PROPOSTA
PEDAGÓGICA

Ensino Fundamental

CNC · Sesc · Senac

Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional

PROPOSTA
PEDAGÓGICA

Ensino Fundamental

Rio de Janeiro
Sesc | Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional
2022

SESC | SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

Presidência do Conselho Nacional
José Roberto Tadros

Departamento Nacional
Direção-Geral
José Carlos Cirilo (interino)

Conteúdo

Coordenação da Gerência de Educação com participação dos **Departamentos Regionais do Sesc**, e contribuições da **Gerência de Cultura** (Artes) e do **Polo Educacional** (Matemática).

Assessorias externas

Leitura, literatura e formação de leitores
Ninfa Parreiras

Áreas de conhecimento e componentes curriculares, metodologia, avaliação e formação continuada
Coordenação
Cláudia Valentina Assumpção Galian
Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Marcos Garcia Neira

Colaboradores especialistas

Área de Linguagens
Língua Portuguesa **Émerson de Pietri**
Inglês **Lívia de Araújo Donnini Rodrigues**
Artes **Sumaya Mattar**
Educação Física **Mônica Caldas Ehrenberg** e **Marcos Garcia Neira**

Área de Ciências Humanas
História **Dislane Zerbinatti Moraes**
Geografia **Núria Hanglei Cacete**

Área de Ciências Naturais e Matemática
Ciências Naturais **Harlei Florentino**
Matemática **Zaqueu Vieira Oliveira**

Diálogos sobre alfabetização
Cristiane Pelissari

Leitura crítica

Claudia Fernandes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária: Renata de Souza Nogueira CRB-7/5853

Sesc. Departamento Nacional.
Proposta pedagógica : ensino fundamental / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2022.
1 recurso eletrônico (10,8 Mb).

Suporte: E-book
Formato: Pdf.
ISBN 978-65-86695-23-6

1. Educação e pedagogia. 2. Ensino fundamental. 3. Propostas. I. Título.
CDD 372.981

© Sesc Departamento Nacional, 2022
Telefone: (21) 2136-5555
www.sesc.com.br
Distribuição gratuita, venda proibida.
Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610 de 9/2/1998.

Apresentação

Como tudo começou

Introdução

1
Áreas de conhecimento e componentes curriculares

LINGUAGENS

Língua Portuguesa

Outras Línguas: Inglês

Artes

Educação Física

CIÊNCIAS HUMANAS

História

Geografia

CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

Ciências Naturais

Matemática

2
Educação para um futuro cada vez mais presente

3
Leitura, literatura e a formação do leitor

4
Metodologia

5
Avaliação

6
Formação continuada

7
Diálogos sobre alfabetização

Anexo: Quadros gerais de objetos de conhecimento

Referências gerais

Apresentação

A história do Serviço Social do Comércio (Sesc) é marcada por promover o bem-estar social e a qualidade de vida das pessoas, prioritariamente dos comerciários de bens, serviços e turismo, e de seus dependentes. Em consonância com as premissas da Carta da Paz Social, a ação educativa fundamenta todas as iniciativas propostas pelos diferentes Programas desenvolvidos na instituição.

Entende-se que as sociedades sofrem mudanças ao longo do tempo, provocando transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais. Tais mudanças impactam direta e indiretamente a escola, impulsionando questionamentos acerca do seu papel e do reconhecimento da necessidade de autoavaliação, de atualização do currículo, da relação dialógica com o ambiente externo e da reflexão sobre a ação pedagógica, que expressam o dinamismo do processo de uma educação em constante renovação.

Nesse sentido, a primeira *Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc*, publicada em 2001 e atualizada em 2015, contemplava o contexto dos anos iniciais. Após um ano de reformulação e ampliação do documento, em 2022 é lançada esta publicação, abrangendo agora o ciclo completo do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), configurando-se como um documento orientador das práticas pedagógicas e da formação docente.

Assim, a partir das *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc* e em diálogo com os documentos oficiais, esta proposta pedagógica é fruto de uma construção coletiva, que contou com a contribuição de múltiplos conhecimentos e experiências das equipes das escolas dos Departamentos Regionais (DDRR) e do Polo Socioambiental do Sesc, com o intuito de construir a identidade de uma rede de Educação do Sesc pautada pela unidade na diversidade, atendendo às demandas da educação contemporânea.

O compromisso do Sesc, portanto, é com uma educação transformadora que contribua para a promoção da solidariedade, da criticidade, da autonomia dos sujeitos, dos valores democráticos e da cidadania, para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Figura 1: Sesc no Amazonas

Como tudo começou...

A reconhecida qualidade na oferta da Atividade Educação Infantil no Sesc fundamentou o investimento nos Departamentos Regionais para dar continuidade à educação subsequente. Assim, em 1995, foi implantado o segmento do Ensino Fundamental – anos iniciais, no Departamento Regional do Amazonas e, em seguida, nos Departamentos Regionais do Mato Grosso, do Rio Grande do Norte e de Santa Catarina.

Tal ampliação demandou a elaboração de documentos orientadores a esse segmento. Em 2001, foi publicada a primeira *Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc*, pautada nos pressupostos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Propostas Pedagógicas da então Divisão de Assistência em Educação.

Em 2015, o documento foi reescrito com o intuito de rever questões prementes à área da Educação e reafirmar a importância do envolvimento das equipes das escolas de Ensino Fundamental do Sesc de todo o Brasil. Era um convite à participação dos educadores, ao compromisso de coautoria e ao protagonismo ativo neste processo.

Ao longo desse período, houve um crescimento da oferta também dos anos finais do Ensino Fundamental, tornando-se necessária a atualização da proposta pedagógica.

Foram incluídas questões relativas a esse segmento e tantas outras relevantes e atuais no contexto da Educação contemporânea.

Com base nessas premissas, em 2020 foi iniciado o processo de elaboração e reescrita da proposta pedagógica anterior, em diálogo e parceria com as equipes dos Departamentos Regionais que contribuíram de modo relevante para este documento.

Nesse sentido, o percurso dos estudantes do Ensino Fundamental será marcado pela necessária presença de diferentes saberes que se orientam por cinco princípios que estruturam esta publicação:

- A construção de conhecimentos plurais e organicamente articulados.
- O trabalho da escola para a concepção da compreensão de mundo e a inserção social.
- A inclusão de todos e o direito às diferenças.
- A transdisciplinaridade no desenvolvimento do currículo escolar.
- O posicionamento ativo por parte dos sujeitos da relação pedagógica.

Por essa razão, entende-se que as áreas de conhecimento se integram e se complementam para subsidiar o trabalho do professor neste mundo cada vez mais globalizado.

Figura 2: Sesc em Pernambuco

Introdução

Uma proposta curricular é apenas um ponto de partida. O início de uma longa jornada construída por professores, estudantes[1] e outros sujeitos que compartilham responsabilidades no seu desenvolvimento. Assim, é no decorrer dessa jornada que a proposta curricular ganha vida, diante das escolhas operadas pelos que a realizam, nas condições reais que encontram para o seu desenvolvimento.

Na concepção assumida nas *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc* (2019) e reafirmada nesta proposta pedagógica do Ensino Fundamental, o currículo é tomado como processo, experiência que promove a leitura das coisas do mundo, sejam elas fenômenos, ideias ou práticas sociais, mobilizando conhecimentos de ordens e fontes variadas, sem hierarquização ou fragmentação por áreas ou disciplinas – numa perspectiva assumida como transdisciplinar. Por isso, entende-se que uma proposta curricular precisa mostrar-se aberta e flexível ao estudo de temáticas extraídas do contexto socio-histórico, considerando o contemporâneo e a realidade local, bem como aquelas de caráter global e distanciadas no tempo. A definição das temáticas compete à escola, que poderá organizar o trabalho por anos ou ciclos, mas os Departamentos Regionais têm a responsabilidade de estabelecer as aprendizagens consideradas essenciais para a compreensão dos componentes curriculares e para o desenvolvimento do pensamento relacional.

No processo de efetuar essas escolhas, é importante salientar que a sociedade atual exige das escolas a formação de um estudante participativo, crítico e criativo. Os avanços tecnológicos, as novas relações em torno do trabalho e do consumo, com seus impactos sobre as condições de vida de diferentes segmentos da população, bem como sobre o meio ambiente, exigem uma instituição dinâmica, enquanto espaço de diálogo, aprofundamento e reflexão, que ultrapasse a simples transmissão de informação e se criem condições que expressem o compromisso com a aprendizagem de todos.

É preciso ressaltar que a escola contemporânea está inserida num contexto multicultural e diverso, no qual ecoa uma polifonia de vozes, de sujeitos que trazem suas marcas, seus desejos, suas singularidades e suas histórias. Dar conta dessa diversidade é um desafio, e cabe a gestores, professores e demais profissionais o entendimento de que não há um caminho pronto, e sim uma trajetória a ser construída coletivamente. Importa, nesse sentido, não esquecer que a escola não detém a hegemonia no acesso ao conhecimento, mas é única na sua especificidade, promovendo reflexões que possibilitam a crítica, a síntese dos conhecimentos acessados e a construção de novos saberes.

> "Como premissa para a condução das atividades educacionais do Sesc, assume-se, portanto, a importância do desenvolvimento de formas de pensamento relacional e crítico e de repertório cultural ampliado, que se apoia em saberes locais, regionais e globais, a partir de abordagens transdisciplinares. A educação, que tem como missão formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do século 21, deve ter como objetivo e fundamento o incentivo à capacidade criativa dos alunos, mediante ensino para a construção do bem comum, a resolução de problemas e a colaboração. Essa é, em suma, a função social da escola." (SESC. Departamento Nacional. *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc*. Rio de Janeiro, 2019, p. 15.)

Como espaço de diálogo, a escola possibilita encontros entre pessoas de diferentes gerações que circulam em ambientes distintos, que trazem consigo elementos de múltiplas culturas e experiências de vida variadas. Além de considerar o entendimento antropológico de cultura enquanto criação e produção humana, sem distinguir alta e baixa cultura, esta proposta pedagógica incorpora as contribuições dos estudos culturais, ao conceber cultura como território de disputas em torno *da* significação social. É um campo de produção de significados no qual diferentes grupos, situados em posições de poder

1 Neste documento serão utilizados os termos genéricos "professores" e "estudantes" para tratar de grupos sabidamente muito heterogêneos de sujeitos, sem que se faça a indicação "os(as) professores(as)" ou "os(as) estudantes". Essa opção se deve unicamente à intenção de conferir maior fluidez à leitura.

Figura 3: Sesc no Pará

distintas, lutam pela imposição de significados às coisas do mundo. Se a cultura reúne todas as práticas de significação, então fatos, eventos, fenômenos ou mesmo os sujeitos não têm uma essência. Qualquer tipo de caracterização é culturalmente influenciado.

Toda essa diversidade de perspectivas sobre o mundo se encontra na escola, e é entendida nesta proposta curricular como uma característica que potencialmente enriquece o desenvolvimento de crianças e jovens a cada geração. Esse potencial encontra as condições para se expressar naquilo que as *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc* denominam como o currículo híbrido, que busca articular saberes de distintas naturezas, considerados relevantes para a formação integral dos sujeitos: aqueles ligados aos diferentes componentes curriculares, às tradições locais, às experiências vividas pelos estudantes em seu cotidiano mais imediato, aos múltiplos grupos sociais e às suas culturas. Nessa perspectiva de currículo híbrido, enfatiza-se, em sintonia com as *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc* (2019, pp. 21-22), a "busca pelo diálogo entre os diferentes campos de conhecimento e entre saberes que caracterizam as identidades locais, bem como a mobilização das tecnologias e de novas formas de pensar, ensinar, aprender e agir", numa abordagem que valoriza até mesmo outros espaços educativos para além da escola, como fontes de saberes relevantes para a formação dos estudantes.

Como parte das condições necessárias para possibilitar que o currículo em processo assuma esse caráter híbrido, entende-se que uma proposta curricular precisa ao mesmo tempo apontar conhecimentos essenciais dos diferentes componentes e garantir as escolhas curriculares das escolas, em torno desses e dos outros saberes com os quais deverão dialogar. Construir o diálogo entre esses saberes nos espaços escolares – condição fundamental para a produção de sentido ao que se aprende – é parte central do trabalho do professor no processo de mediação que desenvolve.

Nesse contexto, nenhuma relação de ensino pode estar baseada unicamente no armazenamento de informações, amparada por práticas de um professor que aborda os conteúdos na expectativa de que os estudantes os aceitem sem quaisquer questionamentos e os acumulem como "verdades" a serem repetidas quando for necessário. Considera-se,

assim, que a tarefa da escola é promover condições para o desenvolvimento do pensamento relacional, a conexão entre os saberes e a produção de sínteses que expressem a ampliação da compreensão do mundo, o apreço pela cultura, e pelos valores de justiça, respeito e solidariedade. Desse modo, o exercício da reflexão e do pensamento crítico é o grande desafio, sem deixar de lado as dimensões ética e estética da atividade humana.

Para isso, é essencial a atuação do professor, que não pode desconsiderar as diferenças socioculturais, cognitivas e afetivas dos estudantes. Suas intervenções didáticas, portanto, precisarão ser diferenciadas e adequadas, de modo a se mostrarem desafiadoras e flexíveis com relação aos objetivos estabelecidos em seus planos de ensino, de acordo com o que se mostra necessário para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. Nessa direção, fará toda a diferença compreendê-los para além de uma etapa de desenvolvimento humano, realizando uma proposta educativa que priorize a escuta de suas vozes como condição de todo o processo de aprendizagem, uma vez que, como qualquer sujeito da cultura, a criança atribui significados às coisas do mundo. Num primeiro momento, esse processo é interpessoal e, de maneira gradual, se torna intrapessoal, de modo que ações e conhecimentos, de seu grupo e de seus pares, tornam-se conquistas próprias. Assim, ela é capaz de manifestar um comportamento inteligente, diferente, sim, do adulto; porém, não inferior. Brincando, a criança reflete, organiza, desconstrói e reconstrói o mundo. Brincando, expressa, simbolicamente, desejos, medos, conhecimentos, sentimentos mais ternos ou mais agressivos. A brincadeira é, portanto, um espaço de aprendizagem. Por meio dela, a criança se posiciona, com base em sua visão do mundo, relacionada à cultura e ao meio social em que está inserida.

Ao reconhecer o quanto o contexto em que vivem os estudantes marca seu desenvolvimento e sua compreensão do mundo, torna-se impossível falar de infância e escola no singular, senão de muitas infâncias e escolas. As diferentes condições a que as crianças estão submetidas para viver o que se pode chamar de infância se relacionam, naturalmente, ao contexto socioeconômico no qual estão imersas, estando ainda diretamente ligado às variáveis de classe, etnia, gênero, religião e cultura. Todo esse conjunto, sem dúvida, colabora para a pluralidade das infâncias, que não pode ser desconsiderada pela escola.

Isso supõe enfatizar a importância do caráter lúdico e das relações com a cultura infantil, com o que é próximo e conhecido, como pontuações que alertam para o cuidado com a continuidade em relação à Educação Infantil. O acolhimento e o respeito às condições e possibilidades das crianças nos momentos iniciais do Ensino Fundamental exigem essa continuidade e permitem propor novos desafios na aprendizagem, na constituição de rotinas e na participação de todos no processo pedagógico cotidiano. A ludicidade, defendida para todo o Ensino Fundamental, representa o traço de continuidade também com os anos finais, considerando que o brincar contribui para dar leveza e alegria, assim como comporta imaginação e criação, traços que propiciarão desenvolver o pensamento abstrato e a formação de conceitos.

Em coerência com a compreensão de criança expressa anteriormente, esta proposta pedagógica encontra fundamentação em duas correntes: o cognitivismo e o sociointeracionismo. A primeira, desenvolvida por Jean Piaget, defende que a criança constrói conhecimento a partir da experiência com o mundo físico e social, ou seja, na ação sobre o ambiente. Segundo o pesquisador, em seu processo de desenvolvimento cognitivo, a criança passa por períodos, estágios universais, e adquire, em cada um deles, capacidades necessárias para passar ao próximo, o que provoca mudanças qualitativas em seu desenvolvimento.

Na perspectiva do sociointeracionismo, cada uma das experiências vividas faz com que a criança transforme suas capacidades e as significações elaboradas, abrindo-se para novos conhecimentos, modificando seu modo de agir. Na interação com o mundo, ela se constitui por intermédio de linguagens, que permeiam relações e são culturais. Tendo como principal expoente o

psicólogo Lev Vigotski, o sociointeracionismo amplia a compreensão sobre o desenvolvimento das funções psicológicas, que não é entendido na relação estreita com estágios universais ou segundo um padrão único, numa sequência indiscutível que viria à frente da aprendizagem. Vigotski não nega etapas no processo de formação, mas mostra que desenvolvimento e aprendizagem são essencialmente sociais, formam-se nas interações entre as pessoas, e sua consecução nas crianças pode variar segundo as situações e condições que experimentam. Desenvolvimento e aprendizagem, nessa perspectiva, articulam-se na relação com experiências e diálogos estabelecidos nas vivências culturais.

Dada a importância das interações, é relevante pensar como Vigotski leva em consideração a diferença entre o que a criança, a cada situação, é capaz de fazer sozinha (zona de desenvolvimento real) e o que ela pode fazer e aprender com a ajuda de adultos ou outras crianças mais experientes (zona de desenvolvimento potencial), conforme os observa, escuta e interage com eles. É no espaço denominado "zona de desenvolvimento proximal" que a ação educativa se realiza, propiciando pistas, materiais, ajudas e desafios, possibilitando uma aprendizagem que se antecipe ao desenvolvimento, que provoque a presença ativa de novas capacidades e de funções emergentes.

Nessa perspectiva teórica, que enfatiza relações entre pensamento e linguagem, os sistemas simbólicos – que incluem a escrita – têm um lugar de destaque em termos cognitivos, para a criança; em sua aprendizagem demandam o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, não podendo ocorrer como apropriação mecânica, o que exige diversificar e flexibilizar intervenções, respeitando as diferenças de aprendizagem entre as crianças. É tentando superar as posições que discriminam as crianças, impedindo-as de terem uma escola comprometida com suas aprendizagens, que se deve fundamentar a organização do processo pedagógico, à luz de perspectivas teóricas como as comentadas anteriormente, que apontam a recíproca influência entre o indivíduo e o meio, e consideram que fatores biológicos e sociais estão em constante interação no processo de desenvolvimento e não podem ser separados uns dos outros.

Portanto, em concordância com essa visão do desenvolvimento da criança, na qual se mostram centrais as trocas que ela realiza com seus parceiros – professores e colegas – no processo de aprendizagem e com o ambiente, revestem-se de importância as escolhas feitas pela escola e pelo professor na organização e no acompanhamento das atividades de ensino. Entre essas escolhas, por exemplo, a maneira de agrupar os estudantes, compondo arranjos de sujeitos em diferentes momentos de aprendizagem, pode enriquecer o processo de aprendizagem de todos.

