as declarações de um réu confesso a respeito de sua essencial vulnerabilidade epistemológica, tais efervescências são sugestões de vigor crítico e autocrítico. Na ausência de verificação empírica para a solução das discrepâncias, prosseguem os jogos vitais de argumentos na direção da atualização de sua capacidade inesgotável de autocorreção. Em vez de uma deficiência irreparável, trata-se de um estatuto à parte, sem concessões às veleidades hierárquicas que tal consideração pode falsamente insinuar. Ainda assim, não está esclarecido o problema quanto ao que torna a FILOSOFIA, filosofia e não outra forma de conhecimento, ou seja, a indagação pelas notas mais distintivas de sua identidade. Pistas, no entanto, já foram lançadas: a inacessibilidade sensível de seus objetos e a demonstração especulativa. A insuficiência na caracterização é superada com a menção ao exame acurado como abordagem dos fundamentos; e no sentido da máxima abrangência nos limites teóricos de cada investigação, mesmo quando há a renúncia a intenções de construção de sistemas. São elementos gerais de composição que, respeitando formas alternativas de se pensar filosoficamente, conferem uma conciliação dinâmica compatível com a seara variada do pensar, no arco que vai das grandes sínteses às restrições auto-impostas do esclarecimento argumentativo. Pode-se acrescentar com o filósofo espanhol Ferrater Mora (1912-1991) o caráter paradoxal da “unidade da filosofia - sempre que não interpretarmos esta expressão em sentido demasiadamente rígido ou com excessivas ressonâncias hegelianas - manifesta-se por meio de sua diversidade” (MORA, 2002, p.1042) Ou com o fragmento 8 de Heráclito: “o contrário é convergente e dos divergentes nasce a mais bela harmonia, e tudo segundo a discórdia” (PRÉ-SOCRÁTICO, 1978, p.80).

Muito longe, portanto, de qualquer ponto final, vide as incontáveis indagações fulcrais deixadas em aberto, muitas mesmo inexploradas. Aparenta-se, e é de fato, bem mais este item, assim como todo o documento, um convite para continuarmos a atuar de modo admirado e inquieto no interior e para além dos limites escolares.

Pressupostos Teóricos do Componente Curricular de Filosofia

O ensino da Filosofia aparece hoje como novidade em várias escolas, mas ela já faz parte do currículo escolar desde a antiguidade e já teve significado de alto “status” para estudantes.

Na Grécia antiga, berço desta disciplina, seu ensino se dava tanto nas academias como extra a elas, por exemplo, nas ágoras e, também, nos conteúdos das disciplinas de ética e oratória, que eram indispensáveis na formação dos futuros governantes das polis. Na idade média as escolas eram na grande maioria de propriedades de ordens religiosas, o oferecimento da disciplina era obrigatório, tanto que na preparação dos dirigentes religiosos ela era presença necessária.

Em nosso país, o ensino da Filosofia também se faz presente desde a sua colonização. Alguns historiadores perguntam se temos uma filosofia nacional própria. Henrique Vaz aponta os escritos de Antônio Vieira e de Silvestre Pinheiro Ferreira, como originais, mas sem se desgrudarem das inquietações da época e

considera a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da recém constituída Universidade de São Paulo como um marco cronológico decisivo na história da Filosofia no Brasil.

Assim como em outros países, as escolas no Brasil colônia ficavam nas mãos dos religiosos e estes apresentavam a disciplina em todos os seus cursos. A formação de padres era significado de privilégios para as famílias. Não existia uma legislação para a educação nacional, o que significava não haver uma organização para o ensino. Esta organização só teve início com a chegada da família real e mais adiante, com o Marquês de Pombal que culminou com a expulsão dos jesuítas e o nascimento de uma nova maneira de pensar a educação no Brasil totalmente secular.

Antes da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, surgiram leis orgânicas para a educação que de uma forma ou de outra não prejudicavam totalmente o oferecimento da disciplina Filosofia nos currículos escolares. A Lei nº4.024/1961 garantiu a presença da Filosofia sem a obrigatoriedade dependendo dos Conselhos Estaduais de Educação seu oferecimento. Com o advento dos governos militares na década de 1960, a referida lei foi alterada pela Lei nº 5.692/1971 que reformava os ensinos de 1º e 2º graus e, nesse momento, os profissionais de Filosofia, foram “feridos”. É que, naquela época, a ideia vigente dos mandatários nacionais, era de que a disciplina seria um instrumento perigoso para os seus objetivos. Ela foi substituída nos currículos escolares por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. A disciplina foi banida nas escolas e nas Universidades era monitorada pelos setores de vigilância política.

Algumas vertentes, de estudiosos do percurso histórico da filosofia no Brasil, acreditam que dizer que a filosofia foi banida das escolas é um tanto quanto irresponsável, visto que como afirma Ghiraldelli,

O Brasil tinha uma rede religiosa de ensino que sempre manteve a filosofia viva não só no âmbito superior, mas no secundário. Ensinava-se filosofia no Brasil nas escolas religiosas, e essas é que mantiveram nossa tradição de ensino de filosofia mais voltada para formação de professores; além disso, durante bom tempo tivemos nossa escola normal, que de uma forma ou de outra trabalhava com filosofia. Por isso, nos anos 30 com a criação do que vem a ser a rede da Universidade Católica no Brasil, a licenciatura em filosofia foi amplamente incentivada – havia mercado para padres, seminaristas e ex-seminaristas no ensino médio, na cadeira de filosofia, criada pelos próprios religiosos alguns anos antes. Os professores belgas estiveram envolvidos nisso, e durante anos as PUC's coordenaram a formação dos professores de filosofia e alimentaram os colégios com tal mão de obra (Retirado do site www.giraldelli.pro.br)

Ghiraldelli também afirma nos seus escritos que existiram experiências com a educação infantil onde a presença dos colégios americanos criados no Brasil no final do século XIX mantiveram ensino superior, ensino médio e ensino infantil, e não deixaram de honrar alguns níveis com a cadeira de filosofia. A história do Mackenzie é um espelho de histórias que se repetiram em vários estados.

Vários movimentos ocorreram para que a Filosofia voltasse como disciplina obrigatória nos currículos escolares. A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF, desencadeou uma campanha nacional para o seu retorno que motivou a criação da Lei 7.044/1982 a qual trouxe a possibilidade de novamente a disciplina Filosofia constar dos currículos escolares, mas sem a sua obrigatoriedade.

A LDBEN, Lei nº 9.394/1996, principalmente no seu artigo 36 garante os ensinos filosóficos, mas sem definir claramente seu oferecimento e acerca de sua obrigatoriedade. A partir deste texto, os profissionais da área retomam a luta para garantir a sua continuidade nos programas de ensino.

Na época do governo de Fernando Henrique Cardoso, o então Deputado Federal pelo Estado do Paraná, Pe. Roque Zimmermann apresentou o Projeto de Lei nº 3.178/1997 que pede a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio, depois de aprovada na Câmara Federal foi vetada pelo Governo Federal.

Após 37 anos de luta, foi sancionada no dia 02 de junho de 2008, pelo vice presidente da República, José Alencar, a lei que torna obrigatório o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas escolas de ensino médio, públicas e privadas de todo o Brasil, o projeto de lei tornou obrigatório o ensino das duas

matérias nos três anos do ensino médio A medida atingiu cerca de 10 milhões de estudantes em 25 mil escolas no país e gerando empregos para os profissionais da área.

O Projeto Lei nº 1.641/2003 foi reapresentado pelo Deputado Federal do Maranhão, Dr. Ribamar Alves, no atual governo de Luís Inácio Lula da Silva, que teve como redator os professores especialistas e mestrandos de São Luís, Jorge Antonio Soares Leão e Francisco Valderio Pereira da Silva Júnior do Instituto Logos de Filosofia e Humanidades, onde o Senado aprovou o PLC nº 04/08, que altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo do Ensino Médio as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias. Por unanimidade, na Comissão de Educação do Senado Federal, o PLC nº04/08 foi aprovado e contou com apoio de todos os senadores.

A nível estadual, a Assembleia Legislativa aprovou o Projeto de Lei de nº 189/2003 que exige o oferecimento da disciplina Filosofia nos Ensinos Médio e Fundamental das escolas públicas e particulares, estando só aguardando a aprovação do Governador do Estado. No entanto, Filosofia já é oferecida nas primeiras séries do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual e faz parte do programa dos vestibulares das Universidades públicas em nosso Estado.

A Câmara Municipal de São Luís aprovou a Lei nº 4.153/2003, que obriga o oferecimento da disciplina de Filosofia no ensino fundamental nas escolas públicas. A aplicação da referida lei dar-se-á com a implantação e implementação da disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para o ensino fundamental existe uma metodologia própria e está sendo praticada já por vários estabelecimentos de ensino, tanto no Brasil como em outros países. É o Programa Filosofia para Crianças, criado na década de 60, pelo Prof. Norte Americano Dr. Matthew Lipman, com o objetivo de instigar o desenvolvimento das habilidades cognitivas de crianças e jovens a partir das investigações filosóficas. Na década de 70, com assistência de Ann Margareth Sharp, ele fundou o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) na cidade de Montclair, New Jersey - EUA. Os livros do Prof. Lipman foram traduzidos e trabalhados em vários países: Chile, México, Argentina, Áustria, Canadá, Taiwan, Islândia, Alemanha, Colômbia, Austrália, Havaí, Espanha, Portugal e outros.

O Programa Filosofia para Crianças foi trazido ao Brasil pela Profa. Catherine Young Silva, ela fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), consolidando a sede na cidade de São Paulo em 1985. Este sistema de educação infantil foi difundido nos Estados brasileiros.

No Mato Grosso esta ideia chega como um mega-paradigma, no ano de 1990, através do Prof. Dr. Peter Buttner que é um dos pioneiros a introduzir o ensino teórico e didático do trabalho de Matthew Lipman numa Universidade Federal, podemos citar também o Prof. Dr. Walter Kohan na UnB.

Em seu início, a Filosofia para Crianças não foi bem aceita no meio acadêmico. Porém, atualmente o mega-paradigma Lipmaniano conta com a cooperação de muitos filósofos no mundo inteiro. Apesar das resistências, certamente que essa idéia tem sido disseminada no Brasil. Contudo, verificamos que em cada região ela tem adquirido características próprias, diferente dos escritos de Lipman.

Em nosso Estado, esta modalidade já é aplicada desde o início da década de 1994, com base nas ideais do norte americano Matthew Lipmann. Atualmente este programa tem sido desenvolvido em várias escolas particulares, porém não com as características iniciais. A partir de diversas discussões sobre o programa, existem algumas variações de ideias, bem como adaptações para nossa realidade, esta Proposta Curricular, desse modo adaptada à realidade da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís a partir de discussões com vários professores de filosofia.

O panorama do ensino da Filosofia, na atualidade, é bem melhor que há anos atrás, mas ainda necessita de muita persistência de seus profissionais para sua aplicação e melhoramento, também de convencimento junto aos governantes no que diz respeito à sua legalização.

Desde pelo menos as confrarias pitagóricas a filosofia se vê confrontada com questões atinentes ao seu ensino. Antes mesmo, Tales de Mileto deve ter se indagado como instruir a Anaximandro e a quem sabe mais. Esta é, portanto, uma de suas dimensões praticamente genéticas; deixando claro que o problema nada apresenta de recente ou alienígena em seu caráter essencial. No entanto, nem mesmo a influência da Academia e o prestígio do Liceu foram suficientes na Antiguidade para eliminar as suspeitas que pesavam quanto à relevância do pensamento filosófico. Basta que nos lembremos do chiste protagonizado pelo mesmo Tales de Mileto do parágrafo acima, primeiro filósofo conforme a tradição aberta por Aristóteles, no qual caminhando ao contemplar o firmamento esquece-se da trilha sob seus pés indo parar dentro de um poço - zombaria já corrente

na época de Platão, inclusive citada por este no “Teeteto”- deixa evidente que o tema não é novo como acusação contra os filósofos. Outra linha que também faz lembrar alguma criação folclórica relata em sentido contrário que, graças a seus conhecimentos astronômicos, teria conseguido lucros consideráveis ao prever uma abundante safra de azeitonas. Apesar da confirmação da ambivalência dos relatos e das avaliações subjacentes a eles, é de se assinalar a forte e anciã desconfiança quanto à importância da referida atividade - o pensar. Não é absurdo tentar averiguar se essa postura até mesmo não se intensificou com a autonomização científica e seu acelerado desenvolvimento e aplicação como força produtiva em correspondência com sua ascensão a cânon de veracidade.

Assim, mesmo atualmente a implantação e a implementação da Filosofia principalmente a escolarizada, fomenta cruciais perguntas sobre suas conveniências que requerem a mais completa atenção. Isso se explica em parte como índice de um senso comum que ainda vê na Filosofia um componente curricular de pouca relevância teórica e de completa inutilidade na vida cotidiana. Por outro viés, os profissionais de Filosofia se deparam com significativas resistências, muitas vezes bem disfarçadas por alegações em favor de um suposto “bom senso”, incompatível com extravagâncias e ociosidades. Os valiosos e incontestáveis avanços, ainda que incipientes conquistados ao longo das últimas duas décadas de pleito na vida cultural brasileira se desdobraram por meio de tais correlações, que ainda continuam naturalmente em movimento, embora que noutros registros.

Diante de tais correlações, confrontamo-nos com a seguinte indagação de, digamos, urgência: de que maneira se torna defensável a presença da Filosofia nos ambientes educacionais de caráter oficial, nos quais é ainda mais indisfarçável a responsabilidade pública do professor em filosofia?

Podemos conceber a contemporaneidade como feixes de pressões crescentes para que decisões, independente de suas especificidades ou do seu gradiente de implicações, sejam tomadas mais rapidamente e de modo positivo. Os adolescentes e os jovens são cada vez mais cedo estimulados a tomarem parte no mundo adulto; assim são eles, direta ou indiretamente, compelidos a fazerem parte do processo decisório na sociedade em momentos mais precoces de seu desenvolvimento, o que requer investimentos sérios no pensar crítico-reflexivo em condições de permitir um exame agudo de posicionamentos no sentido do compromisso de mudanças conscientes e válidas. Os estudos dos recursos filosóficos, somados aos dos demais campos, têm as condições de torná-los melhor preparados para enfrentar o desafio dessa conjuntura.

De que modo possibilitar o rebaixamento da coercitividade instintiva, social e mental a partir do horizonte concreto da comunidade na qual aqueles pensares se enraízam? Tensionar por dinâmicas ascendentes de consciência capazes de recuperar o estranhamento do estar no mundo e face às discursividades existenciais do outro. Por em discussão as influências dos meios de comunicação social: não trariam uma contribuição ambígua ou mesmo ambivalente, potencialmente homogenizante e diversificador - fator complexificador - simultaneamente? A velocidade das transformações dos últimos dois séculos que alterou pela raiz numa rapidez desconhecida, os cenários econômicos (avanço das forças produtivas e das relações de produção), social, cultural, religioso e mais que favoreceram o enfraquecimento da tradição e em decorrência de tal fenômeno o aumento do índice de individualização, ou seja, identidades cada vez mais até o momento independentes de padrões gerais de conduta. Descontinuidade/randomicidade versus sentido/racionalidade/finalidade. Primado do sujeito ou/e o seu recalque? Antropocentrismo em correlação com a crise do humanismo. Os efeitos do processo multissecular de mundialização. A ameaça da destruição da vida na Terra e a eclosão do biocentrismo (paradigma ecológico). Os antigos paradigmas quando parecem esgotar-se é para apenas se renovarem, ampliarem-se e dividirem espaço com novas referências. Em pouquíssimas pinceladas caleidoscópicas se entrevê que o filosofar é atualmente tão vital quanto sempre foi, embora os problemas tenham se multiplicado vertiginosamente. Pensar é algo vital para os seres humanos, é uma de nossas necessidades. Nas nossas escolas, que os convites sejam feitos e que as celebrações nos tornem mais humanos.

Um ponto de partida completamente arbitrário pode ser - com os devidos cuidados críticos quanto à capacidade tanto difusa quanto efetiva de influenciar que os fatores socioeconômicos e culturais, assim como aqueles das dimensões mais fundas e avessas aos ditames racionais presentes no próprio psiquismo - a sentença kantiana citada abaixo continua tão vivificante quanto em dezembro de 1783. O modo de integrá-la à institucionalização escolar da filosofia, que é o tópico que nos exige mais diretamente, representa um desafio permanente e intransferível de compreensão dialógica entre todos os interessados no processo de conhecimento em meio à vida escolar. Então, nas palavras do próprio filósofo de Königsberg:

Esclarecimento[*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*] (KANT, 2005, p.63)

Na sintonia dessas coordenadas, não havemos de dissociar o sentir, do pensar, o imaginar ou estes do agir, sem o passo em falso de ceder ao impulso de submetê-las a uma dessas mesmas dimensões. Não basta alterar apenas as posições no interior da cadeia de dominação como no movimento de uma gangorra; é a própria estrutura dicotômica que exige superação. Na linha da busca reflexiva do equilíbrio dinâmico entre as condições que nos constituem em nossa efetividade, indaguemos filosoficamente a filosofia, a consciência e o ser. Não necessariamente esta tríade apenas, e muito menos nessa determinada ordem. Mas as condições da coexistência.

Tal proceder nos impõe o aprofundamento do problema da transdisciplinaridade (pela via do conceito: não aos ajuntamentos ou meras justaposições, da mesma forma que não se reduz à subordinação dos demais a um saber qualquer, ainda que seja o filosófico; sem abrir mão da tarefa de contrapor o pensamento à fragmentação alienante do conhecimento, elemento vital_ adaptativo se se preferir _ da existência) a partir de sua fundamentação e já implicando concretamente o estímulo à formação de consciências e sensibilidades inter e intra-subjetivamente atuantes como segmento significativo do horizonte de possibilidades ético-epistemológico no qual estamos inseridos e a construir. O que significa dizer que é assim reconhecida a unidade orgânica entre a individualidade e as formações societárias; entre a moralidade e a política; entre o local, o regional, o nacional, o continental, o hemisférico e mundial, em paralelo com a dimensão planetária, e mais além, se considerarmos os avanços tecnológicos na exploração espacial. Com Vazquez, mas conservando o sentido de suas palavras numa frequência um tanto deslocada daquela mirada primeiramente pelo pensador mexicano, mas em conformidade com a normatividade central:

A elevação da moral a um nível superior exige tanto a superação do coletivismo primitivo, no âmbito do qual não podia desenvolver-se livremente a personalidade, como do individualismo egoísta, no qual o indivíduo se afirma apenas às custas da realização dos demais. Esta moral superior combinar os interesses de cada um com os interesses da comunidade e esta harmonização deve ter por base um tipo de organização social, na qual o livre desenvolvimento de cada indivíduo suponha necessariamente o livre desenvolvimento da comunidade (VAZQUEZ, 1980, p. 46).