O referencial aqui exposto sobre o desenvolvimento das crianças se estende, evidentemente, para a compreensão

É tentando superar as posições que discriminam as crianças, impedindo-as de terem uma escola comprometida com suas aprendizagens, que se deve fundamentar a organização do processo pedagógico [...]

da aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Significa ressaltar o necessário empenho e a atenção com a pluralidade de adolescências, a importância das interações, o respeito às diferenças, a promoção de desafios que provoquem o desenvolvimento de todos os estudantes.

Como construção histórica, as muitas adolescências podem variar em diferentes tempos, espaços, condições de vida e situações enfrentadas pelos estudantes. Meninas e meninos têm muitas peculiaridades e diferenças, e são sujeitos ativos enquanto atravessam diversas

transições – mudanças físicas, sociais, emocionais, intelectuais – que propiciam ganhos no processo de conhecimento e aprendizagem. As mudanças na puberdade, que sinalizam a entrada na adolescência, não seguem percursos lineares, são simultâneas e ocorrem em momentos e ritmos diferentes entre estudantes de mesma idade.

A puberdade é marcada pelo desenvolvimento físico, incidindo sobre interesses, emoções e relações sociais. As mudanças emocionais e sociais relacionam-se com maior intensidade na busca pela construção de identidade e autoconceito, de autonomia em relação ao adulto, de maior proximidade com amigos e maior interação entre os sexos. Mudanças cognitivas anunciam a possibilidade do pensamento abstrato, da formação de conceitos de maior criticidade, de novos interesses e novos modos de pensar, mais distanciados da realidade local.

Ao considerar todas essas mudanças no processo pedagógico, ganham projeção a interação; a riqueza do convívio e do trabalho conjunto; a problematização e o incentivo à curiosidade e à imaginação como marcas de continuidade entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental. Na medida em que as novas características dos estudantes favorecem aprendizagens mais complexas, o esperado é que nos anos finais ocorra um avanço efetivo no processo de conhecimento e na formação cidadã desses indivíduos.

As escolhas que buscam criar condições para a aprendizagem de todos, em síntese, devem responder à intenção de consolidar espaços de socialização e construção de identidades, proporcionando oportunidades e condições para que meninos e meninas reconheçam e desenvolvam interesses e capacidades, e que as situações de aprendizagem contemplem saberes representativos do conjunto da experiência humana, desconstruindo estereótipos e preconceitos sexistas; sejam incentivados à solidariedade e ao respeito mútuo entre os gêneros. Afirma-se, assim, a defesa de uma escola alicerçada no direito de todos os cidadãos desfrutarem uma formação básica comum, tendo reconhecidas e valorizadas, também, suas raízes culturais. Em outras palavras, sendo laica e democrática, a escola deve acolher a várias etnias, classes, gêneros e religiões sem que quaisquer diferenças possam ser traduzidas em desigualdades escolares.

São características que explicitam a opção pela laicidade da escola, condição estreitamente ligada à construção da sociedade justa e igualitária. Nesse sentido, a escola leiga, não confessional, não defende ou prega nenhuma religião, e também é essencialmente tolerante, acolhedora e respeitosa em relação às diferentes crenças e práticas religiosas dos estudantes e de suas famílias. São escolhas do âmbito privado, que dão sentido às suas vidas, orientam suas condutas e impregnam suas culturas de origem.

Imaginação na adolescência

"À medida que a maturidade se aproxima, começa também a amadurecer a imaginação e, na idade de transição – nos adolescentes, coincide com a puberdade –, a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se. Além disso, os autores que escreveram sobre imaginação indicaram a íntima relação entre o amadurecimento sexual e o desenvolvimento da imaginação. Pode-se entender essa relação levando-se em conta que, nessa época, amadurece e conclui-se a grande experiência do adolescente, amadurecem os chamados interesses permanentes; os interesses infantis rapidamente retraem-se e, o amadurecimento geral, a atividade de imaginação dele obtém uma forma final." (VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009, p. 45.)

Gimeno Sacristán, no texto “Currículo e diversidade cultural” (2001, p. 112), trata da elaboração de um currículo multicultural “coerente com os valores de uma sociedade democrática que respeite o pluralismo”. Para isso, recorre a Lawton, que afirma a necessidade de se fazer uma “análise cultural” da sociedade, para que se possa compor um currículo que ofereça um “mapa representativo da cultura” (p. 108). Segundo esse autor, para se chegar numa seleção representativa da cultura para o currículo, é preciso determinar os invariantes culturais – “grandes núcleos em torno dos quais se podem agrupar temas, problemas e diferenciações internas da cultura ou do contraste com outras” (p. 109) –, que são posteriormente ordenados com finalidade educativa. O que é invariante, portanto, é a presença desses grandes núcleos nas diferentes culturas, valorizando-se as variações culturais dentro de cada uma delas.

O autor define um conjunto de nove invariantes culturais, sendo um deles o sistema de crenças: “o conjunto de crenças que marcam orientações básicas de uma sociedade: sobre o mundo, o homem, a divindade, o passado, o futuro, as relações sociais etc.” (p. 110). É nesse sentido que se define a abordagem das questões da religiosidade no currículo, como elemento relevante para a formação dos estudantes.

Assim, por respeito à diversidade de opções religiosas, ou à ausência delas, mas dada a importância das religiões na história da sociedade e nas tradições culturais, em movimentos sociais e políticos de tempos passados e atuais, o seu estudo atravessa os diversos componentes curriculares.

Isso significa contemplar, na abordagem específica de cada um deles, o tratamento de temas que focalizam a presença e a influência das religiões na cultura dos estudantes e de suas famílias, e também daquelas formalmente estruturadas e organizadas, atuando na história e na cultura das sociedades. Nesta proposta de formação, portanto, não se omite ou se descarta essa ampla temática, uma vez que se defende, com ênfase, direitos humanos e atitudes solidárias; afirmações presentes na cultura brasileira e de outros países. A fim de dirimir qualquer dúvida acerca da concepção que atravessa essa perspectiva, pode-se tomar como exemplo o estudo de algumas manifestações culturais de matriz africana ou afro-brasileira, como o jongo, a capoeira ou o maculelê nas aulas de Artes ou Educação Física. Questões culturais, religiosas ou não, merecem tratamento pedagógico sério em respeito à diversidade cultural do país e aos direitos de todos.

Este é o ponto de partida desta proposta pedagógica. Em sua elaboração, foram assumidos dois objetivos. O primeiro diz respeito a atualizar as orientações constantes da *Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc – Anos Iniciais*, de 2015, tendo duas novas referências para tal: as *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc*, antes mencionadas, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial do país, publicado em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em segundo lugar, incorporar à proposta anterior as orientações curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental. Na presente proposta pedagógica, portanto, o que ganha centralidade no movimento de atualização das suas orientações é aquilo que ao longo do tempo vem resultando de reflexões amplas conduzidas pelos profissionais da instituição, especialmente consolidadas em suas *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc*, tecidas para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, o próprio avanço das práticas e a materialidade da proposta supõem a necessidade de revisitar documentos ou textos de referência.

Dessas reflexões decorrem os princípios estruturadores da *Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc*, apresentados a seguir. Tendo como base a compreensão dos elementos centrais do trabalho da escola e de seus sujeitos, bem como da função social da instituição, esta proposta pedagógica sustenta-se em cinco grandes princípios que atravessam todo o documento, conferindo-lhe coerência e explicitando pontos de articulação entre os diferentes tipos de conhecimentos em diálogo no ambiente escolar.

O **primeiro princípio** sobre o qual se estrutura a proposta institui que a escola deve **fomentar a construção de conhecimentos plurais e organicamente articulados**. É importante sublinhar que na escola os conhecimentos se constroem coletivamente, com a participação de toda a comunidade escolar, em um processo no qual são centrais as atuações de professores e estudantes. Os conhecimentos escolares resultantes desse processo sintetizam de maneira criativa distintos saberes, práticas, costumes e valores vivenciados no cotidiano, favorecendo a ressignificação e a recriação do repertório inicialmente disponível. Nesse sentido, considera-se que a pluralidade de saberes que circulam na escola é um fator que pode enriquecer esse repertório mediante o entrecruzamento das culturas local, regional, nacional e global. De modo coerente, os saberes ligados aos diferentes campos de conhecimento assumem um papel de relevância, ganhando ainda mais destaque no estabelecimento do diálogo entre os componentes curriculares, na direção de relações interdisciplinares que favoreçam a compreensão integrada e uma leitura mais complexa dos fenômenos estudados. Esse princípio enfatiza a compreensão da escola como um lugar onde todos aprendem e todos ensinam, num processo permanente de formação, no qual a alfabetização é concebida em sentido amplo. Assim, nos diferentes componentes curriculares, os sujeitos – professores e estudantes – estão sempre aprendendo e ampliando seu espaço de leitura e de escrita, diante de novos desafios e questionamentos oriundos da prática social. Dessa maneira, expande-se, também, a participação social, a vivência de cidadania.

Pensar a escola como lugar de interlocução e de produção de diferentes caminhos para o ensino e a aprendizagem é pensar seus espaços educativos – criados e organizados para reelaboração, ressignificação e construção de conhecimentos. Consolidam-se, assim, na escola, pontos de encontro entre diferentes saberes, os quais resultam em sínteses que constituem o conhecimento escolar.

Figura 4: Sesc em Pernambuco

Nesse sentido, não podem ser ignorados os recursos digitais de informação e comunicação que possibilitam o acesso cada vez mais ampliado a processos de criação, edição e distribuição de produções textuais e discursivas, em suas multimodalidades. Esses recursos fazem parte do cotidiano de grande parte dos estudantes e professores na atualidade, e seu uso em processos formativos, tanto como instrumentos didáticos quanto como objetos de aprendizagem, demanda atenção crescente no trabalho pedagógico pelos efeitos que podem promover.

Os recursos de informação e comunicação demandam cuidados para que seus usos sejam feitos de modo seguro. A utilização das possibilidades de produção e distribuição de textos (em suas múltiplas modalidades) e discursos para fins prejudiciais a pessoas, grupos e sociedades – como as denominadas *fake news* –, tem sido observada e combatida para que prevaleça a ética e a responsabilidade pelo bem comum. Uma das atribuições da escola, nesse sentido, é formar cidadãos que saibam utilizar de maneira responsável os recursos que lhes são ofertados. Como se portar em redes sociais; como se apropriar criticamente dos conteúdos que circulam pelos meios de comunicação; como promover o respeito ao interesse comum e às demais pessoas quando da produção e/ou divulgação de materiais digitais, são algumas das aprendizagens que a escola contemporânea precisa promover.

"A discussão das tecnologias no ensino fundamental é essencial para ampliar e ressignificar o uso das TDICs [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação], na medida em que estas podem favorecer a emancipação e a proatividade dos estudantes, a autonomia para tomar decisões e a inserção deles em uma sociedade cada vez mais tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para se viver com criatividade e criticidade." (Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB – *Currículo de Referência em Tecnologia e Computação*. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, 2019).

Com uma atitude crítica e reflexiva, o trabalho pedagógico pode fomentar o emprego desses recursos, para que, em associação com os tradicionais analógicos, como a fala ou a escrita manuscrita ou impressa, propiciem o desenvolvimento de práticas de assistência, de leitura e de escuta para a experiência do conhecimento, a vivência lúdica e a apropriação crítica dos acontecimentos, dos saberes e de sua interpretação. Desde que possibilitado o acesso a dispositivos de produção e reprodução analógica e digital, uma ampla oferta de produções, em suas multimodalidades, compõe os recursos pedagógicos para o ensino e a aprendizagem na escola, intensificando as relações com temas e saberes abordados nos diferentes componentes curriculares.

O acesso aos recursos pedagógicos e didáticos pode se realizar, com o trabalho eletrônico e digital, de modo a subverter tempos e espaços convencionais: é possível, a começar pela sala de aula ou de outros ambientes educativos da escola preparados para o uso de dispositivos eletrônicos conectados à internet, visitar museus, assistir a filmes de animação, escutar podcasts, interagir com aplicativos ou dialogar em blogs e outros meios disponibilizados em plataformas diversas.

É possível, com recursos eletrônicos, produzir informações e conhecimentos sobre temas de interesse específico ou geral, acerca de elementos relativos ao território e à cultura local, sobre outros contextos específicos de que se deseje tratar, e divulgar as produções para públicos muito ampliados. O local, o regional e o global podem assim dialogar mais proximamente nos projetos didáticos que venham a ser construídos na escola.

Para além do aspecto didático dessas ferramentas, é fundamental lembrar a influência exercida pela cultura digital sobre a sociedade contemporânea e a potencialização dos saberes que as chamadas novas tecnologias proporcionam. Concebidas também como suportes e meios para a disseminação de significados, independentemente do componente curricular, a escola enfrenta o desafio de manter-se atenta aos conteúdos acessados pelos estudantes acerca dos temas e problemas estudados. Submeter as informações acessadas em blogs, redes sociais, vídeos etc. ao crivo do conhecimento científico trabalhado em sala de aula levará ao desenvolvimento da criticidade necessária.

A premissa deve ser a construção partilhada como elemento catalisador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ganha-se

muito quando são mobilizados todos os elementos socioculturais possíveis e disponíveis. Significa dizer que se deve primar pelo incentivo aos modos de pensar historicamente, pela problematização da realidade e, naturalmente, pelo engajamento dos estudantes – e também de suas famílias – no entendimento e na busca de superação dos problemas reais emergentes na comunidade. Isso implica acessar informações sobre o mundo; fazer as articulações e as organizações necessárias; perceber e conceber contextos – global (todo/partes), multidimensional, complexo –; ampliar o conceito de ciência, interpretando os fatos humanos nas dimensões éticas e estéticas.

O **segundo princípio**, diretamente ligado ao anterior, **define como foco do trabalho da escola o desenvolvimento da compreensão do mundo e a inserção social**. Entende-se que, para isso, ela deve possibilitar o acesso a conhecimentos que ampliem e aprofundem as formas de entender o mundo, inclusive com a mobilização de atitudes e valores, de modo a contribuir para a atuação dos sujeitos em formação de maneira crítica e transformadora.

Entre os recursos de pensamento e ação centrais para a formação escolar encontram-se as novas tecnologias e as múltiplas linguagens que mobilizam abrangentes meios para a leitura de mundo e formas de expressão das diferentes experiências de aprendizagem, favorecendo a abordagem das questões da sociedade contemporânea, especialmente as que remetem à proteção do meio ambiente e às premissas de sustentabilidade. Nesse sentido, entende-se que o território no qual se situa a escola constitui importante espaço educativo e fonte de saberes fundamentais na construção de significados para o que nela se aprende e para as aprendizagens realizadas em outros espaços educativos, como parte do desenvolvimento do currículo por professores e estudantes.

De fato, os objetos de conhecimento selecionados pelos diversos componentes curriculares justificam-se na relação com questões e problemas que estão para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola e, por isso, é importante que os estudantes possam observar e vivenciar o que está sendo pesquisado, conhecido, e estabelecer relações entre a prática social mais ampla.

Nesse processo, os objetos de conhecimento precisam ser entendidos como construções sociais de vários tipos, não somente intelectuais, que se voltam para a compreensão de fenômenos naturais e sociais e para a ação consciente no mundo.

O **terceiro princípio** chama a atenção para **a inclusão de todos na consecução do trabalho escolar, enfatizando o direito às diferenças e valorizando a multiplicidade de visões e experiências de vida como elementos que enriquecem a formação**. Recusa-se, assim, com veemência, que as diferenças, de qualquer natureza, possam justificar a produção de desigualdades escolares. Isso implica, por um lado, o acolhimento efetivo de todos os estudantes em suas singularidades, o que demanda buscar maneiras de garantir as condições de aprendizagem a todos; por outro, exige um posicionamento contra quaisquer expressões de preconceito.

Nesse processo, os objetos de conhecimento precisam ser entendidos como construções sociais de vários tipos, não somente intelectuais, que se voltam para a compreensão de fenômenos naturais e sociais e para a ação consciente no mundo.

Interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar

Sem dúvida, há uma flutuação conceitual entre os termos interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. De maneira geral, pode-se dizer que o interdisciplinar e o multidisciplinar estão ainda presos às disciplinas, e que o transdisciplinar quer ir além. Entretanto, a pesquisa transdisciplinar só poderá ser adotada e enfrentada tendo uma base cultural sólida, o que pode-se encontrar em pesquisas interdisciplinares ou multidisciplinares. Nesse sentido, o transdisciplinar só é possível com uma experiência interdisciplinar ou multidisciplinar. A interdisciplinaridade está implícita na transdisciplinaridade, mesmo que esta queira transgredi-la. Não há oposição entre elas, pois a base cultural da transdisciplinaridade é a interdisciplinaridade. No que tange ao currículo e às práticas pedagógicas, isso significa dizer que a solidez das disciplinas e sua inter-relação seriam a base necessária para pensar no princípio da transdisciplinaridade para essa proposta pedagógica.

"O conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam."

(SANTOS, *Akiko*. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 5)

Para isso, importa alinhar o trabalho de cada escola e de cada profissional que nela atua na busca por garantir o desenvolvimento de ações efetivas para suprir a necessidade de flexibilização de práticas, objetivando atender a todos os estudantes que encontrem dificuldades em sua trajetória escolar, inclusive aqueles com deficiência (física, intelectual, sensorial) e os que se viram forçados a migrar para comunidades com língua, hábitos e valores diferentes.

O **quarto princípio** sobre o qual se estrutura a *Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc* assume **a perspectiva da transdisciplinaridade no desenvolvimento do currículo escolar**. Isso demanda explicitação e ativação de pontos de articulação entre componentes curriculares, tanto no que se refere às abordagens metodológicas quanto aos temas de interesse comum. Essa afirmação da transdisciplinaridade como princípio é coerente com a busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico e relacional que ultrapasse os limites dos componentes curriculares na lida com questões complexas, sem prescindir dos recursos conceituais e dos tipos de abordagem de fenômenos que lhes são específicos.

Isso significa que a abordagem metodológica respeita as fronteiras entre os componentes curriculares, na tentativa de facilitar a análise de fenômenos de complexidade crescente ao longo do Ensino Fundamental, lançando mão de conhecimentos e formas de investigação próprias de diferentes campos do saber, o que é importante para o enriquecimento das possibilidades de observação, questionamento, investigação e reflexão. Entretanto, muitas vezes a análise dos fenômenos estudados demanda um tratamento mais integrado, o que faz com que o currículo escolar seja permanentemente desafiado a equilibrar as especificidades dos componentes curriculares com uma necessária visão interdisciplinar, visto que se pretende favorecer o desenvolvimento das condições para a reflexão crítica em torno das questões postas como desafios para a educação contemporânea.

O **quinto princípio** destaca o tratamento metodológico no desenvolvimento do currículo escolar. Uma proposta curricular que enfatiza o diálogo entre conhecimentos de diferentes fontes na construção dos conhecimentos escolares supõe um **posicionamento ativo por parte dos sujeitos da relação pedagógica** – professores e estudantes. Suas formas de compreensão do mundo precisam encontrar espaço para expressão, em um ambiente no qual se sintam seguros e respeitados. Ao mesmo tempo, outras formas precisarão ser trazidas ao diálogo, demandando a abertura ao novo, a curiosidade, a reflexão, a criatividade e a autonomia. São situações desafiadoras, que exigem postura ativa, participativa e crítica por parte de professores e estudantes.