Numa outra direção, não é desnecessário frisar a relevância do cuidado redobrado com a escolha dos conteúdos apresentados e das técnicas aplicadas, uma vez que as mudanças não param de se sucederem num ritmo cada vez mais acelerado, reinterpretando e volatilizando o espectro de referências disponíveis. Dessa forma, mesmo que não haja perenidade alguma, tem melhores condições de resistir ao tempo de modo válido? Quais oferecem melhores expectativas de respostas quanto às exigências de adaptação e de superação às pressões das novas demandas? Embora inúmeras questões filosóficas conservem-se através dos milênios, é basilar o esforço contínuo em contextualizar e identificar as implicações de acordo com os dados mais recentes e novos modos de vida. O que nos põem em alerta contra os riscos do assédio do sensacionalismo e dos modismos ou das facilidades da mera exemplificação ou das conceituações simplistas. Assim como do deslumbramento pela tecnologia como se esta fosse um fim em si mesmo ou pudesse ser um antídoto contra todos os males; é crucial fornecer as condições para que as novas gerações lidem mais livre e inteligentemente com os recursos técnicos, preparados para sua tanto rápida quanto previsível obsolescência relativa.

É notório que aqui não foi dito nenhum retalho de novidade, que tudo isso já foi dito e repetido em um sem número de ocasiões e com acordo geral e irrestrito, ao menos abertamente não há nenhuma dúvida. A dificuldade, às vezes asfixiante, reside, porém, na efetivação de tais ideias, na confrontação contínua com nosso real cotidiano _ também todos sabemos! Com Hannah Arendt devemos desconfiar das “impressionantes

miscelâneas de bom senso e absurdo [que buscamos] levar a cabo, sob a divisa da educação progressista” (ARENDE, 2002, p. 226-227). Neste ponto estamos todos na indeterminação do possível. Para além da preparação formal e do compromisso, é inexorável aqui a presença da ousadia alegre e responsável para o aperfeiçoamento a partir da abertura para o novo que seja alvissareiro.

Competências Específicas da Filosofia para o Ensino Fundamental

Considerando os pressupostos para o ensino de Filosofia, em articulação com as competências gerais da BNCC, o Componente Curricular de Filosofia deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

1. Conhecer os filósofos e as escolas filosóficas;
2. Compreender as implicações conceituais do sentido etimológico do termo filosofia;
3. Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana;
4. Analisar a reflexão filosófica para a compreensão do mundo e de si mesmo;
5. Debater, problematizar e posicionar-se para identificar diferenças entre mito, filosofia e ciência.

Contribuição dos Temas Integradores para o ensino de Filosofia

Os temas integradores apresentam discussões sobre: Direitos humanos; Educação para as relações étnico-raciais; Educação, Gênero e Diversidade; Educação Ambiental; Saúde e Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação Patrimonial; Educação financeira e fiscal; Mídias e tecnologias para educação; Educação para o trânsito. São temas importantes para o Ensino Fundamental, por fazerem parte da vida do ser humano.

Direitos Humanos e o ensino de Filosofia

Os Direitos Humanos retratam todos os direitos referentes à garantia de uma vida digna enquanto a essência do ser pessoa nos ditames dos princípios da garantia da Lei. Princípios esses que são amparados pelos direitos e liberdades básicas, considerados fundamentais para dignidade que devem ser garantidos a todos os cidadãos, de qualquer parte do mundo e sem qualquer tipo de discriminação, como cor, religião, nacionalidade, gênero, orientação sexual e política.

Outro ponto a considerar seria o conjunto de garantias e valores universais que tem como objetivo garantir a dignidade, que pode ser definida com um conjunto mínimo de condições de uma vida digna. São direitos humanos básicos: direito à vida, à liberdade de expressão de opinião e de religião, direito à saúde, à educação e ao trabalho. Que sob a ótica da Organização das Nações Unidas (ONU) esses direitos humanos são garantias de proteção das pessoas contra ações ou falta de ações dos governos que possam colocar em risco a dignidade humana.

Dentro dessa perspectiva contextualiza-se Bobbio, no que se refere ao constitucionalismo que enfatiza na Declaração, “um dos seus momentos centrais de desenvolvimento e conquista, que consagra as vitórias do cidadão sobre o poder”. Com isso evidencia os direitos humanos classificados em civis, políticos e sociais, destacando que, para serem verdadeiramente garantidos, “devem existir solidários”. Sob essa ótica Direitos Humanos aponta os momentos centrais numa perspectiva histórica o desenvolvimento e de conquista, que consagra as vitórias do cidadão sobre o poder.

Sendo assim, a discussão teológica do poder a partir dos novos doutrinadores como: Hobbes, Locke e Rousseau que pretenderam encontrar a fundamentação na origem contratual do Estado, só que, como jusnaturalistas, defenderam a existência de direitos anteriores intitulados direitos naturais que possuíam função da proteção dos indivíduos contra os abusos do Estado. Posteriormente a relação da humanização do Direito trouxe uma nova conjuntura da representação do homem como protagonista da história na qual assumiu o lugar principal passando a conceber o Direito como um instrumento do seu benefício.

Diante do exposto, trabalhar conceitos como ética, justiça, direitos, dever, recortes da Constituição, ser cidadão, poder, democracia, voto, penalidade, valores, cidadania, estatuto da criança e do

adolescente dentre outros numa base epistemológica filosófica traz à lume reflexões que contribuem de maneira significativa para a criança e adolescente acerca dos direitos civis. E para isso, utiliza-se metodologia com parceria com os cursos de Direitos locais com ciclo de palestras, filmografia e painel integrado. Além de projetos interdisciplinares com história, língua portuguesa, geografia, artes e outras matérias que contemplem a temática.

Educação para as relações étnico-raciais e o ensino de Filosofia

No Brasil historicamente houve uma separação na estrutura social que promoveu distorções, conflitos e desigualdades com as minorias silenciadas, tais, como: negros, indígenas e mulheres. E no ambiente escolar desde sua origem é notório esses conflitos em relação aos valores, às crenças e a construção das identidades. Com isso, temos um sistema que produz e reproduz essa separação na estrutura social das construções identitárias.

Sendo assim, a escola é um espaço de pluralidades que devem ter luta contra a discriminação como forma de desconstruir os padrões de inferioridade dos sujeitos para novas significações. Sob essa ótica, Hall (2006, p.66) aponta que, “a noção de ‘raça’ também constitui uma construção política e social sendo, portanto, uma ‘categoria discursiva em torno da qual se organiza em sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo”.

Dentro dessa perspectiva, pensar num mundo das diferenças leva a crer que existe privilégio em algumas categorias no que se refere às classes, etnia e raça. Com isso, conhecer as raízes, a ancestralidades e os modos de ser da africanidades através de reflexões das filosofias africanas e sua visão de mundo - o Ubuntu. Nisto, consiste em compreender a identidade do “ser africano”, diferente do modo como o colonizador que impôs o “conceito de africano”, que nega sua ancestralidade e Africanidades. (VASCONCELOS, 2016). Com o tempo, surge a necessidade de se lutar pela independência dos países africanos no que se refere a definição do contexto decorrente da filosofia africana do século XX, marcando sua especificidade. Dessa forma, compreende-se a filosofia afro-brasileira a partir do conceito de ancestralidade.

Diante do exposto, a reflexão sobre o feminismo negro como um novo marco civilizatório tardio, surge no Brasil somente na década de 80, que, segundo Núbia Moreira (2018, p. 124):

a relação das mulheres negras se estabelece a partir do III Encontro Feminista Latino-Americano ocorrido em Bertioga em 1985 de onde emerge a organização atual de mulheres negras com expressão coletiva com intuito de adquirir visibilidade política no campo feminista.

Pensando na visibilidade dessa reflexão no Brasil, destacamos o movimento feminista que teve seu início no século XIX representado por Nísia Floresta que reivindicava o direito ao voto e a vida pública da mulher. Assim na década de 90 nasceu a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Além dessa referida reivindicação surge no mesmo período a luta pela valorização do trabalho da mulher pelo direito ao prazer e contra a violência sexual tendo como protagonistas professoras universitárias, e com isso, em 1975 formou-se o Movimento Feminino pela Anistia. E no mesmo período surgiu o Jornal Brasil Mulher.

E em nível de mundo, neste contexto surge as militantes negras estadunidenses como: Beverly Fishher, que denunciava a universalidade das mulheres negras dentro da pauta de reivindicação do movimento. Em 1990 surge a Judith Butler que questionou Simone de Beauvoir defensora de uma base dual em sua Obra intitulada, “O Segundo Sexo” com sua célebre afirmação: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. É a partir dessa indagação, que Butler toma como ponto de partida para sua reflexão em relação ao conceito de mulheres como sujeito do feminismo através da crítica radical a esse modelo binário, sexo/gênero defendendo (2017, p. 26), que

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada ao seu limite lógico a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos.