Fica claro que as metodologias ativas, que incluem investigação e pesquisa, estão em sintonia com essa visão dos

sujeitos da escola. No Ensino Fundamental, isso implica cuidado especial com a ludicidade como modo de abordar fenômenos, especialmente nos anos iniciais – mas não só neles, visto que o brincar é elemento crucial também para o desenvolvimento de todos os estudantes nesse segmento da escolarização. Adicionalmente, ressalta-se a busca por participação, protagonismo e autonomia, inclusive como elemento de apoio na construção de projetos de vida, questão que ganha especial relevância para estudantes dos anos finais.

Figura 5: Sesc no Amapá

Estrutura do documento

A *Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc* está organizada da seguinte maneira: nesta **Introdução** estão reunidas as premissas assumidas no documento, com ênfase para as concepções de currículo, ensino e aprendizagem, além da função social da escola e o papel desempenhado por professores e estudantes no desenvolvimento do trabalho coletivo de construção de sínteses explicativas sobre o mundo em que vivem, em concordância com os princípios estruturadores aqui afirmados. Também tem relevância o tratamento das questões referentes à infância e à adolescência, como aspectos sensíveis a serem levados em consideração ao se pensar uma escola inclusiva, que assegura condições para a aprendizagem de todos.

Em **Áreas de conhecimento e componentes curriculares**, são descritas três áreas que organizam os componentes curriculares: **Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática**, de modo a explicitar as especificidades de abordagem dos fenômenos em cada uma delas. Ademais, são aí delineadas as articulações dessas áreas de conhecimento com os princípios assumidos no documento e sublinhada sua potência para a ampliação do repertório cultural dos estudantes. Segue-se à apresentação de cada uma das áreas os **componentes curriculares** nelas reunidos, com vistas a ressaltar ainda mais as especificidades dos diferentes campos do conhecimento. Para isso, são delineados seus objetivos gerais e específicos, seguidos dos eixos integradores que reúnem e organizam os objetos de conhecimento, cuja abordagem é considerada essencial para o aprofundamento dos recursos em benefício da compreensão do mundo na perspectiva de cada um dos componentes curriculares.

No tópico **Educação para um futuro cada vez mais presente**, estão apresentadas abordagens educacionais aplicadas e aprimoradas no contexto escolar como cultura digital, pensamento computacional, modelo STEAM, educação Maker e metodologias ativas.

Em **Leitura, literatura e formação do leitor** são abordadas argumentações acerca do poder da literatura na educação de crianças e jovens, além de diretrizes para formação de leitores e concepções de leitura.

Os quatro tópicos seguintes reúnem considerações sobre **Metodologia**, **Avaliação**, **Formação continuada** e **Diálogos sobre alfabetização** no intuito de discutir as práticas que se mostram condizentes com os princípios assumidos nesta Introdução e reafirmados nas áreas e nos componentes curriculares.

As **Referências gerais** configuram um conjunto de materiais – livros, artigos, capítulos, vídeos, sites etc. – que, por um lado, embasam o documento, e, por outro, constituem recursos importantes para estudos e aprofundamentos. Estão organizadas ao final de cada componente curricular, naquilo que é específico de cada um deles, e, por fim, no que é de âmbito geral da educação.

Para concluir, estão anexados: **Quadros gerais de objetos de conhecimento**, de acordo com os níveis de complexidade.

1

Áreas de conhecimento e componentes curriculares

Figura 1: Sesc em Minas Gerais

Área de Linguagens

- Língua Portuguesa >
- Outras Línguas: Inglês >
- Artes >
- Educação Física >

As interações sociais são o fundamento para a formação dos sujeitos e de suas identidades. Nas relações da criança com quem dela cuida, desde os momentos iniciais de sua vida, a experiência com o mundo é contínua e insistentemente investida de sentido por quem, dado seu tempo mais alongado de vida, ocupa o lugar de inserir a criança na cultura de que faz parte.

A inclusão dos sujeitos na cultura onde vivem, quando crianças, e na cultura mais ampla, conforme se desenvolvem e se integram em práticas sociais expandidas, mais além daquelas de seu grupo social primeiro, é o fundamento dos processos educativos. Aprender a cuidar de si, dos outros, e das relações com o mundo, é o princípio formativo de uma educação ética e comprometida com as questões sociais.

A linguagem tem uma função central nesses processos, uma vez que, fazendo uso de modalidades diversas – língua falada, escrita ou de sinais; gesto; imagem fixa ou em movimento; sonoridade em suas múltiplas ocorrências – materializa os sentidos produzidos nas interações sociais em que se constroem as realidades e as identidades.

A linguagem, concebida como uma maneira de agir e interagir no mundo, como processo de construção de sentidos, como representação da experiência humana, é, portanto, o integrador da área. Como as práticas discursivas são materializadas em textos, estes, em seu sentido amplo, são unidades de trabalho da área. O texto é entendido como produto de uma interação social – um poema, um filme, uma partida de futebol, uma canção, uma música –, que ganha sentido nas relações que estabelece com os contextos em que é construído e nos quais circula.

A linguagem é a matéria e o instrumento para a construção sempre cooperativa, colaborativa, dos sujeitos e das culturas, conforme os contextos de que participam. Desenvolver e apropriar-se de recursos, os mais diversos, de linguagem, bem como acessar e partilhar significados nos processos interativos, possibilitam, portanto, a formação humana e a produção do mundo da cultura, do trabalho, da política e da cidadania.

Figura 2: Sesc em Sergipe

A linguagem é a matéria e o instrumento para a construção sempre cooperativa, colaborativa, dos sujeitos e das culturas, conforme os contextos de que participam.

Em que pese o entendimento de que todos os componentes curriculares recorrem às linguagens, o que torna possível pensar na linguagem científica, matemática ou cartográfica, para focar em alguns exemplos, a presente proposta pedagógica abarca também aqueles componentes que abordam conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e sistematizadas, como aquelas dos universos acadêmico, artístico, do trabalho, do lazer e dos direitos do cidadão.

Esses conhecimentos, sistematizados nos componentes Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Artes e Educação Física, compõem a área das Linguagens em seu conjunto, possibilitam compreender a constituição do sujeito e sua atuação no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons e gestos. Propiciam, ainda, mobilizar e ampliar recursos expressivos para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação.

Figura 3: Sesc na Bahia

As práticas de leitura e de produção de texto, nas diferentes modalidades (oral, escrita, sinalizada, imagética, corporal, sonora), são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens, junto com as demais, a formação de leitores e produtores de textos culturais que transitem com confiança pelas formas de registro próprias aos componentes curriculares de todas as áreas e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar em um debate sobre transgênicos; opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura; fruir uma dança folclórica; interagir com hipertextos da web; interpretar um gráfico ou um mapa; produzir um modelo científico; analisar um documento histórico; ler os sinais da passagem do tempo; elaborar uma encenação, uma história em quadrinhos (HQ) ou um vídeo; entre outras e inúmeras possibilidades. Ao propiciar um trabalho reflexivo com as diferentes situações de leitura e produção de textos, aqui entendidos como produções culturais que veiculam significados, o ensino na área de Linguagens busca promover a compreensão de que o mundo está cruzado por diferentes representações sobre a realidade, que expressam relações de poder, valores, responsabilidades, interesses pessoais e institucionais configurados pelas linguagens, e assim possibilitar a reflexão sobre o que se está vivenciando.

A área das Linguagens dialoga e se orienta pelos princípios gerais elencados nesta proposta pedagógica: a prática e o conhecimento nas diversas linguagens, no decorrer da construção de um currículo híbrido, buscam favorecer o **conhecimento abrangente, plural e articulado, voltado para a compreensão orgânica do mundo em sua diversidade**, e para a inserção social dos estudantes. O acolhimento das diferenças e a orientação da aprendizagem a todos os estudantes visa à **inclusão** e ao crescimento de todos, sem distinção. Nessa perspectiva, a inserção dos repertórios culturais dos estudantes marca as proposições da área. A indicação de pontos de articulação entre os componentes desta e das demais áreas de conhecimento permite desenvolver as **relações interdisciplinares e a transdisciplinaridade**. A área de Linguagens exige **abordagens ativas, problematizadoras e participativas**. Em cada um dos componentes, esses princípios se desenvolvem de maneira específica, mas articulam-se na área e na relação com os demais componentes curriculares, orientando-se na formação para uma sociedade justa e democrática, conforme princípios da Carta da Paz Social.

Propõe-se que o processo de ensino e aprendizagem nos componentes dessa área desenvolva-se em todo o Ensino Fundamental, com base nas condições de aprendizagem dos estudantes, sempre em continuidade, sem quebras ou dissociações entre os anos iniciais e finais, mesmo diante de novos desafios e objetos de conhecimento propostos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando continuidade à Educação Infantil, sugere-se a presença das práticas que envolvem as culturas infantis, as brincadeiras, o cuidado, a aprendizagem de rotinas e tarefas cotidianas, incluindo novos desafios na direção de práticas e conhecimentos mais abrangentes. Em Língua Portuguesa, principalmente, a importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais certamente se fará sentir na focalização dessa aprendizagem, necessária para a inserção das crianças na cultura letrada, para seu reconhecimento como produtora de cultura e também para a construção de conhecimentos nas demais áreas do currículo.

Com base no princípio do direito de expressão, é também tarefa da área a garantia do direito de vivenciar diferentes manifestações artísticas, literárias e de um leque maior de práticas corporais [...]

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes se situam em nova fase de vida e crescimento. Mudanças físicas, sociais, emocionais, cognitivas e atitudinais – todas as transformações da puberdade e da adolescência – deverão ser objeto de cuidadosa observação para acolher e encaminhar a riqueza dessa abertura a novos desafios e possibilidades de avanço na construção de conceitos, na abstração e na caminhada para a autonomia. É uma fase que favorece a ampliação e o aprofundamento de práticas de linguagens acessadas nos anos iniciais; a reflexão e o questionamento diante das novas aprendizagens; a descoberta e a valorização das características de práticas de culturas diversas; o respeito aos direitos de expressão e criação de linguagens e práticas dos diferentes grupos sociais.

Com base no princípio do direito de expressão, é também tarefa da área a garantia do direito de vivenciar diferentes manifestações artísticas, literárias e de um leque maior de práticas corporais, buscando ampliar a relação dos sujeitos com as culturas, tanto locais quanto universais. A diversidade de linguagens e formas de apresentação presentes nos textos que circulam na sociedade impõe à escola o desafio de abordá-los numa perspectiva integradora, considerando suas condições de produção, que envolvem aspectos linguísticos, semióticos, estéticos, éticos e metafísicos: para que, para quem, como são produzidos ou registrados e em quais suportes e meios sociais circulam.

A aprendizagem em Linguagens requer que se dê centralidade ao desenvolvimento de práticas de linguagem na escola. Trata-se de favorecer situações de uso da Língua Portuguesa e de outras línguas, de vivência das diferentes manifestações artísticas e experiências corporais para desenvolver a proficiência na recepção e na produção das linguagens. E isso será executado por meio do repertório disponível aos estudantes, das suas maneiras específicas de utilizar as linguagens e dos códigos que empregam para se comunicarem. Trata-se também de refletir sobre os processos de produção das diferentes linguagens e os contextos discursivos dos quais elas emergem, de modo a construir uma visão crítica de tais processos, que respeite e valorize a multiplicidade cultural e linguística. Numa abordagem uso-reflexão-uso, os conhecimentos se organizam, partindo-se do texto e da compreensão de suas condições de produção, e se estendem aos aspectos que o constituem e a seus possíveis efeitos estéticos e de sentido. Desse modo, os conhecimentos de cada componente curricular serão abordados em sua relevância para a compreensão e a produção de textos. A abordagem desses conhecimentos é realizada não como fim, mas como meio para uma compreensão mais aprofundada dos modos de expressar-se e participar no mundo, e estará presente mais em algumas etapas do que em outras.

A vida em sociedade exige que os sujeitos se apropriem de múltiplas linguagens e repertórios historicamente construídos. Assim, cabe à área de Linguagens no Ensino Fundamental garantir:

- Compreensão do sistema alfabético e progressivo domínio da fala, da leitura e da escrita.
- Vivência, reflexão e apropriação dos elementos constitutivos das diferentes linguagens artísticas.
- Vivência, reflexão, apropriação e criação e recriação das práticas corporais.

Figura 4: Sesc no Piauí

O trabalho com os componentes curriculares da área deve, portanto, possibilitar a compreensão do mundo com vistas a acolher a multiplicidade e a dinamicidade das práticas linguísticas e culturais.

Reconhecimento e valorização da pluralidade de manifestações culturais (linguística, artística e corporal) e acesso dos estudantes que apresentem especificidades de comunicação, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e de tecnologia assistiva, assim como um olhar atento para as tecnologias digitais e a forma como compartilham as linguagens.

O trabalho com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no processo de alfabetização, precisa levar em conta que o desenvolvimento e a aprendizagem são processuais e, por isso, a escolarização nesse período dá continuidade ao que se construiu na Educação Infantil, considerando as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, o brincar e demais situações lúdicas de aprendizagem. Nesse momento da escolarização, o desenvolvimento das linguagens permite às crianças a vivência de situações e contextos para entender, compreender, inventar e reconstruir suas ações e expressá-las, representá-las, descrevê-las, bem como planejá-las.

Nos anos finais do Ensino Fundamental se espera uma ampliação dos repertórios artísticos, linguístico-discursivos, literários e da cultura corporal. Nessa etapa deve-se atentar para a continuidade dos usos pragmáticos e criativos de textos orais, escritos e multimodais, das expressões artísticas e corporais constitutivas dos diferentes componentes curriculares, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e ver o mundo. Supõe-se que os estudantes sejam capazes de falar, ouvir, ler, escrever, apreciar e criar com autonomia, exercendo a condição de produtores de sentido e de autores, quando engajados nas práticas de linguagem. É desejável que sejam consideradas manifestações das culturas juvenis que circulam socialmente em diálogo com textos, objetos e manifestações artísticas da cultura corporal e demais expressões criativas das diferentes culturas.

O trabalho com os componentes curriculares da área deve, portanto, possibilitar a compreensão do mundo com vistas a acolher a multiplicidade e a dinamicidade das práticas linguísticas e culturais. Determinadas problemáticas contemporâneas e alguns temas são particularmente relevantes para construir a relação dos conhecimentos da área de Linguagens com a participação cidadã, numa abordagem transversal, tais como: identidades e interculturalidades; tecnologias da comunicação, ciência, cultura e patrimônio; relações étnico-raciais; ambiente e sustentabilidade; lazer e trabalho.

Figura 1: Sesc no Acre

Área de Linguagens

Língua Portuguesa

A aprendizagem de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, em suas diferentes modalidades e suportes, dentro de um processo educativo orientado por princípios de inclusão, sustentabilidade, participação, criatividade, autonomia, criticidade e inovação, tem os seguintes objetivos:

- Possibilitar a leitura e a compreensão do mundo em sua diversidade.
- Relacionar conhecimentos produzidos em áreas diversas do saber, de modo a compor uma compreensão orgânica das realidades em suas múltiplas formas de manifestação.
- Expressar-se com o uso de modalidades específicas de linguagem a fim de construir a compreensão, para si e para os outros, de fenômenos, fatos e acontecimentos, interpretando-os criativa e criticamente.

Acessar e oferecer saberes e conhecimentos com o uso de recursos tecnológicos, analógicos ou digitais, que contribuam para a formação de si e dos outros, e para a construção de uma realidade social que se oriente por princípios de cooperação, generosidade e empatia.

Considerar a linguagem segundo princípios de inclusão, acolhimento, cooperação e diálogo promove deslocamentos importantes nos modos como frequentemente são conceituados os usos linguísticos, os sujeitos da linguagem (falantes, ouvintes, leitores, escritores, sinalizadores) e os contextos de produção de textos e discursos. Ao se assumir uma perspectiva integral de formação, ressignifica-se o lugar da falta, que deixa de ser vista como um problema a ser erradicado e passa a ser valorizada para a construção colaborativa da realidade. Os usos linguísticos considerados nessa perspectiva deixam de ser concebidos conforme modelos idealizados para serem observados como processos participativos e transformadores de sujeitos que interagem em contextos culturais, sociais, econômicos, políticos e históricos.

Uma proposta pedagógica que responda a uma concepção de currículo integral e integrador se constitui, assim, como a construção de um conjunto de possibilidades de acesso e produção de usos de linguagem que contribuam para a formação dos sujeitos do ensino e da aprendizagem de maneira ampla, de modo que características de culturas diversas e de áreas distintas do conhecimento sejam vivenciadas nos processos formativos.

Os espaços educativos da escola são, portanto, tanto mais ricos linguística, textual e discursivamente quanto mais diversidade de usos de linguagem possam comportar. Distante de uma percepção redutora e discriminatória de linguagem, tem-se, desse modo, uma concepção agregadora, somativa.

Os participantes da interação oferecem uns aos outros os recursos de linguagem de suas diversas culturas e vivências; a estes se somam os conhecimentos aprendidos com o acesso à produção cultural regional, nacional e global; com o uso de tecnologias, analógicas ou digitais, no contexto imediato ou em interações remotas, síncronas ou assíncronas. Os suportes que possibilitam o acesso às diferentes culturas e produções de linguagem se expandem desde a voz, o impresso, a tela do computador ou do celular, entre outras materialidades, integrando, de maneiras diversas, modalidades múltiplas – a linguagem falada, escrita, gestual; a imagem fixa ou em movimento etc.

A concepção do contexto escolar como reunião de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos trazidos para seu interior por todos que participam desse contexto (estudantes, professores, coordenadores, gestores, demais profissionais da escola, familiares e comunidade mais ampla) pressupõe concepções de língua e de ensino de língua não discriminatórias, não estigmatizantes e não excludentes dos sujeitos com base em suas origens culturais, sociais e econômicas, bem como em suas características pessoais. Questionam-se, para o ensino de Língua Portuguesa, noções como as de *norma* e de *erro*, uma vez que podem legitimar na escola os processos de exclusão que socialmente se buscam combater.

A postura agregadora ou somativa mencionada anteriormente é, portanto, fundamental para possibilitar que saberes de linguagem diversos componham o conjunto de saberes possíveis de serem ensinados e aprendidos, pois essa postura permite ampliar e enriquecer a formação linguística, textual, discursiva e cultural dos participantes dos processos escolares. Desse modo, aprende-se não apenas os usos legitimados pela cultura escrita tradicional, em que prevalece determinada norma linguística mais conservadora em seus usos e suas regras de construção – *regras* compreendidas nesse caso como *prescrição* –, mas também usos de linguagem e produção textual-discursiva próprios a determinados grupos sociais, culturas, localidades, regiões, esferas de atividades etc.