Do mesmo modo,

As mulheres negras eram iguais a seus companheiros na opressão que sofriam; eram socialmente iguais a eles no interior da comunidade escrava; e resistiam à escravidão com o mesmo ardor que eles. Essa era uma das grandes ironias do sistema escravagista: por meio da submissão das mulheres à exploração mais cruel possível, exploração esta que não fazia distinção de sexo, criavam-se as bases sobre as quais as mulheres negras não apenas afirmavam sua condição de igualdade em suas relações sociais, como também expressavam essa igualdade em atos de resistência” (DAVIS, 2016a, p. 35).

Em contrapartida, após muitos séculos de escravidão no Brasil, para população negra não se criou nenhum mecanismo de inclusão, uma vez que se identifica uma saída da senzala para a favela e algumas formas de trabalho das minorias como herança escravocrata. E somente em 2000 surgiu a Cota com modalidade de ação afirmativa que visa a inclusão da referida população nos variados espaços da educação superior.

Diante do exposto podemos trazer a proposta metodológica para o ensino da Filosofia pontuando os conceitos de raça, gênero e etnia. E também trazer a discussão da Africanidades. Assim, teremos uma reflexão mais ampla dessas questões que são pertinentes para a atualidade.

Educação, Gênero e Diversidade e o ensino de Filosofia

No Brasil existe uma institucionalização ocorrida pelas lutas legitimadas pelos Direitos Humanos conforme a Constituição Federal de 1988 que aponta no artigo 5º que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Mediante disso, ressalta-se as questões de gênero que estão inseridas em vários contextos sociais e os discursos reproduzidos nos referidos espaços. E assim, são sinalizadas informações veiculadas nos meios midiáticos que precisam ser analisadas e refletidas. Informações estas que são evidenciadas as violências físicas, violências simbólicas, o bullying, cyberbullying, que se delineiam a partir das questões de gênero, corpo e sexualidade, tais como: preconceito, discriminação, sexismo e desigualdade que acabam refletindo no meio escolar.

Dessa forma, torna-se necessária as discussões de gênero à luz da Filosofia, uma vez que na fase da adolescência existem transmutações psicológicas, físicas e sociais que evidenciam no corpo representado nas variadas significações para a vida, uma vez que a fase é a síntese do desenvolvimento da infância e do adulto não tendo um padrão cronológico definido devido as variações de idade biológica que nem sempre está de acordo com a aparência corpórea e a maturidade psíquica guardada numa “caixinha” de comportamentos que designam a natureza feminina e masculina que oculta a realidade dos sujeito nas suas múltiplas significações.

Sob essa ótica, apontamos Merleau-Ponty (1994, p.203) que esclarece o corpo que fala como elemento vital a constituição de nossa consciência:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo, ora ele se limita aos gestos necessários à consideração da vida e, correlativamente em torno de nós um mundo biológico [...] Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo, é preciso então que ele constitua um instrumento e ele projete em torno de um mundo cultural.” (Merleau-Ponty, 1994, p. 203)

Nesse sentido, o corpo é uma importante categoria de pensamento que define as representações e construções sociais do masculino e feminino que cada vez mais tem sido objeto de distinção do caráter biológico.

O corpo é o lugar de uma construção identitária que se articula crescentemente com a imagem, substituindo, progressivamente, a ideia de adequação por uma estranheza. Se o corpo servia para vestir o sujeito, a corporeidade contemporânea, transportada pela imagem, traz uma experiência que escapa ao próprio sujeito (VILLAÇA, 2007, p.16).

Nos estudos feministas, gênero passou a representar o aspecto de construção social e cultural do masculino e do feminino, em oposição ao sexo, entendido como uma distinção de caráter biológico entre machos e fêmeas da espécie humana.

O uso do termo gênero para o estudo da condição feminina traz uma série de vantagens de um ponto de vista teórico. Em primeiro lugar, ao englobar tanto o masculino quanto o feminino, o conceito de gênero permite pensar a respeito do impacto da emancipação da mulher não só para a condição feminina, mas também para a própria condição masculina. Se “masculino” e “feminino” são pensados como uma oposição binária na qual o primeiro termo é dominante e o segundo é submisso, então ambos se veem afetados quando o sistema de dominação é abolido.

Em História da sexualidade, Foucault destacou que na civilização contemporânea fala-se muito sobre sexualidade, sobretudo para proibi-la. Isso ocorre nas instâncias da família, da religião, da comunidade. Quanto à ciência, são estabelecidos padrões de normalidade patologia, bem como classificações de tipos de comportamento. A palavra do “especialista competente” aprisiona os indivíduos, submetendo-os à vigilância e à regulação sexual. Desse modo, o discurso científico naturaliza o sexo, isto é, apresenta-o como algo natural – e não cultural –, reduzindo-o à uma visão biologizante.

O corpo é o lugar de uma construção identitária que se articula crescentemente com a imagem, substituindo, progressivamente, a ideia de adequação por uma estranheza. Se o corpo servia para vestir o sujeito, a corporeidade contemporânea, transportada pela imagem, traz uma experiência que escapa ao próprio sujeito.

Diante do exposto, a nossa intenção não é fazer uma apresentação cabal da sexualidade, mas de forma breve evidenciar as principais questões normativas e filosóficas no que toca à questão da sexualidade. Sabemos que a sexualidade em suas discussões ao longo dos séculos sempre foi alvo de muitas críticas e preconceitos, isto é, de tabus de acordo com o modo de vida de cada cultura no campo moral do comportamento sexual. O nosso objetivo é buscar compreender a importância de se trabalhar a sexualidade em sala de aula, pontuando essa temática como constituinte do desenvolvimento humano como um todo numa perspectiva histórico – cultural. Para isto, se faz necessário um diálogo entre o professor, o estudante, levando em conta compreender as dificuldades e os pontos facilitadores dessa reflexão, e com isso, saber lidar com a nossa sexualidade e desejo face aos desafios da atualidade. Nesse sentido, é salutar o diálogo no espaço escola, sala de aula como ferramenta básica no processo da educação sexual.

É importante nessa reflexão, deixar claro as demarcações no campo da sexualidade enquanto conceitos que possam descrever de forma clara e interdisciplinar a sexualidade e seus desdobramentos como construção social na sua dinâmica e complexidade, tais como: sexo, gênero, feminilidade, masculinidade e movimentos LGBT(Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), que permitem por um lado, compreender os fundamentos das oposições ideológicas e por outro lado, a compreensão do valor do exercício da cidadania e as relações sociais face aos desdobramentos acima citados da sexualidade, onde se possa respeitar as diferenças e adversidades, e assegurar os direitos sociais, pela igualdade entre os gêneros e na crítica das relações afetivo-sexuais nos espaços públicos e privados, com isso, segundo Bérengère (2009, p.38) “garantir a cada membro da comunidade um estatuto que lhe dá sentimento de ser verdadeiro cidadão, capaz de participar da vida em sociedade e se integrar nela. Os direitos e deveres de cidadania são garantidos pelo Estado”. Nessa perspectiva, podemos tecer um diálogo amplo e aberto da sexualidade no âmbito dos direitos humanos e da cidadania, levando em conta os conflitos, as lutas, as conquistas dos indivíduos na integração da sexualidade enquanto dimensão social respeitada e acolhida em sua expressão.

Nesse sentido, a sexualidade é parte constituinte da nossa vida e que compreende a relação entre nosso corpo e nosso eu e que forma a nossa individualidade, por isso, compreende a dimensão tanto biológica, quanto psíquica e social da existência humana.

Segundo Brigitte Lhomond (2009), a sexualidade humana diz respeito aos usos do corpo e, em particular, não exclusivamente dos órgãos genitais, como também da conduta, comportamento e relações, práticas e atos sexuais. Porém, de maneira ampla, a sexualidade pode ser definida como construção social desses usos, a formatação e ordenação dessas atividades, que determina um conjunto de regras e normas, variáveis. De acordo com as épocas e as sociedades. Tais regras e normas proíbem uma série de atos sexuais e prescrevem outros, e determinam as pessoas com as quais, esses atos podem ou não ser praticados.

Para demarcar a reflexão sobre Sexo e Gênero, utilizaremos da reflexão de Nicole-Claude (2009, p. 223) que parte da ideia de que a humanidade faz parte das espécies de reprodução sexuada, por isso tem dois sexos a produção de novos que ela chama de anatomofisiológicos com uma única função de sua perpetuação física: a produção de novos indivíduos. Com efeito, as sociedades humanas sobrevalorizaram a diferenciação biológica, atribuindo aos dois sexos funções diferentes no corpo social como um todo. Assim, o gênero feminino

é culturalmente imposto à fêmea para que se torne uma mulher social e o gênero masculino, o macho, que também se torne um homem social. Nessa condição, o gênero se manifesta em duas áreas fundamentais: na primeira dá-se a visão sociossexual do trabalho e dos meios de produção, e na segunda, a organização social do trabalho de procriação, em que as capacidades reprodutivas das mulheres são transformadas por diversas intervenções. Outros condicionantes sociais do gênero, é a forma determinante da vestimenta, comportamentos e atitudes físicas, desigualdade de acesso aos recursos materiais e mentais. Portanto, é importante perceber, por mais que se avance na reflexão sobre sexo e gênero, ainda vemos que não é claro as definições e ainda há muitas resistências da cultura machista.