O trabalho com a linguagem pode se realizar, assim, em atividades diversificadas e desafiadoras que contribuam para caracterizar os usos de linguagem específicos em relação a contextos e a posições que os sujeitos podem ocupar nos processos interativos. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem se realizam de modo a acolher possibilidades e características linguísticas dos sujeitos, enriquecidas por singularidades próprias em função de seus modos de representar-se em sociedade e pela contribuição de suas identidades e diferenças à formação cultural do grupo e da sociedade.

Nesse sentido, no componente curricular de Língua Portuguesa, às práticas de oralidade, letramento, produção textual e análise linguística, associam-se conhecimentos relacionados à ludicidade, ao literário, à diversidade linguística, ao dialogismo e à participação social. Ambos – práticas e conhecimentos –, quando sensibilizados por uma concepção de currículo integrador, se enriquecem de novas possibilidades para a educação linguística, ao responderem a princípios de acolhimento, coletividade e cooperação.

Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem se realizam de modo a acolher possibilidades e características linguísticas dos sujeitos, enriquecidas por singularidades próprias [...]

Assim, o componente curricular de Língua Portuguesa comporta conhecimentos e práticas do brincar, dos jogos de linguagem e com a linguagem, e do divertimento, que se encontram nas práticas cotidianas dos diferentes grupos sociais e em sua memória – as brincadeiras que historicamente fazem parte da cultura mais específica, ou mais ampla, que constroem e colaboram para construir. Também estão nas atividades mais institucionalizadas, como aquelas que se realizam na escola, em seus diferentes níveis, com base em materiais, práticas orais e letradas, e em recursos multimodais, como imagens, sons e gestos. Ou ainda nos produtos da indústria cultural, com a música, o cinema, a televisão, os jogos digitais ou analógicos, a internet e as redes sociais, os aplicativos para dispositivos digitais etc.

Conhecimentos e práticas característicos da ludicidade e das corporeidades são o fundamento da Educação Infantil e representam recursos necessários à transição das crianças para o Ensino Fundamental: jogos e brincadeiras de linguagem – como rébus, palavras-valise, rimas e aliterações, entre outros – são objetos e instrumentos muito produtivos para se promover a aproximação do estudante ao sistema de escrita alfabética e à alfabetização, por exemplo. Com frequência, a ludicidade e a corporeidade se especializam gradativamente conforme se avança no percurso escolar, reduzindo-se ao cumprimento de funções didáticas instrumentais e padronizadas nos anos finais do Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II. Um currículo que se oriente pela perspectiva da integralidade e do acolhimento da diversidade linguística e cultural precisa favorecer que o lúdico e a corporeidade permaneçam compondo as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no decorrer da escolarização. Isso permite a ampliação das possibilidades expressivas

dos sujeitos de ensino e aprendizagem ao possibilitar que culturas diversas – locais, regionais e globais – contribuam para a composição do conjunto de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos a serem compartilhados em sala de aula e no contexto escolar mais amplo.

O componente curricular de Língua Portuguesa comporta também práticas linguísticas, textuais e discursivas associadas às artes verbais e ao literário. Estas se associam a conhecimentos e práticas relacionados à expressão artística (manifestações literárias) em seu conjunto mais diverso, que se compõe nas formas da cultura popular e naquelas que são associadas ao sistema literário e seus cânones, escolares ou não, em diferentes modalidades: falada, escrita, imagética, sonoridades rítmicas, musicais, associadas ao corpo, ao gesto etc. A possibilidade de acesso e de produção para a multidiversidade de expressões e a multimodalidade que a constitui se intensifica continuamente e oferece um amplo conjunto de recursos de expressão em linguagem verbal associados a outras modalidades. As manifestações artísticas em linguagem verbal do grupo social e das comunidades de origem dos estudantes, docentes e demais participantes da cultura escolar compõem os objetos de conhecimento e as práticas de linguagem a serem ensinados e aprendidos na escola. São capazes de estabelecer relação direta com o território em que vivem os participantes do processo pedagógico e as culturas que trazem em suas identidades.

A oralidade tem um papel constitutivo nesse processo, pois nas práticas orais se constroem as culturas dos diferentes grupos sociais e suas manifestações. Elas adentram a escola nas falas, brincadeiras, atitudes e são fundamentais no processo de socialização para a integração das crianças que chegam ao Ensino Fundamental e que experienciaram, na Educação Infantil ou em seus grupos de origem, a inserção em práticas culturais orais diversas.

Os processos de letramento têm nas práticas orais seu espaço primeiro de desenvolvimento: antes que tenham aprendido a ler autonomamente quando já alfabetizadas, as crianças se apropriam das

Figura 2: Sesc em Alagoas

manifestações literárias escritas pela voz dos leitores que leem para elas e com elas, o que promove a construção das condições para que a leitura possa ser aprendida como uma atividade autônoma. No decorrer da escolarização, as práticas orais se especializam continuamente em direção à instrumentalização – as falas instruem, explicam, esclarecem – e perdem espaço para as atividades de escrita, sua primazia. Para que o currículo da escolarização básica se caracterize em sua totalidade por ser diverso e acolhedor, é preciso que a fala e as manifestações artísticas em linguagem verbal falada permaneçam produzindo efeitos formativos no percurso escolar, pois possibilitam integrar a cultura local à cultura mais ampla, e vice-versa, em associação com práticas letradas e multimodais.

Compõem também o componente de Língua Portuguesa as práticas linguísticas, textuais e discursivas que comportam como objeto de conhecimento a diversidade linguística e as territorialidades. Essas práticas estão relacionadas com conhecimentos sobre heterogeneidade linguística, no que se refere à coexistência de diferentes línguas no território brasileiro – língua portuguesa; línguas indígenas e africanas, que resistiram ao processo colonial; línguas de imigrantes, de momentos históricos anteriores e recentes; línguas de refugiados; línguas estrangeiras escolarizadas; línguas de sinais. Também se relacionam à Língua Portuguesa em sua vertente brasileira, em suas variações decorrentes de processos históricos, geracionais, sociais, geográficos, bem como de suas relações com as práticas de oralidade e de letramento, as quais, no Brasil, acentuam a diferença entre o português brasileiro e o português popular brasileiro.

O português brasileiro, em razão dos contextos de seu uso – formais, institucionalizados, fundamentados em discursos e práticas da escrita – e da aplicação de instrumentos de normatividade e regulação – gramáticas, dicionários, escolarização, avaliações –, mantém-se mais estável em seu processo de evolução histórica, o que possibilita que a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita formal seja compartilhada como língua comum da comunidade lusófona e seja a referência para o julgamento dos usos considerados como característicos da norma culta. O português popular brasileiro corresponde ao conjunto de variedades linguísticas dessa língua que se formou do contato do português europeu com as línguas indígenas e africanas no período colonial, e que se distribuiu pelo território brasileiro em práticas orais, em meio rural (que prevaleceu no país até meados no século XX), principalmente de maneira não institucionalizada (dado que a escola, principal agência de letramento, apenas será ofertada à maior parte da população brasileira nos anos 1990).

A Língua Portuguesa no Brasil é formada, portanto, do português brasileiro e do português popular brasileiro, com toda a riqueza que cada uma dessas vertentes apresenta na produção da cultura no país e nas diversas esferas de atividade humana, com seus gêneros de discurso historicamente constituídos. Uma proposta pedagógica que responda a uma concepção de currículo integral e inclusivo tem toda essa diversidade como objeto potencial de ensino e de aprendizagem, que possibilita integrar à cultura escolar as culturas trazidas pelos estudantes de seu grupo social primeiro, de sua comunidade, do território a que se integra a escola, bem como das demais esferas sociais de usos da linguagem, as que historicamente são consideradas nas práticas escolares e aquelas que se formam com o progresso científico, tecnológico e cultural, como as que recentemente se reconhece como tecnologias digitais de informação e comunicação.

São parte do componente de Língua Portuguesa as práticas linguísticas, textuais e discursivas que se sustentam em princípios relacionados à formação, à ética e à sustentabilidade. Essas práticas compreendem usos de linguagem associados à organização dos contextos e das práticas sociais, e pressupõem a *responsividade*, isto é, o princípio de que no ato de linguagem está implicada uma resposta a alguém e a responsabilidade pelos próprios atos. *Dizer* é, portanto, assumir um compromisso ético. Prevê-se, assim, o cuidado consigo mesmo, com o outro e com o contexto – local e global – de modo a se criar espaços de vivência que sejam orientados por princípios de inclusão, acolhimento, cooperação, preservação e sustentabilidade.

Desse modo, formar-se um produtor de textos e de discursos é a base para o desenvolvimento da autonomia e para a participação social.

O trabalho com a Língua Portuguesa, os textos e os discursos, se volta, nesse sentido, para a apropriação e produção de conhecimentos sobre o território em que se habita e sobre as relações desse território com os contextos mais amplos em que se insere. O objetivo é tornar acessíveis informações e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de relações pautadas por princípios éticos e de responsabilidade social, e para o estabelecimento de ações de sustentabilidade que preservem o território mais próximo e o meio ambiente de modo amplo. As culturas locais realizam seus processos de interação com o meio produzindo e preservando seus conhecimentos em práticas orais e letradas. A diversidade dessas práticas, com as quais os conhecimentos de mundo e os modos de organização da cultura e das relações sociais se estabelecem, é trazida para a escola por todos aqueles que dela participam.

Promover o encontro e a expressão desses modos de compreensão e organização da realidade possibilita conhecer as diferentes maneiras de simbolização da experiência por grupos e comunidades distintas, e representa um movimento necessário para a construção da escola acolhedora para as diferentes perspectivas de valoração das vivências e dos costumes que coexistem no contexto escolar. Nesse sentido, as ações de planejamento, as regras de convivência, a construção das identidades e as representações culturais no interior da escola perpassam e são perpassadas pelas atividades de produção de linguagem que buscam representar as línguas, as culturas e os valores que compõem o encontro pedagógico. Os mesmos princípios que se orientam para o interior da escola se voltam também para as relações que a escola estabelece com seu exterior, num mundo que se amplia constantemente com as possibilidades ofertadas pelas evoluções tecnológicas e digitais. Assim, a formação em Língua Portuguesa prevê o desenvolvimento de modos de interação social e de posicionamento no mundo que se pautem por princípios de respeito, acolhimento e de não discriminação, bem como de preservação do meio ambiente e de ações de sustentabilidade.

Desse modo, formar um produtor de textos e de discursos é a base para o desenvolvimento da autonomia e para a participação social. As práticas linguísticas, textuais e discursivas, nesse caso, relacionam-se com os conhecimentos necessários à atuação social, política e cultural em diferentes dimensões: desde as locais, que incluem as práticas do grupo social primeiro e da comunidade de que participam estudantes e demais sujeitos do processo pedagógico, o próprio contexto escolar e o território a que ele está integrado; e as esferas mais amplas, das regionais às globais.

As práticas de oralidade e de letramento, bem como o trabalho com a multimodalidade, implicam posicionamentos em relação aos dizeres e aos valores que esses dizeres sustentam. Nesse sentido, a reflexão, a crítica e a argumentação são conhecimentos necessários para o desenvolvimento da autonomia e para a possibilidade da atuação social e a participação nos processos de construção da realidade, no cotidiano, na cultura escolar, nos processos políticos, na produção cultural.

As práticas pedagógicas se enriquecem, portanto, com conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos que compõem os saberes trazidos para a escola por aqueles que participam do processo pedagógico, buscando conhecer suas visões de mundo e os pontos de vista que constroem sobre suas experiências. A contraposição respeitosa de perspectivas diversas, por vezes opostas, e a possibilidade da construção de um contexto em que o diálogo e a contrapalavra sejam constituídos com base no respeito mútuo são condições importantes para que a atuação criativa, crítica e transformadora da realidade cresça em um contexto de ensino e aprendizagem.

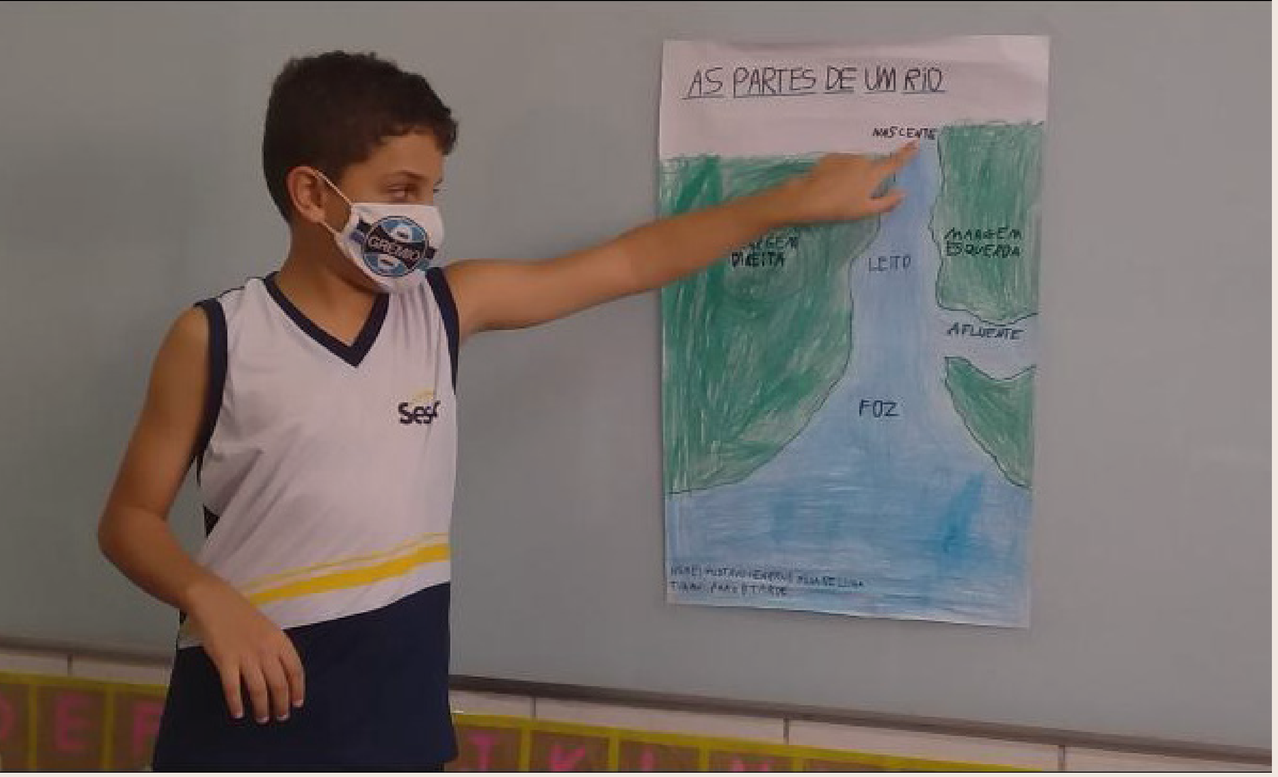


Figura 3: Sesc em Rondônia

A autonomia linguística e a participação social se desenvolvem, assim, com o encontro dos conhecimentos trazidos para a escola pelos grupos sociais primeiros, pelas comunidades a que pertencem os participantes da escola, pelo próprio contexto escolar e pelos contextos mais amplos, locais, regionais e globais. O diálogo imediato, situado, sustentado pela oralidade, pode se conectar com o diálogo remoto, no tempo e no espaço, com o emprego dos recursos tecnológicos que possibilitam a produção e a ampla circulação de textos e discursos falados e escritos em relação com diversas outras modalidades.

As línguas, como fenômenos sociais e históricos, se transformam continuamente, diversificando-se como parte do mundo diverso e heterogêneo que resulta do trabalho humano em sua complexidade. O acesso significativo e ampliado aos conhecimentos linguísticos que se constroem historicamente abrange, portanto, possibilidades de compreensão do mundo, de produção de referenciais éticos para a cidadania, e de participação nas práticas sociais de maneira crítica e transformadora, para um mundo mais igualitário e sustentável. Esse acesso tem se modificado intensamente com a invenção de novos recursos de informação e comunicação.

As tecnologias digitais somaram às práticas de oralidade e às de letramento desenvolvidas no mundo da cultura falada e impressa recursos potentes de produção e distribuição de textos e discursos. Na cultura analógica, os usos de linguagem cotidianos tinham circulação mais restrita, devido às limitações impostas pelos meios disponíveis para sua comunicação. Atualmente, com o emprego de aplicativos de mensagens, os diálogos podem se fazer de modo síncrono ou assíncrono, sem restrições espaciais para sua circulação: é possível conversar com alguém que está a quilômetros de distância instantaneamente. É possível reunir num encontro on-line participantes capazes de interagir sincronamente.

As produções de linguagem para alcance mais amplo, em modalidades diversas, associadas a imagens fixas ou em movimento, podiam ser rigidamente controladas por grupos sociais e econômicos detentores de meios de produção gráfica, fonográfica e cinematográfica, o que possibilitava definir socialmente o acesso ou não a essa produção. Assim, definia-se, por exemplo, quem poderia ou não publicar um texto falado ou escrito; quem poderia registrar e divulgar composições musicais ou audiovisuais; quais seriam os locais de distribuição dos produtos científicos, culturais ou jornalísticos; quais os valores a serem pagos para acesso, uso ou consumo a essas produções. Com o desenvolvimento e a

disponibilização cada vez mais ampla de recursos digitais, esse controle histórico se desfez, e novos meios de produção, distribuição, ordenação e tentativa de controle dos dizeres têm se formado.

As possibilidades ofertadas pelos recursos analógicos e digitais favorecem, nesse sentido, a construção de uma proposta pedagógica que se realize com base em ações de transdisciplinaridade. Os conhecimentos próprios sobre componentes curriculares específicos contribuem, nesse sentido, para a formação linguística dos sujeitos da aprendizagem ao proporcionarem usos de linguagem que fundamentam processos de tematização, conceituação, categorização e argumentação característicos dos modos de produção de saberes de áreas específicas. Aprender Língua Portuguesa se faz de maneira mais sistematizada neste componente curricular específico, mas de maneira ampliada e plural no trabalho com a linguagem verbal e não verbal, em suas diversas modalidades, nos demais componentes que integram o currículo escolar.

No mesmo sentido, conhecimentos que se aprendem de maneira mais sistematizada em cada um dos diferentes componentes curriculares são objetos de aprendizagem de modo amplo e plural nas práticas desenvolvidas no componente de Língua Portuguesa, nos temas plurais com que se trabalha a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos de gêneros de discurso diversos – das esferas cotidiana, científica, artística/literária, jornalística –, o que possibilita que a transversalidade seja concebida como princípio do currículo escolar.

O componente de Língua Portuguesa pode se caracterizar assim por ser um elemento articulador num processo transdisciplinar, por constituir os processos comunicativos dos demais componentes. Além da participação como base linguístico-textual-discursiva para os processos de interação e para as ações didático-pedagógicas, bem como para a materialização dos objetos de conhecimento, a Língua Portuguesa compõe processos transdisciplinares dada a amplitude temática que pode abranger com a diversidade de gêneros de discurso, de diferentes esferas sociais, que se estabelecem em conteúdos e instrumentos de ensino e aprendizagem nesse componente.