Falar em sexualidade, remete-se também, à reflexão sociológica e antropológica dos sexos quanto à masculinidade e feminilidade que são características atribuídas socialmente e culturalmente aos homens e às mulheres, como bem observa Pascale Molinier e Daniel Welzer-Lang (2009, p.101) que defendem a virilidade em um duplo sentido: primeiro diz respeito aos atributos sociais associados aos homens e ao masculino: como a força, a coragem, a capacidade de combater, o direito à violência e aos privilégios associados à dominação que não podem ser viris: a mulheres e crianças; o segundo sentido é a forma erétil e penetrante da sexualidade masculina. Portanto, a virilidade a partir de duas acepções do termo, aprendida e imposta aos meninos pelo grupo dos homens se distinguindo hierarquicamente das mulheres, e a virilidade como expressão coletiva e individualizada da dominação masculina. Daí resulta uma sociedade machista e hierárquica de dominação sobre a mulher que dá espaço à homofobia nas relações.

Portanto, discutir esse tema integrador possibilita um olhar filosófico com as bases epistemológicas que sustentam as discussões conceituais sobre corpo, corporeidade, construções sociais, sexualidade, representações femininas na história da Filosofia, consumo, trabalho e relações de gênero, mídia, moda, dentre outros que estiver de acordo com o público alvo. Para tanto, sugere-se quanto a metodologia: ciclo de palestras em parceria com os grupos de Pesquisa das Universidades, visita técnica a casa da mulher brasileira, pesquisa sobre o consumo e a moda entrevistando a comunidade escolar, painel integrador, produção de vídeos, desfile, momento cultural, produção de artes, filmografia, mostra filosófica, dentre outras atividades.

Educação Ambiental e o ensino de Filosofia

A Lei nº 9.795/99, conceitua seu Art.1º a educação ambiental como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Dessa forma, quando temos nos Temas Integradores a Educação Ambiental, possibilita a filosofia refletir, com os estudantes, uma matéria que está ou melhor sempre esteve, em pauta nos estudos da filosofia.

Posto que, a Filosofia traz em sua essência a reflexão, a busca pelo conhecimento e o questionamento e natureza sempre trouxe muita curiosidade ao ser humano e está diretamente ligada ao nascimento da Filosofia. Os primeiros filósofos, buscavam entender os fenômenos naturais e de onde tudo surgiu e como tudo surgiu. A *physis* essa força criadora, como era vista pelos filósofos da natureza, nos remete a necessidade de compreender, refletir e preservar a natureza.

Assim, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p.67), então se faz necessário estabelecer na escola, enquanto componente curricular, o conhecimento e reflexão de leis Federais, Estaduais e Municipais, como por exemplo: Lei nº 9.795/99, Lei 9.279/10 e Lei nº 4.738/2006; bem como a conscientização e atitudes individuais e coletiva de preservação à vida como um todo. Refletir sobre a sustentabilidade como percurso de preservação da nossa própria espécie, possibilitar aos estudantes a compreensão simbiótica ambiental.

Assim, com transdisciplinaridade com outros componentes curriculares como Língua Portuguesa, Arte, Geografia e Ciências, e podemos desenvolver esse Tema Integrador da seguinte forma: através de roda de discussões em espaço coletivo no ambiente escolar, feira de meio ambiente, construção de painéis explicativos, fóruns de discussões entre a comunidade escolar, teatro e movimento de limpeza, restauração e preservação ambiental escolar e seu entorno.

Saúde e Educação Nutricional eo ensino de Filosofia

A alimentação faz parte da necessidade básica do ser humano na qual desenvolve no sistema funcional corpóreo numa qualidade de vida considerando a boa segurança alimentar com nutrientes e alimentos que o organismo precisa de acordo com sua estrutura. Conforme a CF art 6º. que aponta: “São os direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação [...]”

Para tanto, se faz essencial que as escolas se preocupem com esse fenômeno que nos últimos anos tem atingido crianças, adolescentes e adultos na sua cultura alimentar desenhada pelas redes sociais que traduzem alimentação saudável que refletem nos mitos e verdades na Nutrição. E com isso, tem ocorrido para alguns das referentes categorias sobre peso, obesidade em vários níveis, problemas endócrinos, gástricos, bactérias e cardiológicos.

A escola se configura como um excelente local para se trabalhar a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), pois é um espaço em que as preferências alimentares são colocadas em prática sendo, portanto, um meio para elaborar estratégias voltadas para EAN. Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AAIDD, o déficit intelectual se resume em limitações relevantes no que diz respeito ao desempenho intelectual nas ações e comportamentos adequados. Sendo assim, pode-se dizer que o indivíduo que cursa com déficit de aprendizado, manifesta dificuldade para aprender, assimilar, compreender e colocar em prática qualquer atividade que uma pessoa comum realizaria com facilidade[...] (TEIXEIRA, 2019).

Somando-se a isso, a relevância dessa temática nos conduz a conhecer culturas locais, regionais, nacionais e internacionais alimentares como forma de averiguar os fatores que contribuem para a alimentação e como os sujeitos confronta-os. E, a respectiva produção, logística e condução até os atacados e varejos assim como as questões mercantis e abastecimentos. Também, o quanto existe um desdobramento de ações que levam ao desperdício, adulteração das datas, armazenamento, e perda quantitativa de toneladas de alimentos que são estragados.

Sendo assim, a parceria entre a área da Nutrição com os profissionais e acadêmicos nas suas competências e habilidades desenvolvem estudos para se nas suas múltiplas faces que irão desenvolver atividades de avaliação, promoção, prevenção, desenvolvimento nas técnicas de segurança alimentar desde o diagnóstico até a efetivação do acompanhamento dos sujeitos participantes que necessitarão dos cuidados, e na qualidade dos alimentos em diferentes espaços, assim como discussões que surgem acerca da relação profissional de saúde/paciente em suas múltiplas práticas possibilitando a mudança paradigmática no campo da saúde nutricional constatando o ser humano como integral na sua dimensão humana, vivencial e psicossociocultural de patologias que necessitam de cuidado estético e de saúde dietético, assim como os padrões e as variabilidades na comunicação verbal e não verbal que os profissionais precisam na sua atuação.

Dessa forma, a discussão sobre as informações que vem sendo disseminadas acerca da Nutrição tem transmitido mitos que aos leigos que aceitam passivamente sem pensar nas verdades que são traduzidas pelas ferramentas acabam reproduzindo incertezas midiáticas sendo instrumentalizadas pela ideia plantada e muitos não indagam os que leram e se acorrentam a muitas notícias efervescentes, ou seja aquilo que foram pensado hoje não contemplará posteriormente. E neste cenário encontramos o “Dr. Google em que são documentadas dietas que passam por variadas fontes, sejam elas das dietas que deram certo para alguns no sentido de analogia não necessariamente dará certo a outro.

Com isso, estamos diante do paradoxo performático veiculado que nos conduz a pensar nos multimeios necessários a investigação. E no contexto vemos que segundo Sibila (2012) “A era contemporânea estimula modos performáticos de ser e estar no mundo mais aptos a agir ante o olhar do outro, ou mesmo diante da lente de uma câmera (o reluzente universo da imagem) do que a se retraírem na própria interioridade”.

Portanto, desenvolver projeto interdisciplinar com os componentes curriculares Filosofia, História, Artes, Informática, Geografia, Matemática, dentre outras é de suma importância para desenvolver a consciência crítica acerca da segurança alimentar. E fazer uma parceria com as Instituições de Ensino Superior que tragam profissionais da área para ciclo de palestras com intuito de verificar o peso e demonstrar a pirâmide alimentar. Além disso, provocar um grande debate na comunidade investigativa com a geração sobre os riscos e os benefícios da alimentação, continuando com filmografia e mostra de alimentos saudáveis.

Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso e o ensino de Filosofia

A Lei nº 10.741, de 01/10/2003 - Estatuto do Idoso -, propôs em seu Art. 22 do Cap. V que nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal fosse incluída a discussão sobre o envelhecimento humano, de forma que essa etapa do curso de vida seja vista com mais dignidade, os desafios dela decorrentes sejam encarados como uma questão de responsabilidade não apenas do poder público, mas de todos os cidadãos.

Assim, somos convocados como professores de acordo com Moreira (1995, p.13) a assumir “o papel de intelectual transformador/a procura veicular a chamada ‘memória perigosa’, trazendo à luz e ensinando os ‘silêncios’ do currículo oficial”. Desta forma, o tema Integrador Processo de Envelhecimento, que não era motivo de discussões dentro do espaço, hoje galgou espaço relevante em uma sociedade que envelhece.

É, justamente sobre esse fenômeno de envelhecimento social de direito que a Filosofia estabelece sua reflexão no espaço escolar. Cabe-nos, juntamente com os demais componentes curriculares, repensarmos juntos com nossos estudantes, os estereótipos negativos de perdas associados aos idosos durante uma construção histórica ainda real, infelizmente, em nosso cotidiano. Além de que, por ações educativas possamos desmistificar a representação homogênea comportamental e identitária das pessoas idosas.

Assim, podemos transdisciplinar projetos que envolva temas como: autonomia, dependência, transferência de apoio entre gerações, violência, direitos, políticas públicas, entre outros. Assim, trazemos os estudantes ao brotamento da reflexão e consciência sobre a relevância do respeito às diferenças dentro de um patamar de igualdade de direito.

Educação Patrimonial e o ensino de Filosofia

Vivemos em uma capital que celebrou no dia 06 de dezembro de 2019 seus 22 de Patrimônio Mundial da Humanidade, título concedido em 1997 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Nosso conjunto arquitetônico do Centro Histórico, é composto por casarões seculares, revestidos por azulejos portugueses, reúne um acervo com mais de mil prédios construídos entre os séculos XVIII e XIX, que são tombados pelo patrimônio Federal.

Compreendemos como Componente Curricular que o Tema Integrador Educação Patrimonial proporciona aos estudantes um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, possibilitando um melhor usufruto destes bens, ademais impulsiona a produção de novos conhecimentos, em um processo contínuo de criação cultural, a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações culturais.

Assim, a Filosofia pode fomentar no espaço escolar que o conhecimento crítico, característico e a apropriação consciente são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens materiais ou imateriais, assim como o fortalecimento de identidade e cidadania.

Desta forma, podemos desenvolver nos estudantes a própria leitura de mundo, a compreensão do universo sociocultural e do trajeto histórico-temporal em que estamos inseridos. Nesse caminhar abrimos o leque do reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, como múltipla e plural. Como ação podemos transdisciplinar com outros componentes curriculares e desenvolver ações que objetivem o supracitado, como: reconhecimento cultural do nosso processo histórico, visita aos nossos conjuntos arquitetônicos, sítio arqueológico e museus, palestras como representatividades de nossas manifestações populares de caráter folclórico ou ritual, exposições fotográficas no ambiente escolar, entre outros.

Educação Financeira e Fiscal eo ensino de Filosofia

O mundo da cultura, da sociedade e da pessoa, além de suas próprias estruturas internas, se sustenta em um mundo também estrutural, organizado em níveis de complexidade e de abrangências distintos, que objetivamente materializam as consequências das ações dos homens. Desta forma, cabe-nos como componente escolar conduzir o estudante ao equilíbrio social e humano.

Como professores temos clareza que o crescimento e o desenvolvimento de uma sociedade dependem também de educar financeiramente seus cidadãos, ensiná-los a refletir sobre a seus recursos e respeitar seus orçamentos. Deste modo, contribuir para promover um repensar em mudanças de comportamentos

e de velhos hábitos com relação ao uso do dinheiro deve fazer parte de nosso exercício docente com a futura geração. Além do mais, dialogar sobre educação financeira com os estudantes é cultivar o desejo da possibilidade de se planejar financeiramente, e não cair nas manobras do consumo de massa.

Nesse sentido, o decreto Federal nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, reafirma a necessidade de se criar discussões e ações através da instituição da Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF- com intenção de roborar a cidadania, o sistema financeiro nacional e promover consumo consciente. Assim, almeja-se que um cidadão que receba orientação e formação financeira, terá mecanismos suficientes para não cair no consumo excessivo, não ficará preso na teia dos juros exorbitantes, podendo preparar melhor seu consumo e planejar seu futuro de forma consciente e responsável. Isso acarretará em um país mais fortalecido, com uma população menos endividada e muito mais próspera.

Assim, o Componente Curricular de Filosofia poderá fazer uso desse Tema Integrador através de parcerias com outros componente curriculares, promovendo projetos didáticos transdisciplinares, já que como aponta Carbonara (2004, p.11-12) “a transdisciplinaridade traz consigo a necessidade do diálogo entre os distintos saberes” por meio de palestras, organização de um feira financeira sobre os sistemas econômicos mundiais e seus impactos no comportamento financeiro contemporâneo, levantamento da própria realidade local e familiar financeira, criação de cartilhas explicativas, construção de planilhas de gastos etc. para se promover um novo olhar sobre consumismo desenfreado, que percebemos na sociedade em geral, além da falta de visão na necessidade de se preparar financeiramente, gerada por um círculo vicioso em repetições de padrões

Nessa perspectiva, a Filosofia na instituição escolar da Rede Pública Municipal de de Ensino de São Luís, agrega o tema gerador Educação Financeira, com um olhar transdisciplinar, no intuito de contribuir para o consumo consciente e responsável e para o almejo dos objetivos da ENEF de promover e fomentar uma cultura de educação financeira no país e ampliar a compreensão dos cidadãos para que possam fazer escolhas bem informadas sobre a gestão de seus recursos. Ademais, também nos cabe o dever de estabelecer entre nosso alunado a conscientização de seus direitos e deveres como consumidores, controle social de recursos públicos, e noções sobre aumento de impostos e insumos fiscais.

Mídias e tecnologias nas práticas do ensino de Filosofia

Iniciaremos nossa discussão a partir do conceito de cultura enquanto tudo que envolve o cotidiano das pessoas em todos os âmbitos como algo dinâmico, em movimento constante, a depender do seu contexto histórico/temporal em que cada sociedade possui necessidades diferentes, relações sociais diferentes. Nesse sentido, percebe-se nessas mudanças, inclusive no contexto escolar, que esses processos são ativos e dinâmicos através do qual e pelo qual as pessoas interagem, criam e recriam suas vivências e relações com os outros. Como escreve Oliveira (2003), trazendo esta ideia para a última década do século XXI, quando estas mudanças ocorrem com certa rapidez, em especial, com o avanço da técnica e com as implicações para as relações sociais, temos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

É perceptível que as relações sociais no século XXI, entremeadas pelo processo de integração global e suas implicações, estão em constante movimento, uma vez que, como acima apontamos, as questões que envolvem o contexto de cultura são entendidas a partir da forma como vive cada grupo social, a depender do seu contexto histórico e temporal. Pensar o processo educativo no contexto medieval ou até mesmo na última metade do século XX, era pensar o professor como detentor de todo o conhecimento, e os estudantes eram vistos como os “sem luzes” que deveriam ser iluminados pela “sabedoria” de seus mestres, estes eram apenas “fiéis depositários” de conhecimento. A sala de aula era vista de cima para baixo e de certo modo o aluno não poderia ousar, questionar, cabia a este apenas acatar o que lhes era dito.

Nos dias atuais, precisamos pensar o processo de ensino e aprendizagem como algo dinâmico que pressupõe o professor não mais como o detentor de todo conhecimento, mas como aquele que pode ser capaz de mediar e motivar os discentes. Uma possibilidade é a utilização dos mais variados recursos, inclusive as TDIC para que a construção de conhecimento ocorra da forma mais motivadora, e o estudante passe a ser um sujeito também importante neste ato pedagógico.

Do ponto de vista acadêmico e escolar, a adoção das TDIC como metodologia de ensino de Filosofia não somente amplia o desenvolvimento da capacidade criativa, como favorece a ação de liberdade de

cada sujeito – no caso, o aluno – para que manifeste a sua expressão de vida e de mundo, contribuindo, também, para a constituição de uma identidade pedagógica e formativa do ensino de Filosofia.

No contexto dessa possibilidade no ensino contemporâneo, vale citar que, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “o uso de ferramentas eletrônicas na educação tem sido cada vez mais importante e necessário”. (UNESCO, 2011, p.109). Desse modo, novas modalidades de ensino e novas metodologias têm sido proporcionadas pelas TDIC, área que trouxe o espaço cibernético, a virtualidade e as interações sociais na rede e inseriu o ensino de Filosofia como oportunidade de despertar o interesse para o fazer filosófico.

Ao inserir o estudante no *meio cibernético da ágora*, o docente propicia a ele o desenvolvimento da interação filosófica, como mediador e orientador, instruindo-o sobre sua tomada de posicionamento e autonomia na formação cidadã, a exemplo do que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), se fazem de forma pertinente, contextualizada, visto que novas propostas de ensino devem ser pesquisadas e analisadas do ponto de vista de suas eficácias e eficiências metodológicas e pedagógicas, investigando seus alcances e limites.

Partimos da hipótese de que as TDIC poderão nos dar a possibilidade de criação e recriação de novas metodologias para as práticas de ensino, em especial, para o ensino de Filosofia que é o nosso foco, para além da perspectiva tradicional, se filosofar pressupõe um sujeito ativo que cria, recria e contextualizam os grandes problemas da humanidade, a mediação pelas TDIC pode se tornar viável nesta nova perspectiva de prática de ensino; é claro que não é o único meio, porém o mais compatível com as relações sociais do século XXI. O conceito de cultura e a forma como tem se desenvolvido a chamada cultura escolar precisa, neste sentido, ser repensada.

No atual contexto escolar, não há como ignorar a existência e a presença das tecnologias da informação e comunicação em nosso dia a dia. Dentre essas tecnologias, uma delas é tão presente na vida de nossos estudantes, acompanhando-os diariamente em suas rotinas, estendendo-se para a sala de aula, tornando-se quando de seu uso indevido um ponto negativo na dinâmica da sala de aula. No caso em questão nos referimos ao celular, companheiro assíduo e de fácil transporte por nossos estudantes.