Multiculturalidade, multiletramentos e multimodalidade, elementos do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, são pontos de articulação com os demais componentes curriculares. Possibilitam trabalhos colaborativos em torno de temas relacionados com localidade, regionalidade ou instâncias mais ampliadas, do nacional ao global, que podem incluir conhecimentos linguísticos, históricos, geográficos, artísticos, biológicos, físicos, matemáticos e aqueles relacionados à expressão cultural, das práticas esportivas, dos aspectos de respeito pela diferença – linguística, étnica, racial, de gênero e de crenças –, e as ações de sustentabilidade.

Multiculturalidade, multiletramentos e multimodalidade são pontos de articulação com os demais componentes curriculares

O estabelecimento de temas de interesse das escolas e de seus grupos e o desenvolvimento de projetos didáticos colaborativos definem as articulações possíveis entre componentes em dado momento e contexto, e os modos como a transdisciplinaridade pode se construir em função dos objetivos que orientem esses projetos.

Dessa maneira, uma concepção transdisciplinar de currículo possibilita oferecer aos participantes dos processos formativos – professores, estudantes e demais implicados no trabalho educativo – recursos diversos e potentes para a construção de conhecimentos que se orientem pela organicidade, pela possibilidade de estabelecer relações entre diferentes modos de compreensão de fenômenos, fatos e dados produzidos em campos de saberes específicos e organizados nos componentes que compõem o currículo escolar.

É possível observar nos desdobramentos de todos os eixos estruturantes deste componente curricular o diálogo com os demais componentes do currículo, com alguns deles de modo mais evidente:

- **O lúdico e as corporeidades** dialogam mais evidentemente com os componentes de Educação Física e Artes.
- **As artes verbais e o literário**, com História e as próprias Artes.
- **A diversidade linguística e as territorialidades**, com Geografia, História, Línguas Estrangeiras e Ciências.
- **A linguagem, a ética e a sustentabilidade**, com Ciências, Matemática, História e Geografia.
- **A autonomia e a participação**, com História, Geografia, Ciências, Matemática e Outras Línguas.

Entretanto, há diálogos com outros componentes que não se apresentam tão evidentemente, como nos jogos de linguagem e suas relações com a Matemática, por exemplo, ou com o tipo de leitura e produção de textos específicos das Ciências.

Objetivos gerais

Uma proposta pedagógica que responda a uma concepção de currículo integral e inclusivo para a educação linguística em Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o direito de:

- Participar dos processos sociais, históricos e culturais de produção linguístico-textual-discursiva, compreendendo-a como um trabalho coletivo, cooperativo e de acolhimento.
- Contribuir para a construção da pluralidade linguística constitutiva da sociedade brasileira, em sua multiplicidade de línguas, de variedades linguísticas e em sua diversidade de manifestações.
- Ampliar seu repertório linguístico, textual e discursivo, em atividades lúdicas, colaborativas, reflexivas, críticas e de sistematização de conhecimentos e saberes linguísticos.
- Utilizar, de maneira responsável e ética, e para o próprio desenvolvimento, de seu grupo social e da comunidade mais ampla, recursos tecnológicos, analógicos e digitais para recepção, produção e distribuição de textos e discursos em suas multimodalidades.
- Estabelecer relações, vínculos e desenvolver o pensamento relacional e crítico de modo a atuar textual e discursivamente para a construção de uma sociedade mais igualitária, solidária e sustentável.
- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, tendo o domínio da palavra e a produção de textos – tanto falados, como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados.

Objetivos específicos

Uma proposta pedagógica que responda a uma concepção de currículo integral e inclusivo para a educação linguística em Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o aprendizado de:

- Recursos linguísticos, textuais e discursivos característicos de gêneros de discursos formadores de práticas de oralidade associadas ao lúdico e às brincadeiras.
- Temas, estruturas composicionais e recursos de descrição e narração em gêneros de discurso orais de caráter artístico e literário.
- Recursos de exposição, relato e argumentação característicos de gêneros de discursos constituintes das práticas de oralidade formais e públicas.
- Registros e variedades linguísticas que compõem a heterogeneidade do português brasileiro em sua modalidade falada.
- Recursos linguísticos, textuais e discursivos característicos de gêneros de discursos constituintes de práticas de letramento associadas ao lúdico e às brincadeiras.
- Estratégias de percepção e de construção de efeito de sentidos em textos de variados gêneros.
- Estratégias de estabelecimento de objetivos de leitura e de seleção, antecipação, inferência e verificação de hipóteses, com base em conhecimentos preexistentes ou em construção.
- Modos de construção do texto verbal falado em suas relações com outras modalidades, em práticas de linguagem multimodais.
- Estratégias de leitura de textos que circulam na web para a identificação da veracidade e da coerência das informações.
- Temas, estruturas composicionais e recursos de descrição e narração característicos de gêneros de discursos constituintes de práticas de letramento de caráter artístico e literário.
- Recursos de exposição, relato e argumentação característicos de gêneros de discurso constituintes de práticas de letramento formais e públicas.
- Registros e variedades linguísticas que compõem a heterogeneidade do português brasileiro em sua modalidade escrita.
- Processos de escrita e reescrita, individuais ou em colaboração, com o emprego de recursos narrativos, descritivos, argumentativos ou injuntivos, característicos de gêneros de discursos específicos.
- Recursos de escrita e reescrita de textos em associação com outras modalidades, em práticas de escrita multimodais.
- Processos de escrita e reescrita de textos sincréticos, individualmente ou em colaboração, com o emprego de recursos tecnológicos.

- Processos de produção textual escrito e/ou falado em diferentes práticas discursivas mediadas pelas tecnologias de comunicação.
- Processos de reflexão e análise da produção falada e escrita em atividades de reelaboração dos dizeres.
- Recursos de metalinguagem gramatical tradicional e de conceitual teórico dos estudos da linguagem.
- Estratégias de revisão e normatização para adequação do texto a padrões de composição e estilo.

Eixos estruturantes

Os objetos de conhecimento que compõem o conjunto de conteúdos, conceitos, práticas discursivas e atividades linguísticas previsto no componente curricular de Língua Portuguesa estão organizados de acordo com quatro eixos estruturantes que reúnem, em cada um deles, e de modo dialógico com as outras unidades e com os demais componentes do currículo do ensino básico, práticas e conhecimentos que participam da educação linguística na contemporaneidade.

Oralidades As crianças chegam à escola trazendo um conjunto amplo de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, e de seu uso. Em função do contexto social, econômico e cultural de origem, esses conhecimentos se caracterizam pelos princípios e valores que compõem as bases éticas e estéticas da cultura do grupo de que cada criança é parte, e se caracterizarão pela maior participação de elementos próprios a práticas de oralidade ou de letramento, e/ou de recursos e habilidades adquiridos com o uso de dispositivos digitais. Esses elementos se materializam em modalidades múltiplas que se associam de maneiras diversas, nos processos de linguagem em que voz, gesto, corpo, imagens e sons se integram em práticas textuais e discursivas complexas. Durante o processo de escolarização, as práticas de oralidade irão se tornar mais complexas e sistematizadas, de modo a fundamentar os processos de constituição identitária dos estudantes, de caracterização de suas singularidades, de construção dos processos colaborativos em contextos formais e públicos de que participem, e de atuação social em esferas sociais cada vez mais amplas. O eixo estruturante *oralidades* reúne um conjunto de objetos de conhecimento e práticas de linguagem que se constituíram historicamente em práticas culturais orais, e a elas se associam recursos multimodais que se produzem com as inovações tecnológicas e que fundamentam a formação linguística na contemporaneidade, em que à oralidade e à escrita, os meios digitais possibilitam associar imagens – fixas e em movimento –, sonoridades, gestuais etc.

Letramentos Reúnem conhecimentos a serem ensinados e aprendidos acerca dos processos de leitura de textos escritos em suas relações com a multimodalidade. A fundamentação das ações pedagógicas em atividades de leitura tem o objetivo de manter o vínculo entre o componente curricular de Língua Portuguesa e a história curricular da própria disciplina, preservando as características do modo como se constitui tradicionalmente na cultura escolar, mas adicionando aos conhecimentos e às práticas historicamente constituídos aquelas que se originaram e se originam de novos recursos de informação e comunicação, principalmente os digitais, com suas possibilidades de trabalho com as multimodalidades. Os contextos sociais, econômicos e culturais de origem dos estudantes condicionam suas possibilidades de

participação em práticas de letramento antes e durante o processo de escolarização, favorecendo ou apresentando desafios a essa participação. Esse processo possibilita a apropriação de recursos de escrita para a participação em práticas letradas, desde ações para que se realize a aquisição da modalidade escrita às produções textuais em leitura e escrita próprias a esferas formais e públicas. As interações mediadas pela cultura escrita possibilitam estabilizar a língua como objeto de reflexão e, nesse sentido, também a apropriação de recursos simbólicos que fundamentam a construção identitária e de percepção e valorização das singularidades e das diferenças. O eixo estruturante *letramentos* é composto de um conjunto de objetos de conhecimento e de práticas de linguagem historicamente fundamentadas nos usos da escrita, às quais se associam novas possibilidades com os recursos tecnológicos analógicos e digitais de produção e circulação de textos.

Produção de textos Compõe-se de objetos de conhecimentos e de práticas de linguagem que se convertem em práticas faladas e escritas de produção textual e discursiva, relacionadas ou não a outras modalidades. Nesse sentido, prevê a inter-relação constitutiva das práticas de linguagem que se realizam integrando elementos vindos de modalidades diversas: desde relações entre fala e escrita, evidentes numa língua cujo sistema de representação é alfabético, e em que oralidade e letramento se inter-relacionam de modo heterogêneo; mas também as relações entre fala, escrita e outras modalidades que se associam de maneiras diversas num processo que se intensifica com dispositivos que permitem a comunicação digital com o uso de tipos diferentes de materialização dos dizeres. A produção de textos falados e escritos se desenvolve no decorrer do processo de escolarização de modo a garantir a expressão dos sujeitos da aprendizagem nos momentos iniciais da alfabetização, em direção à apropriação e ao uso de recursos de linguagem cada vez mais complexos que fundamentem a constituição identitária, a manifestação das singularidades, a cooperação e a participação em esferas de atividades formais e públicas. A fundamentação do eixo estruturante em torno das atividades de produção de textos falados e escritos, aos quais se associam outras modalidades, visa manter seu vínculo com a história da disciplina curricular de Língua Portuguesa, principalmente considerando-se que parte das aprendizagens previstas por esse componente curricular se orienta para os processos de alfabetização e letramento.

Análise linguística e sistematização Compreendem objetos de conhecimento e práticas de linguagem que se relacionam à reflexão sobre a língua e seu uso, com base em conhecimentos produzidos pelas Ciências da linguagem, bem como ao sistema de escrita alfabética e aos conhecimentos gramaticais tradicionais – incluídas normas, regras e prescrições. Orientam-se pelo princípio da diversidade linguística e pela concepção de que a escola e a sala de aula são espaços de partilha de saberes linguísticos. Nesse sentido, incluem o trabalho com normas linguísticas diversas daquelas legitimadas historicamente e com escritas que se distanciam das regras do português considerado padrão. Assim, ainda que sejam previstos para o ensino e a aprendizagem conhecimentos de caráter tradicional e prescritivo, necessários para a formação de sujeitos que possam atuar autonomamente na sociedade contemporânea, a concepção que orienta as atividades do componente não se pauta pela exclusão, pela estigmatização ou pela desvalorização de variedades linguísticas diversas da norma culta, do português padrão escrito e de seus usos. De fato, elas somam-se, evidenciando suas diferenças e as concepções mais ou menos excludentes de sociedade que representam. A análise linguística e os processos de sistematização de conhecimentos se realizam, no processo de escolarização, em seus momentos iniciais, com a constituição da fala e da escrita em objetos de reflexão, e se ampliam e complexificam no percurso escolar em direção ao emprego de saberes produzidos pela tradição gramatical e pelos estudos linguísticos para a constituição da língua, do texto e do discurso em objetos de investigação.

Os eixos estruturantes se inter-relacionam no interior do componente curricular. Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa se realizam orgânica e integralmente, uma vez que modalidades (fala, escrita, imagens – fixas ou em movimento –,

gestualidade etc.); atividades linguísticas, textuais e discursivas (produção de textos falando, escutando, lendo e escrevendo); e reflexão sobre a produção (como ela se realiza e sobre o que foi produzido) não se dissociam nos usos de linguagem.

Em cada eixo estruturante, os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos estão organizados de acordo com as funções sociais e os objetivos educacionais para os quais têm sido historicamente orientados neste e em suas relações com os demais componentes do currículo do ensino básico.

Os eixos estruturantes do componente de Língua Portuguesa reúnem, assim, práticas e conhecimentos considerados fundamentais para a formação linguística no mundo de hoje. Preservam vínculos de origem com a história da disciplina, de modo a manter sua identidade curricular, mas somando àqueles conhecimentos e saberes de suas práticas comuns: os conhecimentos curriculares em sua integralidade, e os que se originam mais recentemente, em decorrência, por exemplo, das novas tecnologias de informação e comunicação, com os gêneros de discurso e as atuações sociais que possibilitam, como se apresentam a seguir.

Objetos de conhecimento

Os objetos de conhecimento e as práticas de linguagem possíveis para o trabalho de ensino e aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa estão distribuídos entre os quatro eixos estruturantes – *oralidades*, *letramentos*, *produção de textos* e *análise linguística e sistematização* –, e, neles, de acordo com os temas que historicamente orientam a composição do componente, enriquecidos pelas possibilidades que uma concepção integral e integradora de currículo oferece para a definição dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em benefício de uma educação linguística emancipadora.

Eixo estruturante *oralidades*

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
O lúdico e as corporeidades	Contação de histórias em linguagem poética (rimadas) e histórias cumulativas. Brincadeiras com textos de adivinhação e de desafios, como: *o que é, o que é*; charadas; "o que *x* disse para *y*?"; piadas. Brincadeiras de linguagem com rimas, aliterações, assonâncias, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, jogos de mão, brincadeiras de roda, cirandas etc.	Encenações e dramatizações. Elocução e audição de poemas, quadras e parlendas. Elocução e audição de cordéis. Escutar e cantar canções.
As artes verbais e o literário	Contação de histórias em linguagem poética (rimadas) e histórias cumulativas. Contação de histórias em prosa. Observação de registros verbais em materialidades diversas (argila, desenhos, maquetes).	Contação de histórias em prosa. Leitura de quadrinhos. Observação de registros verbais em materialidades diversas (argila, desenhos, maquetes).
A diversidade linguística e as territorialidades	Origens e repertórios das pessoas da família e da comunidade. Diversidade linguística em repentes, emboladas e canções. Diferenças linguísticas em filmes, animações e programas de tevê. Diferenças linguísticas em produções audiovisuais disponibilizadas em canais digitais.	O falar cotidiano de crianças em diferentes lugares do país. Diversidade linguística em entrevistas e depoimentos. Diferenças linguísticas em elocuções, como emissões de rádio, registro de notícias em áudio, podcasts, programas de tevê, desenhos animados etc. Diferenças linguísticas em produções audiovisuais disponibilizadas em canais digitais.

Eixo estruturante *oralidades*

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
A linguagem, a ética e a sustentabilidade	Textos organizadores do contexto escolar: rotina; listas etc. Avisos, recados.	Textos instrucionais e regulatórios do contexto escolar. Textos instrucionais e regulatórios de contextos sociais mais amplos, como regras de jogos. Avisos, recados, comunicados etc.
A autonomia e a participação	Exposições orais, rodas de conversa, produção de combinados.	Exposições orais, discussões, debates.

Eixo estruturante *letramentos*

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
O lúdico e as corporeidades	Leitura de histórias em linguagem poética (rimadas), com rimas, aliterações, assonâncias, quadras, quadrinhas, parlendas e trava-línguas. Leitura de histórias cumulativas. Leitura de textos verbais em associação com outras modalidades.	Leitura de histórias em prosa. Leitura de poemas, quadras e parlendas. Leitura de cordéis. Leitura de textos verbais em associação com outras modalidades.
As artes verbais e o literário	Manuseio de livros de literatura infantil e juvenil. Leitura compartilhada de narrativas e textos poéticos, em mídia digital ou impressa. Leitura de poemas visuais: cinéticos e concretos; ciberpoemas. Leitura de tiras e histórias em quadrinhos com predomínio de modalidades não verbais.	Leitura de quadrinhos; assistir a animações. Leitura compartilhada e autônoma de textos poéticos, em mídia digital ou impressa. Leitura compartilhada e autônoma de textos narrativos, como lendas, fábulas, contos de fadas, minicontos, em mídia digital ou impressa.
A diversidade linguística e as territorialidades	Sensibilização para variedades linguísticas com a produção de repertórios pelas pessoas da família e da comunidade. Percepção de características linguísticas de faixas etárias específicas, de regionalidade, posição social e historicidade; bilhetes; recados; relatos; diários; textos jornalísticos; textos literários; histórias em quadrinhos; páginas de internet etc.	Registro de dados de variação linguística do cotidiano de crianças em diferentes lugares (do Brasil e de outros países lusófonos). Registro de características linguísticas de faixas etárias específicas, de regionalidade, posição social, e historicidade, com o uso da escrita em textos para encenação; textos literários, como cordéis; textos narrativos com caracterização de personagens e suas variedades linguísticas etc.

Eixo estruturante *letramentos*

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
A linguagem, a ética e a sustentabilidade	Leituras compartilhadas de textos instrucionais e regulatórios, em suas relações com o contexto escolar, como rotina, avisos, recados, cartazes, folhetos, regulamentos, convites, listagens etc.	Leituras de textos instrucionais e regulatórios, em suas relações com o contexto escolar, como rotina, avisos, recados, cartazes, folhetos, regulamentos, convites, listagens etc. Leituras de textos instrucionais e regulatórios, em suas relações com contextos mais amplos, como regras de jogos, rotina, avisos, recados, cartazes, folhetos, regulamentos, convites, listagens etc.
A autonomia e a participação	Leituras compartilhadas, em meio impresso ou digital, de manchetes, lides e fotolegendas em notícias; reportagens; textos de divulgação científica etc.	Leituras, em meio impresso ou digital, de manchetes, lides e fotolegendas em notícias; reportagens; artigos de opinião; cartas do leitor; editoriais; textos de divulgação científica etc.