O uso das TIC na sala de aula tem sido algo bastante exitoso, pois a participação dos discentes tem fomentado cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem, é importante que o docente esteja sempre aberto às novas ideias para que seu trabalho seja mais significativo. Conforme Moran:

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. Passamos muito rapidamente do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio (MORAN, 2000, p. 1).

Haja vista que a nossa sociedade passa por momentos de transformações constantes, essas mudanças ocorrem devido às novas tecnologias de informação e comunicação, que aos poucos, vão se interligando à atividade educativa, as TIC possibilitam a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula.

A práxis educativa com o uso de ferramentas tecnológicas fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidade de cada aluno cabe o professor saber mediar esses recursos. De maneira que o “professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante” (MORAN, 2000, p. 1), o auxílio das tecnologias contribui cada vez mais com para que o ensinar aprender aconteça de forma mais interativa e prazerosa.

Sendo assim, a utilização das tecnologias na sala de aula contribui significativamente para o ensino, a utilização dessas ferramentas traz em si uma forte carga lúdica e sensível, o que permite desenvolver um trabalho com capacidade infinita de possibilidades diante do mundo que nos rodeia.

Educação para o Trânsito e o ensino de Filosofia

O crescimento das cidades urbanas ou rurais, o crescimento na quantidade de veículos e consequentemente a falta de infraestrutura para absorver esta demanda, aliados à falta de educação no trânsito, colocam o Brasil como um dos mais violentos trânsitos do mundo. Isto refletido num número crescente de acidentes, com vítimas as quais sofrem danos que variam entre a deficiência de locomoção permanente à morte, de acordo com pesquisa realizada pelo Ministério da Educação em 2015.

Destarte, diante das inúmeras vidas perdidas em consequência de acidentes de trânsito causados na sua maioria por imprudência, imperícia, negligência e falta de estudo profundo e consciente do Código de Trânsito Brasileiro, o tema Educação para o Trânsito torna-se relevante no cotidiano escolar, pois além de preservar vidas, também chama a atenção para a formação de futuros condutores de veículos, afinal condutores conscientes é sinal de um trânsito melhor.

Neste sentido, conhecer a Lei nº 9.503/97 e refletir sobre nossa ação como agentes ativos e usuários da vida pública como pedestres, ciclistas ou motoristas é imprescindível nas escolas, já que comungamos que a escola tem papel fundamental na formação cidadã do ser humano e por esse motivo tem a capacidade de colaborar na formação de cidadãos mais conscientes no trânsito.

Nessa perspectiva, temos a Filosofia conjecturando com outros componentes o direito de um espaço pedagógico de humanização, em referência a esse Tema Integradores. Há uma necessidade da percepção do humano, do si e do outro como inter-relacionados no trânsito. Assim, o que deve ser cultivado entre os estudantes é que não há uma competição de espaços, o que deve ser estabelecida pela consciência, é assunção de uma responsabilidade coletiva.

Deste modo, o Componente Curricular de Filosofia, junto com outros componentes curriculares de forma transdisciplinar, pode gerar ações que foquem na consciência coletiva e na responsabilidade do cuidado de si e do outro, dentro de algumas ações metodológicas como teatro, música, amostra fotográfica, criação de curtas, criação de folder, visitas em entidades de recuperação por acidente de trânsito, eventos de conscientização no espaço escolar para a comunidade e parceria com órgãos ligados ao trânsito etc.

Quadro Organizador Curricular de Filosofia

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.		
FILOSOFIA – 6º ANO		
INVESTIGANDO O PENSAR		
UNIDADE 1 – Filosofia, o que é isso, afinal?		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1. Filosofar é fazer perguntas 2. A filosofia nasceu do espanto 3. Filósofo: o amigo do saber	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia Antiga.	(EF06FF01SL01) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. (EF06FF01SL02) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da polis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
UNIDADE 2 – Pensando sobre o pensar		

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
4. Aprender a pensar. 5. Filosofar é pensar? 6. A experiência do pensamento.	- Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. - Ensinos da tradição escrita.	(EF06FF02SL01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias. (EF06FF02SL02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. (EF06FF02SL03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

UNIDADE 3 – O ser humano, quem ele é?

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
7. O que é o ser humano? 8. O ser humano é uma máquina que pensa? 9. O ser humano é um ser produtor de cultura?	- As origens da humanidade - Produção do conhecimento histórico - Patrimônio cultural	(EF06FF03SL01) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06FF03SL02) Conhecer as teorias sobre a origem do ser humano. (EF06FF03SL03) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

UNIDADE 4 – Mito e Filosofia

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
10. Mito, tragédia e filosofia. 11. Os super-heróis e a filosofia. 12. Imaginação e fantasia.	- Símbolos, ritos e mitos.	(EF06FF04SL01) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. (EF06FF04SL02) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

FILOSOFIA – 7º ANO

INVESTIGANDO A CIÊNCIA E A LÓGICA

UNIDADE 1 – Os pré-socráticos

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1. Os filósofos de Mileto. 2. Pitágoras: as coisas são números. 3. Heráclito e a dialética.	- O Ocidente Clássico: aspectos da cultura e da ciência na Grécia antiga.	(EF07FF01SL01) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos

4.A Escola Eleática. 5.Os filósofos atomistas.		sobre outras sociedades e culturas.
UNIDADE 2 – Ciência, Método e conhecimento		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6.Ciência e filosofia. 7.Formas de conhecer. 8.Podemos conhecer a verdade? 9.Filosofia e ideologia. 10. Linguagem, pensamento e cultura.	- Ciência, filosofia e tecnologia.	(EF07FF02SL01) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.
UNIDADE 3 –O conhecimento filosófico		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
11.Sofistas: os mestres da arte de argumentar 12.A teoria do conhecimento na Antiguidade 13. A teoria do conhecimento na Idade Média 14. A teoria do conhecimento na Idade Moderna	- O conhecimento.	(EF07FF03SL01) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
UNIDADE 4 – Lógica: o que é isso, afinal?		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
15.A Lógica e sua história 16.Inferências, argumentos e raciocínio	Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações.	(EF07FF04SL01) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas. (EF07FF04SL02) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

FILOSOFIA – 8º ANO

INVESTIGANDO A ÉTICA

UNIDADE 1 – Ética: entre o bem e o mal

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Moral e Ética Moral e razão prática. Virtudes e vícios Os valores Nietzsche e a crise dos valores	Crenças, convicções e atitudes.	(EF08FF01SL01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (EF08FF01SL02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.
UNIDADE 2 – A liberdade como um valor moral		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O amor que liberta Amor, paixão, egoísmo e fatalidade A liberdade	Princípios éticos e valores religiosos.	(EF08FF02SL01) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais. (EF08FF02SL02) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.
UNIDADE 3 – As concepções éticas		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
A ética no mundo grego A ética cristã medieval A ética moderna e a tendência antropocêntrica A ética contemporânea	Atitudes e princípios éticos.	(EF08FF03SL01) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF08FF03SL02) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF08FF03SL03) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.
UNIDADE 4 – Os desafios éticos do mundo contemporâneo		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
A bioética em um mundo em transformação O despertar da consciência ética	Preservação da biodiversidade	(EF08FF04SL01) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.

TEMAS INTEGRADORES: 1. Direitos humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.

FILOSOFIA – 9º ANO

INVESTIGANDO O MUNDO DA PRÁTICA

UNIDADE 1 – Filosofia e tecnologia		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1.O que é o filosofar? 2.A filosofia: dos diálogos socráticos as comunidades virtuais. 3.Da ciência contemplativa a sociedade tecnológica. 4.A sociedade em rede. 5.Admirável software novo.	A filosofia e o cuidado com a vida	(EF09FF01SL01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09FF01SL02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.
UNIDADE 2 – O mundo da comunicação, do trabalho e do consumo		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6. A indústria cultural. 7.O poder da televisão. 8. O mundo do trabalho. 9. A sociedade de consumo.	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção. Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização.	(EF09FF02SL01) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade. (EF09FF02SL02) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho.
UNIDADE 3 – Filosofia da arte		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
10. O que é arte? 11.O belo e o feio: a questão do gosto. 12.Arte o espelho da alma. 13.Os diferentes modo de ver, ouvir e expressar a arte.	Matrizes estéticas e culturais.	(EF09FF03SL01) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
UNIDADE 4 – Política e cidadania		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
14.Política: a arte de governar 15.O Estado. 16.As teorias sociais do Século XIX. 17.Cidadania e	Política e Direitos humanos.	(EF09FF04SL01) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

direitos humanos.		
-------------------	--	--

Orientações Metodológicas

O estudo da Filosofia no Ensino Fundamental requer uma metodologia própria que atenda as características da faixa etária bem como, o universo social e cultural dos estudantes. Desta forma, sugere-se:

- **Quanto ao ambiente de sala de aula:** Que se transforme em um ambiente aberto, sendo um espaço de discussões reflexivas, onde o momento da aula transforma-se em um ambiente onde grupos de investigação compartilhada se fazem presentes.
- **Quanto ao papel do professor:** Envolver-se na busca de significados e novos sentidos para o dia-a-dia compartilhado com os estudantes e tornar-se um co-investigador/a. Esta sua atuação não o exime de ser coordenador das discussões, preparando as aulas, selecionando materiais didáticos, elaborando instrumentos avaliativos, preparando perguntas de aprofundamento, etc.

Enfim, faz-se necessário uma fundamentação da prática em estudos, experiências e reflexões. Deste modo, ressalta-se a importância do professor ter a formação específica em Filosofia, sendo de fundamental importância que ele se dedique a problematizar situações e delas extrair novos e significativos sentidos.

Ao assumir uma postura problematizadora, o professor levará consigo para o espaço da sala de aula, para a discussão filosófica textos que tratam das diferentes temáticas que a filosofia propõe e que estão previstas nas capacidades e no planejamento, sem perder de vista os temas surgidos a partir dos interesses dos estudantes.

A escolha dos temas e conteúdos das aulas de filosofia deverão estar atrelados a dois critérios: articulação com o projeto educativo da escola e as reais necessidades dos estudantes, mediados pelas capacidades da Proposta Curricular.

Na sala de aula de Filosofia, a dialogicidade é uma constante e a investigação do conhecimento ocorre como um processo social compartilhado, portanto, se constitui uma espécie de sociedade deliberada em que as manifestações se dão de forma encadeada e disciplinada. Nesse trabalho cooperativo, todos, estudantes e professores se empenham a fim de que haja as seguintes condições básicas:

- abertura para o pensar/refletir;
- respeito mútuo, atenção;
- disposição para construir algo sobre as ideias expressas do outro;
- uso de linguagem que reflita os conhecimentos apreendidos;
- convicção do compromisso;
- exemplificações e contra-argumentos.

Sugere-se além de aulas expositivas dialogadas, a leitura de textos, de modo que eles sejam elaborados filosoficamente. Para tanto, é necessário que ele seja questionado.

Considerando que “se a leitura filosófica do texto é o que fará dele um texto filosófico, então ele poderá estar travestido de poema, conto, fala, letra musical, imagem, gestos, etc.” (KOHAN, *et all.* 2000; p. 100).

Avaliação da Aprendizagem em Filosofia

Quando nos propomos a ensinar a Filosofia, ou melhor, pretendemos ensinar a filosofar como diz Kant “não se aprende filosofia [...] só se aprende a filosofar”, nos deparamos com a avaliação, neste momento estamos encarregados de adotar critérios e procedimentos justos para avaliar o quanto os estudantes assimilaram dos conteúdos trabalhados e não o desempenho cognitivo destes. Entãocomo fazer isso? Martinez (1995) propõe o seguinte: “valorizar as experiências cotidianas dos estudantes; promover a autoavaliação, tanto a dos

estudantes, quanto a sua própria, explorando a sua dimensão ética valer-se de instrumentos flexíveis, especialmente o diálogo”.

Cabe filosofar sobre a atividade avaliativa antes de definí-la de modo direto ou disfarçado. Não apenas como estratégia retórica, mas na condição de cuidado permanente nos diferentes quadrantes da atuação do professor em filosofia.

Em sequência com a (auto) indagação pelo o quê e como deve ser ensinado, somos chamados a pensar o seu porquê. Por que esses assuntos e não outros? Por que nessa dada ordem? O que revelam e o que encobrem politicamente? O que significam esteticamente? Quais são suas consequências teóricas e práticas? De que forma me comprometo existencialmente ao selecioná-los? Todas essas questões remetem inapelavelmente ao que “eu”(na condição de existência, mulher ou homem, cidadão, filósofo, educador, funcionário público e tanto mais) concebo como filosofia, conhecimento, sociedade, ser humano, poder, dever, desejo, angústia, e em último plano o próprio ser. São a partir de tais noções que se desenham as molduras e os feixes de conduta de qualquer agente de nossa espécie. É obrigação de ofício de o filósofo buscar pô-las a descoberto de maneira crítica.

Quanto ao mais imediato, nem por isso menos importante, de algumas de nossas mais intensas preocupações, Nietzsche nos ajuda na identificação de um dos problemas que devemos a todo custo evitar, qual seja, a transformação da filosofia em simples eruditismo automático. Em suas próprias palavras, “Sim, pensa-se, escreve-se, imprime-se, fala-se, ensina-se filosoficamente - até aí tudo é permitido; somente no agir, na assim chamada vida, é diferente [...] são homens, ainda pergunta-se, então ou talvez apenas máquinas de pensar, de escrever e de falar?” (NIETZSCHE, 1978, p. 63).

Seguindo esses princípios, cabe ao professor, diferenciar os instrumentos e modelos de avaliação adequados para cada momento, podendo também criar o seu próprio instrumento a partir das circunstâncias da sala de aula.

A título de sugestão podemos recomendar: o emprego de fichas, provas, tabelas e questionários, que podem ajudar a identificar as necessidades e a superar as limitações da avaliação tradicional, também podem fazer uso dos relatórios, das atividades coletivas, na forma de teatro, poesia ou artes plásticas, trabalhos em grupo, que requeiram pesquisas.

O que é relevante na avaliação de Filosofia é observar se o estudante está desenvolvendo as habilidades propostas, se está desenvolvendo o entendimento coerência do conteúdo, se tem clareza de ideias, riqueza de argumentação, fundamentação teórica dos conceitos trabalhados, e todos os esforços feito pelo estudante para uma compreensão do que foi ensinado.

Referências

- AAIDD, Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports, 11ª Edição, 2010. In: **AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD)**. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2019.
- APAE DE SÃO PAULO. **Sobre a deficiência Intelectual** - o que é, 2019. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2019.
- BRASIL. Constituição Federal. 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União, Poder Legislativo**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03?leis?19394.htm>. Acesso em: mar. 2017.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. 7ª ed., Brasília, DF, Editora Universidade de Brasília, 1995, págs. 353-355.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.
- Caderno de Atividades de Educação Alimentar e Nutricional: o direito humano a alimentação adequada e o fortalecimento de vínculos familiares nos serviços socioassistenciais. Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome.
- Cartilha de Atividades de Educação Alimentar e Nutricional - COORDENAÇÃO DE VIGILÂNCIA NUTRICIONAL. **Sugestão de atividades de educação alimentar e nutricional**. GVE/SUVISA/SES-GO, 2015.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da Informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).
- _____. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Vol. I, A Sociedade em Rede. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2002.
- COORDENAÇÃO DE VIGILÂNCIA NUTRICIONAL. Sugestão de atividades de educação alimentar e nutricional. GVE/SUVISA/SES-GO, 2015.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo, Editora Boitempo. 2016.a
- DEMETRA: **Alimentação, nutrição & saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 0, p. 1-16, jun./2019.

- FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro Egnaldo; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** Cad. CEDES, v. 24 n.64. Campinas, 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Isabel Cristina et al. **A FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR: a utilização de recursos tecnológicos com Educação para o pensar no Curso de Nutrição numa Instituição de Ensino Superior-IES privada em São Luís-Ma. I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação – IV - SNTDE 2019.**
- GELAMO, R.P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- Guia Alimentar para População Brasileira. Ministério da Saúde, 2014 2ª edição.
- HIRATA, Helena, et al (orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. 342p.
- LÉVY, P.A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In.: MARTINS, F. M. et al.(Org). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 195-206.
- _____. **Filosofia World: o mercado, o ciberespaço, a consciência.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- _____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.
- _____. **O Que é Virtual?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- LOPES, Ana Maria D'Ávila. **A era dos direitos de Bobbio Entre a historicidade e a atemporalidade.** Brasília a. 48 n. 192 out./dez. 2011 <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/48/192/ril_v48_n192_p7.pdf>.
- Manual de Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. 2ª edição. Fundo Nacional do Desenvolvimento Educacional-FNDE. Ministério da Educação, 2012.
- MERLEAU-PONTY, M. (1999). **Fenomenologia da percepção.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MORAN, José M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2003.
- _____. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias.** 2000. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov>>. Acesso em: jun. 2019.
- OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- OTTONI, Isabela Cicaroni; DOMENE, S. M. Á; BANDONI, Daniel Henrique. **Educação Alimentar e Nutricional em escolas: uma visão do Brasil.**
- OTTONI, Isabela Cicaroni; DOMENE, S. M. Á; BANDONI, Daniel Henrique. **Educação Alimentar e Nutricional em escolas: uma visão do Brasil.** DEMETRA: Alimentação, nutrição & saúde, Rio de Janeiro, v. 14, n. 0, p. 1-16, jun./2019.
- RADAELLI, Patrícia et al. **Educação nutricional para alunos do ensino fundamental.** Brasília, 2001.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro.** 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- TEIXEIRA, Elizângela et all. **Educação Alimentar e Nutricional para estudantes da Escola Eney Santana da APAE em São Luís – MA. X JORNADA DE NUTRIÇÃO.** Faculdade Santa Terezinha – CEST.São Luís, 2019.
- UNESCO. **La filosofía: una escuela de la libertad.** México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa, 2011. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689s.pdf>>; <http://www.ofmx./documentos/pdf/Filosofia_unaescueladelalibertad_UNESCO.pdf>. Acesso em: março 2017.
- VASCONCELOS, José Antonio. **Reflexões: Filosofia e cotidiano.** 1.ed. São Paulo: Edições SM, 2016.b
- VILLAÇA, Nízia. **A edição do corpo: tecnociência, artes e moda.** Barueri: Estação das letras Editora, 2007.