Eixo estruturante *produção textual*

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
O lúdico e as corporeidades	Produção de textos falados em linguagem poética (rimadas) e histórias cumulativas. Registro coletivo de brincadeiras com rimas, aliterações, assonâncias, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, jogos de mão etc. Realização de pesquisas com pessoas da comunidade sobre jogos e brincadeiras de infância.	Produção de textos escritos em linguagem poética (poemas, trovas, canções etc.). Realização de pesquisas sobre jogos e brincadeiras brasileiras e estrangeiras; antigas e atuais. Registro de regras de jogos e modos de realização.
As artes verbais e o literário	Produção de textos falados narrativos em prosa. Produção de escrita coletiva de histórias em linguagem poética (rimadas), com rimas, aliterações, assonâncias, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas. Produção coletiva de escrita em associação com outras modalidades, como rébus, palavra-valise, cruzadinhas. Teatralização de histórias; (re)contação de histórias etc.	Produção de narrativas faladas. Produção de narrativas escritas. Produção de escrita em associação com outras modalidades, como história em quadrinhos, charges, tiras, animações. Produção e declamação de poemas. Composição e canto. Teatralização de histórias; (re)contação de histórias etc.
A diversidade linguística e as territorialidades	Sensibilização para variedades linguísticas com a produção de repertórios pelas pessoas da família e da comunidade. Percepção de características linguísticas de faixas etárias específicas, de regionalidade, posição social, e historicidade, bilhetes; recados; relatos; diários; textos jornalísticos; textos literários; histórias em quadrinhos; páginas de internet etc.	Registro de dados de variação linguística do cotidiano de crianças em diferentes lugares (do Brasil e de outros países lusófonos). Registro de características linguísticas de faixas etárias específicas, de regionalidade, posição social e historicidade, com o uso da escrita em textos para encenação; textos literários, como cordéis; textos narrativos com caracterização de personagens e suas variedades linguísticas etc.

Eixo estruturante *produção textual*

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
A linguagem, a ética e a sustentabilidade	Escrita colaborativa de textos instrucionais e regulatórios, em suas relações com o contexto escolar, como rotina, avisos, recados, cartazes, folhetos, regulamentos, convites, listagens etc.	Escrita de textos instrucionais e regulatórios, em suas relações com contextos sociais mais amplos, como regras de jogos, informes, receitas, manuais etc.
A autonomia e a participação	Produção falada, em associação com outras modalidades, de textos informativos em diálogos. Produção de escrita coletiva de textos informativos, opinativos, argumentativos.	Produção escrita de cartas pessoais e diários; textos informativos e opinativos. Produção escrita, em associação com outras modalidades, de manchetes, lides e fotolegendas em notícias e textos de divulgação científica.

Eixo estruturante *análise linguística e sistematização*

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
O lúdico e as corporeidades	Sensibilização a rimas, aliterações, assonâncias, ritmos, melodia, intensidade, andamento, e as relações possíveis com elementos da música, da gestualidade, da dança etc. Alfabetização: análise fonológica com o emprego de trava-línguas, rébus, palavras-valise, jogos de mão, jogos de alfabetização e letras móveis; jogos de segmentação (cruzadinhas, forca) etc.	Análise linguística de textos em sua construção formal com o uso de rimas, aliterações, assonâncias, ritmos, melodia, intensidade, andamento, e as relações possíveis com elementos da música, gestualidade, dança etc.
As artes verbais e o literário	Sensibilização para elementos dos textos poéticos, como ritmos; assonâncias; cadências sonoras; presença de figuras de linguagem; uso de recursos de disposição gráfica, como versificação ou ordenação espacial na página etc. Sensibilização para elementos dos textos narrativos, como emprego da pontuação; seleção lexical; presença do narrador, dos personagens; elementos do cenário; elementos da narrativa – conflito e resolução; trabalho com as vozes e tipos de discurso – direto e indireto –; recursos de descrição etc. Alfabetização: apropriação de textos multimodais, como dicionários lúdicos – para aprendizagem do alfabeto –; leitura de poemas e sensibilização para o esquema de rimas e assonâncias; leitura de poemas cinéticos e concretos; observação da disposição das letras etc.	Caracterização dos elementos dos textos poéticos, como ritmos; assonâncias; cadências sonoras; presença de figuras de linguagem; uso de recursos de disposição gráfica, como versificação ou ordenação espacial na página etc. Caracterização dos elementos dos textos narrativos, como emprego da pontuação; seleção lexical; presença do narrador, dos personagens; elementos do cenário; elementos da narrativa – conflito e resolução; trabalho com as vozes e tipos de discurso – direto e indireto –; recursos de descrição etc.

Eixo estruturante *análise linguística e sistematização*

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
A diversidade linguística e as territorialidades	Atividades de coleta de informações sobre diferentes usos linguísticos, sensibilizando-se quanto às características próprias de faixa etária e regionalidade. Sensibilização para as diferenças linguísticas entre os falares da comunidade mais próxima e os de outras regiões do país e de outros países lusófonos. Alfabetização: sensibilização para diferenças entre a variedade linguística do estudante e a ortografia padrão; apropriação da norma linguística padrão em adição à variedade linguística do estudante.	Atividades de pesquisa e registro sobre diferenças linguísticas entre os falares da comunidade mais próxima e os de outras regiões do país e de outros países lusófonos. Atividades de pesquisa e registro de informações sobre diferentes usos linguísticos, caracterizando-os quanto aos atributos próprios de faixa etária, regionalidade, historicidade e posição social.
A linguagem, a ética e a sustentabilidade	Sensibilização sobre modos de composição de textos instrucionais e regulatórios, quanto a seus objetivos, empregos, modos de circulação e destinatários previstos. Alfabetização: respeito pela variedade linguística do outro; compreensão da função social da norma escrita e do princípio ortográfico.	Análise dos modos de composição de textos instrucionais e regulatórios, observando suas formas de organização linguística, textual e discursiva; seus tipos de formatação e diagramação; os recursos linguísticos característicos (como tempos e modos verbais) etc.
A autonomia e a participação	Sensibilização para os elementos temáticos, composicionais e estilísticos constituintes de gêneros de discurso do expor e do narrar, observando-se modos de entonação, de expressão facial e corporal; o respeito ao turno de fala. Alfabetização: apropriação do princípio alfabético e do sistema de representação escrita; desenvolvimento da autonomia na produção de textos escritos mesmo antes de a alfabetização estar consolidada.	Análise dos elementos temáticos, composicionais e estilísticos constituintes de gêneros de discurso do expor e do narrar, observando-se modos de entonação, de expressão facial e corporal. Seleção lexical; traços de variedades linguísticas e registros. Relações sintáticas; emprego de figuras de linguagem; identificação dos argumentos; emprego da pontuação; trabalho com vozes, com uso de verbos *dicendi* e de aspas; uso de recursos de disposição gráfica, composição e diagramação etc.

Eixo estruturante *oralidades*

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
O lúdico e as corporeidades	Escutar/assistir à contação de causos e de contos populares. Atividades com textos prescritivos (provérbios e ditados). Brincadeiras com a materialidade fônica (trava-línguas, emboladas, repentes, “telefone sem fio”). Escuta de canções de culturas regionais, indígenas, africanas, afro-brasileiras e de imigrantes, observando suas estruturas composicionais (rimas, ritmos, entonação etc.) e suas relações com a corporeidade (danças, rituais etc.).	Assistir a encenações em meio digital. Escuta de radionovelas disponíveis em podcasts. Escuta de canções de gêneros específicos, caracterizando-os. Escuta de propagandas de rádios e jingles. Escuta de cantos de trabalho, observando suas estruturas composicionais (rimas, ritmos, entonação etc.) e suas relações com a corporeidade (danças, movimentos etc.).
As artes verbais e o literário	Escuta de gravações de poemas disponíveis em meio digital. Leitura compartilhada de lendas. Leitura compartilhada de mitos. Leitura e produção de quadrinhos e animações.	Escuta de gravações de poemas disponíveis em meio eletrônico/digital. Escuta de gravações de contos e crônicas disponíveis em meio eletrônico/digital. Leitura compartilhada de contos e crônicas. Representação multimodal (desenhos, animações) de elementos da narrativa (personagens, cenário, enredo) com o uso de ferramentas digitais.

Eixo estruturante *oralidades*

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
A diversidade linguística e as territorialidades	Identificação das variedades linguísticas específicas empregadas na caracterização de personagens de animações, filmes, novelas e séries. Identificação dos registros – formais e informais – e de jargões e gírias empregados em propagandas de rádio, tevê e internet.	Identificação dos registros – formais e informais – e de jargões e gírias empregados em canais em meio digital voltados a diferentes públicos. Identificação das diferenças linguísticas em elocuções de notícias e reportagens, de rádio, tevê e internet, de momentos históricos distintos. Identificação das variedades linguísticas específicas utilizadas em entrevistas e em depoimentos.
A linguagem, a ética e a sustentabilidade	Léxico e terminologia empregados em entrevistas e depoimentos sobre temas atuais de relevância (saúde, meio ambiente, relações interpessoais).	Léxico e terminologia empregados em exposições orais instrucionais – como palestras, conferências, mesas-redondas, debates – sobre temas atuais de relevância (saúde, meio ambiente, relações interpessoais).
A autonomia e a participação	Desenvolvimento das possibilidades de escuta em interações presenciais sobre temas de interesse comum ao grupo: léxico, terminologia e registros (formais/informais) empregados.	Desenvolvimento das possibilidades de escuta em interações presenciais sobre temas de interesse social mais amplo: léxico, terminologia e registros (formais/informais) empregados.

Eixo estruturante *letramentos*

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
O lúdico e as corporeidades	Leitura de textos poéticos (limeriques; acrósticos). Leitura compartilhada de textos de adivinhação (adivinhas, enigmas, charadas, “o que é, o que é”). Leitura de tiras e histórias em quadrinhos.	Leitura de textos humorísticos (poemas, “dicionovários”, piadas etc.). Leitura de contos de adivinhação. Leitura de tiras e histórias em quadrinhos.
As artes verbais e o literário	Leitura de contos, lendas e fábulas. Leitura de minicontos. Leitura de poesia concreta, em mídia digital e impressa, observando as relações multimodais.	Leitura de mitos. Leitura de crônicas. Leitura de narrativas da literatura infantil e juvenil. Leitura de poemas, em mídia digital ou impressa, de escolas literárias específicas, contrastando-as.
A diversidade linguística e as territorialidades	Registro (áudio ou vídeo) de variedades linguísticas de pessoas da família e da comunidade. Transcrição de passagens de textos falados mantendo suas características fonéticas.	Transcrição de dados de variação linguística característica de determinadas faixas etárias, regiões geográficas, posições sociais e momentos históricos. Identificação de variedades linguísticas específicas em textos dramáticos; poéticos, como cordéis; narrativos, na caracterização de personagens etc.

Eixo estruturante *letramentos*

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
A linguagem, a ética e a sustentabilidade	Leitura e análise da composição de textos instrucionais e regulatórios, em suas relações com contextos mais amplos, como estatutos e legislações.	Leitura e análise da composição textual de diretrizes comuns, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as agendas da Organização das Nações Unidas (ONU) para o clima.
A autonomia e a participação	Leitura de verbetes de dicionários (impressos e digitais). Leitura de verbetes de enciclopédias (impressas e digitais). Leitura de gêneros informativos jornalísticos (notícias; reportagens) em suas associações com outras modalidades. Leitura de textos de divulgação científica.	Leitura de verbetes de dicionários (impressos e digitais). Leitura de verbetes de enciclopédias (impressas e digitais). Leitura de gêneros jornalísticos (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas do leitor, editoriais) em suas associações com outras modalidades. Leitura de textos de divulgação científica.

Eixo estruturante *produção textual*

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
O lúdico e as corporeidades	Produção de textos falados em linguagem poética, como trovas, cantigas e canções, observando suas estruturas composicionais (rimas, ritmos, entonação etc.). Produção de propagandas faladas e/ou escritas (de rádio, tevê e mídias digitais), e jingles, associados ou não a modalidades não verbais.	Produção de textos falados em linguagem poética (como slams, repentes), observando suas estruturas composicionais (rimas, ritmos, entonação etc.). Produção de propagandas faladas e/ou escritas (de rádio, tevê e mídias digitais), e jingles, associados ou não a modalidades não verbais.
As artes verbais e o literário	Produção de textos falados jornalísticos (chamadas, notícias). Produção de textos escritos jornalísticos (notícias). Produção de peças de teatro: escrita e encenação. Produção falada e escrita de textos poéticos (poemas, canções).	Produção de textos falados jornalísticos (entrevistas, comentários). Produção de textos escritos jornalísticos (reportagens). Produção de peças de teatro: escrita e encenação. Produção escrita em associação com outras modalidades, como histórias em quadrinhos, charges, tiras e animações.
A diversidade linguística e as territorialidades	Produção e caracterização de personagens de histórias em quadrinhos com emprego de variedades linguísticas específicas. Produção de atlas regional com indicação de variedades linguísticas e/ou línguas (de imigração, indígenas, africanas) faladas em regiões específicas (da cidade, do estado) em que se localiza a escola.	Produção e caracterização de personagens de histórias em textos para encenação, com emprego de variedades linguísticas específicas. Produção de atlas regional com indicação de variedades linguísticas e/ou línguas (de imigração, indígenas, africanas) faladas em regiões específicas do país.

Eixo estruturante *produção textual*

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
A linguagem, a ética e a sustentabilidade	Produção de verbetes de enciclopédia. Produção de textos informativos sobre temas de interesse social.	Produção de artigos de divulgação de informações científicas. Produção de notas, notícias e/ou reportagens sobre temas de interesse social.
A autonomia e a participação	Preparação de textos falados para participação em debates. Produção de resumos e paráfrases. Produção escrita de textos opinativos e argumentativos.	Preparação, produção e apresentação de seminários. Produção de resumos e paráfrases. Produção escrita de textos opinativos e argumentativos (cartas de leitor, artigos de opinião).

Eixo estruturante *análise linguística e discursiva*

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
O lúdico e as corporeidades	Elementos poéticos e prosódicos (rimas, aliterações, assonâncias). Recursos de expressão corporal: timbres, gestos, posturas. Relações do verbal com modalidades não verbais: expressão do corpo e da fala nas histórias em quadrinhos e em animações.	Elementos poéticos (ritmos, melodia, intensidade, andamento). Prosódia: expressividade da voz em locuções de rádio e podcasts. Relações do verbal com modalidades não verbais: expressão do corpo e da fala em encenações teatrais.
As artes verbais e o literário	Elementos da versificação (sílabas, versos, estrofes, disposição gráfica). Figuras de linguagem; hipônimos, hiperônimos e formas de categorização. Elementos da narrativa: narrador, personagens, cenário. Elementos da narrativa: construção de cenário em meio digital.	Elementos da versificação (esquemas de rimas; tipos de versos; formas fixas e versos livres; poemas concretos em mídia digital). Figuras de linguagem; hipônimos, hiperônimos e formas de categorização. Elementos da narrativa: enredo; conflito e resolução; discurso direto e indireto. Elementos da narrativa: construção de personagens em meio digital.

Eixo estruturante *análise linguística e discursiva*

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
A diversidade linguística e as territorialidades	Observação de diferentes modos de realização fonética de palavras em regiões geográficas diversas. Observação de diferenças lexicais em diferentes regiões geográficas e em momentos históricos distintos. Modificações da ordem sintática em períodos simples e observação dos efeitos de sentido produzidos com as alterações promovidas. Seleção de nomes de mesmo campo semântico e análise dos efeitos de sentido produzidos nas combinações sintáticas. Seleção de verbos de mesmo campo semântico e análise dos efeitos de sentido produzidos nas combinações sintáticas. Trabalho com formas verbais (tempo, modo, voz) e observação dos efeitos de sentido produzidos pelas mudanças efetuadas. Emprego de qualificadores e quantificadores, e observação dos efeitos produzidos com a recombinação de diferentes recursos.	Registro, transcrição e caracterização de usos linguísticos de pessoas da comunidade escolar ou extraescolar. Diferenças entre modos de realização das concordâncias nominais e verbais em contextos sociais e históricos distintos. Emprego de palavras relacionais (preposições, conjunções) e observação dos efeitos produzidos com os processos de recombinação. Diferenças nas realizações das regências verbais e nominais em contextos sociais e históricos distintos. Emprego de modificadores e modalizadores (advérbios, adjuntos adverbiais) e observação dos efeitos produzidos com a recombinação de diferentes recursos. Emprego de pronomes e observação dos efeitos produzidos com os processos de indicação, substituição, antecipação e retomada. Modificações da ordem sintática em períodos compostos e observação dos efeitos de sentido produzidos com as alterações promovidas. Sistematização: classes de palavras e processos morfológicos. Sistematização: elementos e processos sintáticos.

Eixo estruturante *análise linguística e discursiva*

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
A linguagem, a ética e a sustentabilidade	Utilização de recursos de interação que promovam a empatia. Utilização de recursos textuais (fontes, referências) que possibilitem observar a autenticidade e as legitimidades dos dizeres. Identificação de ambiguidades, imprecisões, vagueza. Tempos verbais: asserções e possibilidades.	Utilização de recursos de modalização que possibilitem a exposição de hipóteses, perguntas e problemas em análise e discussão. Utilização de recursos discursivos (conceitos, categorias, classificações) que fundamentem o diálogo e a cooperação. Denotação e conotação.
A autonomia e a participação	Identificação de argumentos e contra-argumentos. Identificação e utilização de operadores argumentativos. Processos relacionais e argumentação: emprego de pronomes relativos e conjunções. Processos coesivos e argumentação: anáfora e catáfora; emprego da pontuação. Argumentação e emprego de figuras de linguagem.	Relações semânticas (causa e consequência, finalidade, oposição, condição, negação etc.). Trabalho com implícitos, subentendidos, pressuposições. Nominação e referência: substantivos e orações subordinadas substantivas. Relações de quantificação, proporção e de conjunto: orações adjetivas e adverbiais. Trabalho com vozes: uso de verbos dicendi e aspas; emprego de recursos de disposição gráfica, composição, diagramação etc.

Outros materiais – Língua Portuguesa

Palestras e mesas-redondas do evento Abralin ao Vivo

- “Bases para uma Pedagogia da variação linguística”, Carlos Alberto Faraco. Disponível em: https://aovivo.abralin.org/lives/carlos-faraco/. Acesso em: 25 out. 2021.
- “Leituras da Base Nacional Comum Curricular: ensino de língua portuguesa, gêneros textuais e variação linguística”, Leonor Werneck dos Santos; Raquel Freitag; Luiz Percival Leme Britto. Disponível em: https://aovivo.abralin.org/lives/leituras-da-base-nacional-comum-curricular/. Acesso em: 25 out. 2021.
- “Produção textual no Ensino Fundamental e atividades metalinguísticas: o que escrevem e o que pensam os alunos sobre seus textos?”, Ana Ruth Moresco Miranda; Alina Galvão Spinillo; Luciani Ester Tenani; Eduardo Calil. Disponível em: https://aovivo.abralin.org/lives/producao-textual-no-ensino-fundamental-e-atividades-metalinguisticas/. Acesso em: 25 out. 2021.
- “Literatura, linguística e ensino”, Marisa Lajolo. Disponível em: https://aovivo.abralin.org/lives/marisa-lajolo/. Acesso em: 25 out. 2021.
- “Alfabetização e letramento: teorias e práticas”, Magda Soares. Disponível em: https://aovivo.abralin.org/lives/magda-soares/. Acesso em: 25 out. 2021.
- “O ensino e aprendizagem da língua portuguesa sob múltiplos olhares”, Eulália Leurquin; Penha Cansado; Luciane Corrêa Ferreira. Disponível em: https://aovivo.abralin.org/lives/o-ensino-e-aprendizagem-da-lingua-portuguesa-sob-multiplos-olhares/. Acesso em: 25 out. 2021.

Site

- Site do grupo de pesquisa GOLE – coordenado pelo prof. Claudemir Belintane. Disponível em: https://www.grupo-oralidade-leitura-escrita.com/. Acesso em: 25 out. 2021.

Referências
Língua Portuguesa

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELINTANE, C. *Oralidade e alfabetização*: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CANDIDO, A. O direito à literatura. Palestra pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC em São Paulo, jul. 1972. *In*: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. rev. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CHARTIER, R. *A história cultural*. Entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*. Do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 481-513, maio 2014.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS, R. J. *Leitura de literatura na escola*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FARACO, C. *Escrita e alfabetização*: características do sistema gráfico do português. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIAD, R. S. *Escrever é reescrever*: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia do alfabetizar letrando*: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2012.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira*: uma nova outra história. Curitiba: PUCPR, 2017.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1998.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas*: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MENEGAZZI, D.; DEBUS, E. O design da literatura infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. *Calidoscópio*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 273-285, mai./ago. 2018.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

NANCI, K. A. *O letramento na contemporaneidade*: o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com as mídias contemporâneas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989.

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp/MEC, 2005.

POSSENTI, S. Ensinar o estilo? *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 19-23, 2007.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

Outras Línguas **Inglês**

Figura 1: Sesc em Minas Gerais

Área de Linguagens

Aprender línguas no percurso de escolarização deve fazer parte da formação integral de crianças e jovens que vivem em uma sociedade na qual as trocas e as possibilidades de interação são amplificadas pelos meios digitais. Para trazer essa dimensão educacional de formação integral, enraizada no mundo contemporâneo, o ponto de partida para a aprendizagem de qualquer outra língua deve, necessariamente, ser sua desestrangeirização. Mas quais são as implicações disso para o currículo?

Para conhecer mais sobre o conceito de desestrangeirização e como ele nasce nas discussões sobre o ensino de língua inglesa no cenário contemporâneo, sugere-se a leitura da apresentação do professor K. Rajagopalan para o livro *Língua estrangeira para crianças: ensino, aprendizagem e formação docente* (2010). Recomenda-se também a leitura de Flávius Almeida dos Anjos, *Desestrangeirizar a língua inglesa*: um esboço da política linguística (2019).

A primeira implicação diz respeito à compreensão de desestrangerização. Etimologicamente, as palavras *estrangeiro* e *estranho* têm a mesma origem. Ambas derivam do latim *extraneus*, que significa o que é de fora, desconhecido, não familiar. Ensinar línguas com base na ideia de desestrangeirização implica, então, tirar a barreira que coloca essa outra língua do lado de fora da vida cotidiana de professores e estudantes, fazendo movimentos de aproximação por meio de vivências e experiências em que ela possa ser cada vez mais conhecida e reconhecida como algo familiar. Nesse sentido, o ambiente que se cria na escola, lócus da atividade de ensino e aprendizagem, deve ser um ambiente em que os sujeitos – estudantes e professores – encontrem a liberdade de usar essa língua sem receios, e, portanto, sem medo de errar ou de parecer tolo em suas aproximações com o léxico, a pronúncia, a prosódia (ritmo, entonação, acento) e a sintaxe dessa língua.

A outra implicação se revela na compreensão de que uma língua não está associada estritamente a um território (ou seja, à língua de um país), mas sim as línguas habitam as pessoas, em qualquer lugar que elas estejam. Isso é particularmente importante para a análise do cenário contemporâneo em duas frentes principais. A primeira diz respeito aos novos fluxos migratórios, sejam eles forçados – devido a guerras, falta de emprego, perseguição política e étnica e busca de uma vida melhor – ou espontâneos – devido à maior mobilidade e facilidade de trânsito das pessoas no mundo para fins de lazer, estudo ou trabalho. A segunda frente diz respeito à interconectividade possibilitada pelo avanço tecnológico e os impactos disso na criação de um ethos digital que favorece encontros entre pessoas e culturas para além das fronteiras físicas. Essas duas frentes delineiam um contexto em que a finalidade de aprender línguas não pode se restringir a um caráter instrumental de fornecer ferramentas para a inserção no mundo do trabalho ou para trocas presenciais em situações de viagem, por exemplo. A finalidade está em contribuir para a formação de pessoas que vivem, agem e sentem em um mundo plural – e, assim, conflituoso e contraditório –, tanto no que diz respeito às línguas quanto às culturas. Em outras palavras, embora o Brasil seja um país repleto de diversidade cultural e linguística, porque as pessoas que aqui estão assim o são, permanece, muitas vezes, uma ideia bastante difundida de uma só língua, uma só cultura – o que muitos chamam de mito do monolinguismo. A finalidade do ensino de outras línguas está em seu potencial de contribuir para a superação dessas ideias monolíticas, tanto de língua quanto de cultura.

No esteio dessa discussão, a terceira implicação se relaciona à própria ideia do que significa aprender uma língua. Quando se fala de uma língua desestrangeirizada e plural, a aprendizagem também precisa ser assim compreendida. Então o que isso significa?

Por um lado, quando se ensina com base na concepção de que a língua é estrangeira, vê-se a língua fora dos sujeitos (tradicionalmente chamada de "língua-alvo") e o ensino se organiza com base na ideia de que a aprendizagem será esse percurso que o sujeito, posicionado de fora da língua e de sua comunidade de falantes, faz para conhecer e dominar seu sistema de funcionamento, desenvolvendo, então, sua proficiência. E para fazer isso é preciso facilitar o percurso, organizando o ensino de maneira linear, começando das partes que se convencionou chamar de "mais simples" (palavras, pequenas frases) até as "mais complexas" (funções comunicativas, textos).

Por outro lado, quando o ensino está fundamentado na desestrangeirização, essas ideias caem por terra e dão lugar a formas mais participativas e colaborativas de ensinar, em que se ressalta o caráter performativo da linguagem. Assim, a familiaridade com a língua se estabelece logo no início do percurso de aprendizagem, nas experiências de contar e ouvir histórias; cantar; participar de brincadeiras e rodas de leitura; e se prolonga pelos anos de estudo em vivências associadas a momentos de conversa e debate acerca de temas e textos (verbais, verbo-visuais e audiovisuais) que circulam nas aulas, em produções individuais e coletivas dos estudantes, sejam campanhas, blogs ou vídeos de curta duração, por exemplo. Nesse sentido, conhecer uma língua ganha novos matizes quando se considera que esse conhecimento se relaciona com cada pessoa em sua trajetória de vida, construindo seu repertório na tríade conhecimentos linguísticos/recursos de produção de sentido/subjetividade. A construção desse repertório ocorre de diferentes maneiras, e a aprendizagem pode ser:

Para a discussão sobre as implicações desse cenário contemporâneo na concepção de qualidade na formação de professores de línguas, sugere-se a leitura de Anne Lin Goodwin, especialmente do artigo *Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching* (2010), e do livro *Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing* (2012), de B. Kumaravadivelu.

Para a discussão sobre como as tecnologias se enredam nos modos de ser, pensar, agir e sentir na era digital, vale ler o primeiro capítulo do livro *A new literacies sampler* (2007), editado por Colin Lankshear e Michele Knobel.

A respeito da diversidade cultural e linguística no Brasil, sugere-se a leitura da proposta de Língua Portuguesa, pois nela estão vários elementos que adensam essa discussão. Para a discussão sobre o mito do monolinguismo e outros tantos estudos ligados à diversidade linguística no Brasil, sugere-se a leitura do livro organizado por Marilda Cavalcanti e Terezinha Maher, *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world* (2017).

Assis-Peterson e Cox (2013) oferecem uma interessante síntese da evolução do conceito de **repertório**, desde os estudos de sociolinguística até os estudos mais recentes sobre superdiversidade.

Leitura recomendada

Modos de aprender:

Bloommaert e Backus: *Repertories revisited: "knowing language" in Superdiversity* (2012).

Figura 2: Sesc no Pará

- Abrangente (*comprehensive language learning*). Decorrente do contato com uma língua em situações de uso na vida cotidiana e em situações de aprendizagem formal que se prolongam no tempo.

- Especializada (*specialized language learning*), relacionada a contextos de uso e a momentos de vida específicos, quando se tem acesso a determinados registros, gêneros e estilos, como o que acontece quando alguém adentra o estudo de uma área específica. Por exemplo, quando uma pessoa passa a frequentar um conservatório musical para estudar determinado instrumento ela aprende, concomitantemente, uma série de habilidades e recursos linguísticos para circular naquele meio, tais como aqueles necessários à participação em ensaios, à leitura de partituras, à compreensão das orientações dadas pelo regente.

Além desses dois modos, a aprendizagem também pode ocorrer:

- Por meio de encontros com diferentes línguas (*encounters with languages*) durante a vida, tanto nas relações estabelecidas com outras pessoas (palavras e frases aprendidas com uma avó italiana, ou o trecho de uma canção que se aprende brincando com um vizinho chinês, por exemplo) quanto naqueles encontros possibilitados pelo contexto de interconectividade e globalização do mundo digital, em maior ou menor grau.

- Imerso na aprendizagem de outros conhecimentos (*embedded language learning*). Quando se tem um *hobby* ou um interesse específico. Por exemplo, quem se interessa pela culinária japonesa certamente aprenderá algo de japonês; quem se interessa por *K-pop* certamente aprenderá algo de coreano; quem se interessa por *patchwork* certamente aprenderá algo de inglês.

Todas essas maneiras de aprender contribuem para a construção de repertórios multilíngues e multiculturais, e o ensino que se pauta na desestrangeirização não só reconhece esses conhecimentos como os valoriza e lhes dá circulação nas experiências e vivências escolares de aproximação e familiarização com a língua estudada.

A ideia de repertórios multilíngues e multiculturais traz, em si, uma necessária ruptura com a noção de que a aprendizagem de línguas ocorre por sucessão e acréscimo, uma língua depois da outra. Na verdade, ninguém é monolíngue e ninguém é monocultural. Línguas e culturas atravessam todas as pessoas em seu cotidiano, e essa constatação é um convite a repensar a lógica de preparação que muitas vezes se associa à aprendizagem de outra língua, e que se traduz na ideia, bastante difundida, de "ensinar *para* a comunicação". Ensinar uma língua na perspectiva da desestrangeirização implica "ensinar *na* comunicação", e assim revisitar o que está em jogo quando a língua em uso adentra a sala de aula. Isso é particularmente importante porque a língua em uso é multissensorial, e a comunicação bem-sucedida requer que se considerem outros fatores materiais presentes no contexto em que o uso se manifesta, para além do conhecimento dos aspectos sistêmicos e dos processos cognitivos envolvidos. Aprender línguas passa a ser visto, então, como um processo que ocorre de modo contextualizado em práticas sociais nas quais a comunicação e, portanto, a construção partilhada de sentidos, é alcançada no cruzamento entre diferentes linguagens. Essa ideia aproxima o ensino à perspectiva dos multiletramentos, em que o uso do prefixo *multi* indica tanto a multiplicidade de linguagens e modalidades (multissemiose) quanto a multiplicidade de culturas; e o uso do plural no termo letramento indica o reconhecimento não só do letramento verbal (aqui entendido como a interação com o universo da escrita), mas também do letramento visual, do letramento em outra língua, do letramento digital, do letramento midiático, do letramento cultural...

A orientação de desestrangeirização do ensino desta proposta pedagógica pode, então, ser assim sintetizada: ensinar línguas na comunicação, entendendo que esta ocorre quando os diferentes participantes, juntos, negociam e produzem sentidos utilizando recursos verbais e não verbais de que dispõem, construindo, para si, repertórios multiletrados.

O desafio do ensino de outra língua passa, assim, pela devida compreensão de que não basta o professor saber a língua para ensiná-la bem. É preciso inserir o ensino no contexto de todas as reflexões relativas ao projeto educativo da escola, em que estão incluídas as aprendizagens de outros componentes do currículo. Nesse sentido, é preciso que se reconheça e valorize todo o repertório que os estudantes constroem dentro e fora da escola, pois é isso que os ajudará em suas aprendizagens.

Leituras recomendadas

Para a discussão sobre como nasce a compreensão do fenômeno comunicacional em contextos multilíngues: Canagarajah e Wurr, *Multilingual communication and language acquisition: new research directions* (2011).

Multiletramentos:

Bill Cope e Mary Kalantizis, *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (1999).

Eduardo de Moura Almeida, Roxane Rojo Helena Rodrigues e Marcos Marcionilo: *Multiletramentos na escola* (2012).

O termo letramento é bastante polissêmico, e, para aprofundar a compreensão do conceito, sugere-se a leitura da proposta de Língua Portuguesa.

A discussão sobre a "atitude de projetos" como filosofia educacional é proposta por Clarice Jordão em seu texto *Pedagogia de projetos e língua inglesa* (2014).

E como fazer para dar conta disso tudo ao ensinar outra língua? Uma opção consistente com essa perspectiva pode ser a pedagogia de projetos, desde que fundamentada em uma filosofia educacional que tem como centro os processos de construção de sentidos com base na discursividade das práticas.

Dessa maneira, todo o trabalho pedagógico tomará os materiais didáticos como recursos, sejam eles livros de literatura infantil e juvenil; livros didáticos; sites e aplicativos para o ensino de línguas; fichas de leitura; entre outros, que auxiliam na consecução dos objetivos estabelecidos. Ao encarar seu planejamento didático, portanto, professoras e professores, mesmo quando propuserem aos estudantes uma atividade mais voltada para a sistematização de aspectos linguísticos, darão ao trabalho um tom mais contextualizado, porque estarão mais preocupados com a construção de sentidos e sua problematização. Além disso, esses professores promoverão o contato dos estudantes com textos verbais e verbo-visuais variados, porque veem nesses textos a possibilidade de ampliação de repertórios, e com base neles criarão atividades em que se torna possível compor e contrapor diferentes perspectivas, estabelecer relações, ampliar a compreensão do mundo à sua volta, em um movimento de criação e recriação de sentidos construídos coletiva e individualmente. Por fim, esses professores também tratarão o estudo de aspectos e recursos especificamente linguísticos como consequência (e não como ponto de partida) para a seleção dos textos que compartilharão com os estudantes, na medida em que terão como foco do trabalho a construção de sentidos na comunicação e não a gramática da língua com um fim em si mesma.

Ao pensar o trabalho cotidiano nos diferentes anos do Ensino Fundamental, esses professores enfatizarão o papel do estudante como ser social, bem como sua agentividade, promovendo situações em que os sujeitos sejam posicionados diretamente na práxis, e assim possam aprender por meio da experiência coletiva do fazer com autonomia, construindo sentidos nesse próprio ato de fazer. Essas experiências vividas coletivamente podem ser exemplificadas, nos anos iniciais, por experimentar uma nova brincadeira de pátio (aprendendo as regras e a codificação gestual e verbal próprias) e descobrir, por meio da pesquisa e da conversa, o quanto ela se parece ou se distingue de outras brincadeiras com as quais já estão familiarizados; nos anos finais, por ouvir uma canção em língua inglesa de um grupo pop nigeriano, construir a compreensão de seus significados e, sem seguida, investigar e partilhar suas descobertas a respeito de como a cultura pop ganha contornos e nuances diferentes, dependendo do repertório linguístico-cultural dos componentes de determinada banda.

Todo esse trabalho, marcado pela experiência, pela curiosidade, pela investigação, pela problematização e pela descoberta, se traduz em práticas não fechadas e em significados não prontos, e possibilitam construir um pensamento relacional e crítico diante das línguas e das culturas. E essa abertura traz em si a permanente possibilidade de debater não só o processo de produção das diferenças (de classe, de língua, de raça, de gênero, de idade), mas também reações e posicionamentos tomados diante dos conhecimentos elaborados e difundidos em outras línguas pela multiplicidade de pessoas que coabitam dada sociedade. Em termos de educação linguística, essa atitude convoca professores e estudantes a agir firmemente no combate a todo e qualquer tipo de preconceito linguístico e cultural, saindo do senso comum e dos estereótipos tão associados ao ensino de línguas (por exemplo, de que o francês é falado exclusivamente na França e que todos os franceses são chiques; de que o inglês é falado exclusivamente nos Estados Unidos e na Inglaterra, e que todo norte-americano come hambúrguer e todo inglês é extremamente pontual; de que o espanhol é falado exclusivamente na Espanha e

que todos os espanhóis são passionais; ou de que só se fala japonês no Japão e todo japonês respeita rituais culturais rígidos). Durante do Ensino Fundamental, os estudantes terão, portanto, sucessivas oportunidades de aproximação e familiarização com diferentes línguas em uma perspectiva aberta e intercultural. Nesse movimento, aprenderão sobre como as línguas se espalham pelo mundo por força de processos de colonização territorial (anglofonia, francofonia, lusofonia, hispanofonia) e cultural; aprenderão também como as diferentes línguas são transformadas por pessoas que, por serem produtoras de culturas, estão continuamente articulando conhecimentos pessoais, locais, regionais, nacionais e globais. Essa esfera de interculturalidade é potencializada pelo estudo de línguas, especialmente quando articulado àquele desenvolvido pelos demais componentes curriculares ligados a outras áreas de conhecimento (Geografia, História, Arte, Ciências, Literatura, Matemática, Educação Física, entre outras).

Estudar línguas favorece o acesso aos bens culturais da humanidade, ainda mais quando se considera a riqueza de produções existentes que ganham grande circulação em outras línguas nas mídias contemporâneas (filmes, vídeos, animações, canções, parlendas, histórias animadas, jogos de simulação, entre outras).

Outro aspecto relevante à reflexão sobre como ensinar em perspectiva desestrangeirizada e intercultural é a escolha de textos (orais, escritos, multimodais) para uso em sala de aula. O texto simplificado (também conhecido como texto didatizado ou pseudotexto), muito presente em alguns materiais didáticos, não pode ser a única referência para o trabalho a ser desenvolvido. É preciso que sua presença, em geral associada exclusivamente à sistematização de aspectos gramaticais da língua, seja minimizada, e que sejam trazidos textos autênticos, de gêneros textuais diversificados, com circulação social em outros portadores (que não exclusivamente o livro didático), cuja escolha terá como foco o quanto possibilitam a percepção da diversidade (de culturas, de pessoas, de usos da língua) considerando a faixa etária dos estudantes com quem se pretende trabalhar.

Especificamente no que diz respeito ao ensino da Língua Inglesa, obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a perspectiva adotada nesta proposta se alinha com a concepção de Inglês como língua franca (ILF).

Essa concepção considera os papéis que essa língua, usada por diferentes pessoas, seja em interações culturais, acadêmicas, comerciais ou profissionais, assume no mundo contemporâneo, especialmente

interculturalidade

Para a discussão sobre interculturalidade, sugere-se a leitura de artigo de Vera Candau, *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença* (2008). Para a autora, o trabalho intercultural leva a romper "com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais [porque] concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural" (p. 50).

Para aprofundar a discussão sobre ILF, vale a pena ler o texto de Flávio Siqueira, *Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado*, publicado em 2011 como um dos capítulos do livro *Inglês como língua franca: ensino, aprendizagem e formação de professores*, editado por Telma Gimenez, Luciana Cabrini Simões Calvo e Michele Salles El Kadri, Também se recomenda a leitura da BNCC-Inglês, em que esse conceito é discutido e tomado como base para a proposição curricular.

porque provoca a descentralização do modelo do falante nativo como um alvo a ser imitado, e coloca em destaque o dinamismo comunicacional decorrente da necessidade de negociação de sentidos diante da diversidade linguística e cultural. Trata-se, portanto, de ensinar a língua inglesa para que sujeitos de repertórios linguísticos e culturais variados, nativos ou não, dispostos a estabelecer uma relação não assimétrica, possam, por meio dela, interagir e se comunicar.

No cenário de ensino traçado até aqui, a avaliação será necessariamente formativa, pois terá como finalidade documentar os processos de aprendizagem coletivos e individuais vivenciados durante determinado período. O uso de um ou outro instrumento de avaliação (portfólio, diário de bordo, apresentações de trabalhos, autoavaliação e, até mesmo, atividades-relâmpago e provas) deverá ser sempre decorrente do seguinte questionamento: em que medida, para o trabalho que está sendo desenvolvido, esse instrumento contribui para dar visibilidade ao que os estudantes efetivamente aprenderam? E isso é, em si, um grande desafio, na medida em que muitas práticas de avaliação que circulam nas escolas tendem a ser implementadas para verificar e mensurar o que os estudantes *não* sabem com finalidades exclusivamente classificatórias.

Isso significa que é preciso estar sempre atento e cuidar da intencionalidade da avaliação, pois a constante reflexão sobre a razão de avaliar resulta em maior coerência à intrínseca relação entre ensinar, avaliar e aprender línguas na perspectiva da desestrangeirização.

As discussões empreendidas nesta proposta pedagógica têm implicações práticas para a organização escolar. Duas delas dizem respeito à tomada de decisão sobre que língua ensinar e quando a introduzir no percurso formativo dos estudantes das escolas do Sesc.

A centralidade da discussão sobre a intencionalidade da avaliação é proposta por Celso Vasconcellos logo no primeiro capítulo de seu livro, *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora* (2003).

Segundo a LDBN (Lei nº 9.394/1996), conforme alteração feita, em 2017, sobre o ensino de línguas, a oferta da língua inglesa é obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Em respeito à legislação, todo estudante que fizer seu percurso de estudo no Ensino Fundamental do Sesc terá garantido seu direito de aprender a língua inglesa, na perspectiva da desestrangeirização, a partir do 6º ano, embora muitas escolas insiram línguas no currículo já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta proposta pedagógica, o estudo de línguas desde os anos iniciais faz sentido, porque isso tem a ver com um posicionamento, uma atitude, que se quer estabelecer diante das línguas e culturas no percurso curricular dos estudantes. É preciso reconhecer, entretanto, que muitos profissionais têm receio de introduzir outras línguas na fase de alfabetização. Para superá-lo, é preciso entender que esse receio nasce da mentalidade de que ao sistematizar os conhecimentos de uma única língua (no caso, a Língua Portuguesa), existirá a possibilidade de "adquirir" um "sistema" mais "limpo". Isso já aponta para uma concepção de língua mais estática, que vai na direção da pureza, da perfeição

Figura 3: Sesc no Rio Grande do Norte

e da norma padrão. Especificamente no que diz respeito à alfabetização, esse entendimento amplia o receio de que aprender outra língua possa interferir negativamente nesse processo. A concepção de língua como prática social, conforme aqui definida, e também detalhadamente explicitada no componente curricular de Língua Portuguesa, é mais afeita às noções de dinamismo, transitoriedade, hibridismo, presença de vocábulos de outras línguas, seja em uma perspectiva sincrônica (por empréstimo de palavras ou de expressões), ou diacrônica (pelas mudanças ocasionadas com a passagem do tempo em função dos contatos linguísticos). Reafirma-se, assim, que dentro da concepção de alfabetização que circula nas escolas Sesc, esse convívio com outras linguagens e o entremeio existente entre a linguagem verbal escrita, a linguagem verbal oral, a linguagem visual, a linguagem gestual e, no caso, outras línguas, deve ser visto como algo presente na vida das pessoas e, portanto, a escola não deve se colocar em uma posição de negação, como se dissesse: "Tudo bem, isso existe na sociedade, mas aqui, durante a alfabetização, não! Por enquanto, aqui só vale a Língua Portuguesa padrão brasileira".

Os princípios que norteiam esta proposta, relacionados à **visão de conhecimento como algo plural e organicamente articulado**, ao foco na **compreensão do mundo e na inserção social dos estudantes**, ao **respeito à diversidade e à inclusão de todos**, à perspectiva da **transdisciplinaridade** em uma abordagem **ativa, problematizadora e participativa** aproximam os indivíduos de uma organização que contemple a presença das línguas na trajetória curricular das crianças e dos jovens de uma maneira muito mais ampla e, possivelmente, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É claro que nos anos iniciais ganhará destaque o trabalho com a oralidade na outra língua escolhida. Isso significa dizer que, em sua modalidade escrita, essa língua vai circular na sala de aula por meio das histórias, das canções, das brincadeiras, mas não na forma de um texto impresso que a criança deve tratar do ponto de vista da decodificação e da recodificação, ou seja, do ponto de vista técnico da leitura e da escrita.

O entendimento de que essa acomodação entre línguas e linguagens é parte importante na configuração dos repertórios de que a criança vai se apropriar e construir para si afasta a preocupação de uma influência negativa de uma língua sobre a outra. O hibridismo e a mistura de línguas, que se manifesta nas produções das crianças, por exemplo, no

que diz respeito às relações entre grafemas e fonemas passa a ser encarado como algo que faz parte da trajetória de um sujeito que vive em meio a diferentes linguagens. Assim, a grafia *FUTI* para a palavra em inglês *FOOT*, produzida por uma criança que circula entre as línguas portuguesa e inglesa, será compreendida e analisada como algo transitório, indicativo do processo cognitivo de acomodação de conhecimentos relacionados com essas duas línguas, e não como um problema ou desvio ocasionado por uma suposta interferência negativa de uma língua sobre a outra.

A discussão feita até aqui diz respeito ao quando, e considera tanto a prerrogativa legal quanto a coerência entre as concepções de ensino e aprendizagem de línguas e esta proposta pedagógica. Resta, agora, pontuar aspectos importantes com relação à qual língua ensinar.

Dentro do princípio de gestão democrática e participativa das unidades escolares, essa decisão deve ser descentralizada, mas os balizadores para tal serão comuns a todas as escolas do Sesc. Para tanto, é preciso considerar os repertórios linguístico-culturais:

- dos próprios professores que compõem o corpo docente;
- do lugar em que a escola se encontra; e, quase que como consequência disso;
- as crianças e das famílias que fazem parte da comunidade escolar.

Na consideração desses três aspectos, o projeto educativo de cada unidade escolar pode ganhar diferentes contornos. Uma unidade escolar, abrangendo a diversidade de repertórios do próprio corpo docente pode propor, por exemplo, o ensino de espanhol no 1º e 2º anos, do francês nos 3º e 4º anos e, eventualmente, do japonês no 5º. Entendendo as características da comunidade escolar, outra escola que tenha, por exemplo, uma quantidade expressiva de estudantes imigrantes ou filhos de imigrantes de países da América Latina pode propor o ensino do espanhol do 1º ao 5º ano. Pode haver, também, outra escola localizada em uma grande metrópole que opte por ensinar a língua inglesa já a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre na perspectiva da desestrangeirização.

Uma unidade escolar, abrangendo a diversidade de repertórios do próprio corpo docente pode propor, por exemplo, o ensino de espanhol no 1º e 2º anos, do francês nos 3º e 4º anos e, eventualmente, do japonês no 5º.

A orientação é aberta porque parte do princípio do diálogo com a comunidade escolar, mas permite apontar as seguintes possibilidades:

- Mais de uma língua nos cinco primeiros anos (incluindo ou não o inglês).
- Uma só língua, diferente do inglês, nos cinco primeiros anos.
- A própria língua inglesa (cuja oferta já é obrigatória a partir do 6º ano) desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outros desenhos curriculares são também possíveis, desde que considerem as **possibilidades** de enriquecimento da experiência curricular; as **particularidades** da comunidade escolar; e as **praticalidades** que apontam para questões operacionais (dentre elas, a ampliação de corpo docente por meio de contratação, a existência de professores na região devidamente habilitados, e a oferta de formação continuada para o trabalho dentro da concepção de ensino de línguas aqui estabelecida).

Objetivos gerais

O ensino de línguas no percurso escolar dos estudantes de Ensino Fundamental deve garantir-lhes o direito de:

- Aprender outras línguas como parte de sua formação integral e, portanto, cultural, política e cidadã, tendo as próprias vivências e experiências linguísticas e culturais valorizadas no decorrer da aprendizagem.
- Acessar, conhecer, interagir e refletir sobre o conjunto de patrimônios culturais, materiais e imateriais produzidos e difundidos em diferentes línguas por comunidades discursivas de repertórios linguístico-culturais variados.
- Interagir, conviver e encontrar a liberdade de se expressar e construir sentidos em outras línguas no cruzamento entre ludicidade, criação, prazer, experiência estética e crítica.
- Perceber-se cidadão de um mundo plurilíngue e intercultural que se constitui na diferença.

Objetivos específicos

Anos iniciais

Especificamente nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, o ensino de línguas deve garantir aos estudantes:

- O livre trânsito das crianças em práticas sociais que envolvam outra(s) língua(s), tais como cantar uma música, participar de uma brincadeira, criar e participar de encenações e interagir em momentos de contação de histórias.
- Práticas de investigação e valorização da formação linguístico-cultural das crianças e das pessoas com quem convivem mais diretamente na família, na escola, no bairro.
- Acesso, de modo contextualizado, a diferentes objetos e práticas culturais afeitos à infância veiculados em outras línguas.
- Incentivo à curiosidade e à reflexão sobre presenças e ausências, semelhanças e diferenças entre diversos objetos e práticas culturais apresentados, e objetos e práticas culturais mais presentes na vida cotidiana dos estudantes.

Anos finais

Nos anos finais, do 6º ao 9º ano, o ensino de língua inglesa deve garantir aos estudantes:

- Acesso a variações da língua usadas em diferentes lugares do mundo a fim de ampliar sua consciência da diversidade linguística e cultural.
- Momentos de interação, oral e escrita, de que possam participar com crescente confiança e familiaridade.
- Contato com diferentes produções culturais (literatura, arte, cinema, entre outras) voltadas ao público infantil e juvenil, veiculadas na língua em estudo.
- Vivências que possibilitem usos criativos e autorais da língua.
- Oportunidades de apreciar e problematizar os diferentes papéis e funções da língua inglesa no mundo contemporâneo.
- A progressiva percepção das oportunidades de crescimento pessoal e de engajamento na vida social propiciadas pelo conhecimento de outra língua.

Eixos estruturantes

Antes de apresentar os eixos estruturantes para o trabalho com línguas, é necessário pontuar que as mudanças na compreensão do que são os conteúdos e de como eles se organizam não são uma questão de modismo. Outrossim, são reveladoras das teorizações sobre o fenômeno da linguagem à luz das mudanças históricas, culturais, econômicas e políticas da sociedade. E por que falar disso nesse momento? Porque essas mudanças ecoam nos modos como os conteúdos são concebidos e organizados no ensino de línguas. Um rápido passeio por três momentos da história do ensino de línguas ilustra isso. No século XIX, a visão de língua como sistema escrito se traduzia no método de Gramática e Tradução, segundo o qual os conteúdos a serem ensinados eram a gramática e o léxico, ou seja, as regras e as palavras. Na primeira metade do século passado, com a instauração da Linguística como campo de conhecimento e o avanço nos estudos fonéticos e fonológicos, entrou em cena uma visão bastante distinta. Essa visão de língua como fala aparece nos métodos audiolinguais e audiovisuais, que, em associação ao behaviorismo como modo de compreender a aprendizagem, definem como principais categorias de conteúdo as frases prontas, os modelos de pronúncia e prosódia e os exercícios de repetição e transformação (os conhecidos *drills* de repetição e de transformação, do tipo "passe para o plural", "passe para a negativa"). Na metade do século XX, estudos ligados aos aspectos discursivos dos usos da linguagem dão os contornos de uma concepção de que a língua não é uma abstração, mas sim aquilo que as pessoas fazem no mundo social por meio dela. O Movimento Comunicativo no ensino de línguas, buscando traduzir essa concepção a fim de organizar o ensino, passa a propor, então, outras categorias de conteúdo, como as funções comunicativas (cumprimentar, fazer um pedido em um restaurante, convidar alguém para sair), e as relações entre a oralidade e a escrita (habilidades de compreensão oral e escrita; e habilidades de produção oral e escrita). Esses estudos discursivos abrem novas linhas de investigação sobre a linguagem, e os estudos voltados, por exemplo, às relações de poder construídas por meio das línguas ecoam em modos de ensinar que propõem, como categorias de conteúdo, dimensões culturais, habilidades de pensamento crítico e gêneros textuais, por exemplo. A título de síntese, pode-se agora listar algumas dessas categorias de conteúdo construídas historicamente no ensino de línguas:

interdisciplinaridade	práticas sociais	problematização	cultura	gêneros textuais	processos interacionais
habilidades de pensamento	repertórios	letramentos (digital, visual etc.)	crítica social	competências e habilidades	compreensão oral e escrita
produção oral e escrita	funções comunicativas	tópicos e categorias lexicais	vocabulário	pronúncia	gramática

Em seus escritos, no final dos anos 1990, Kathleen Graves (1996, 2000) faz um apanhado minucioso sobre a relação entre os avanços na produção de conhecimento na área de linguagem, a história do ensino de línguas e as alterações na concepção do que é conteúdo.

Mas se tudo isso pode ser conteúdo, por que muitas vezes o ensino de línguas é ainda hoje reduzido ao ensino da gramática e do vocabulário, como se fazia há mais de dois séculos? Trata-se de uma questão de escolha porque, em última instância, todo currículo faz recortes da realidade e dos conhecimentos de uma área para fins de ensino. O que se quer destacar é a importância de que essas escolhas estejam em sintonia com as concepções e os princípios que dão corpo ao projeto educativo de uma escola.

Na busca dessa sintonia é que, nesta proposta pedagógica, são eleitos conteúdos que não são exclusivamente linguísticos, organizados em três eixos estruturantes:

* Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita
* Práticas multimodais e multissemióticas
* Práticas interculturais

Os recursos expressivos da língua, bem como seus aspectos sistêmicos entram, aqui, como decorrência do trabalho organizado em torno desses eixos estruturantes.

Objetos de conhecimento

Os eixos estão organizados como "práticas", pois envolvem a ação dos sujeitos no mundo. Essas ações, em termos de operacionalização do currículo, são atravessadas por três linhas:

* O **brincar**, que resgata a dimensão lúdica, a alegria e a curiosidade de se ver diante de algo diferente e com ele se "desestranhar" em função da possibilidade de criar, de se expressar, de imaginar.
* O **investigar**, que transforma a curiosidade em algo que põe o sujeito a fazer perguntas que nascem do desejo de descobrir, problematizar, confrontar e compreender aquilo que aprende.
* O **interagir**, que coloca o sujeito sempre na presença dos outros, das diferenças, e o leva a negociar, acomodar, pactuar e valorizar essas diferenças para tornar a comunicação possível.

No interior dos eixos estão organizados os objetos do conhecimento, apresentados nos quadros a seguir, que sintetizam a organização da proposta.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita	Contação de histórias em linguagem poética (rimadas) e histórias cumulativas. Brincadeiras cantadas (dentro e fora da sala de aula). Canções e parlendas.	Contação de histórias em prosa. Brincadeiras de linguagem (trava-línguas, adivinhas).
Práticas multimodais e multissemióticas	Encenações e dramatizações. Registros em outras linguagens e/ou usando outros materiais (argila, desenhos, maquetes).	Leitura e produção de quadrinhos e animações. Registros combinando linguagem verbal e não verbal.
Práticas interculturais	Origens e repertórios das pessoas da família e da comunidade.	Cotidiano de crianças em diferentes lugares (do país e do mundo).

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita	Interações (roteirizadas) em conversas que envolvam trocas de informações pessoais, pequenos relatos e expressão de opinião. Percepção da prosódia da língua em estudo (entonação, ritmo, tonicidade), considerando semelhanças e diferenças entre variações linguísticas. Produção de textos (marcadamente descritivos e narrativos) sobre temas pesquisados e/ou de interesse pessoal, com uso de conectivos (especialmente aqueles indicativos de sequenciamento) e expressões adverbiais de modo, frequência, tempo e lugar. Leitura e compreensão oral estratégicas (identificação de tema, de informações específicas e de informações implícitas) para a construção de sentidos.	Interações (espontâneas) em conversas que envolvam trocas de informações pessoais, pequenos relatos e expressão de opinião. Interações (roteirizadas) que envolvam narrar experiências e debater temas pesquisados e/ou de interesse pessoal. Consciência dos efeitos de significação e das marcas de identidade expressas nos falares de pessoas de diferentes lugares do mundo que usam a língua inglesa para comunicação. Produção de textos (marcadamente narrativos e argumentativos) sobre temas pesquisados e/ou de interesse pessoal, com uso de conectivos que indiquem relações entre frases (causa e consequência; explicação; exemplificação; contrariedade). Leitura e compreensão oral estratégicas (identificação de informações explícitas e implícitas, de intencionalidades e de interditos) que permitam reflexões sobre a produção de diferentes sentidos quando os contextos de produção (posição de quem escreve, fala) são problematizados nos contextos de recepção (posições de quem lê, ouve).

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Finais do Ensino Fundamental

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Práticas multimodais e multissemióticas	Produção de conteúdo para registro e divulgação de pesquisas sobre temas de estudo e de interesse pessoal. Construção colaborativa de sentidos com base em práticas de recepção de obras literárias (poemas, contos, romances curtos, histórias em quadrinhos), cinematográficas (filmes e vídeos) e musicais para público infantil e juvenil.	Planejamento e produção de textos autorais (individuais e coletivos) em diferentes formatos (verbais, verbo-visuais e audiovisuais) para publicação em plataformas de socialização e em redes sociais. Construção colaborativa de sentidos com base em práticas de recepção de obras literárias (poemas, contos, romances curtos, histórias em quadrinhos), cinematográficas (filmes e vídeos) e musicais para público jovem.
Práticas interculturais	Identidade jovem em diferentes lugares do mundo (vida familiar, acadêmica, social e cultural). Percepção e problematização das diferenças (de costumes, usos, atitudes, valores) em situações de comunicação envolvendo pessoas de repertórios linguísticos e culturais distintos.	Temas como preservação e sustentabilidade social, econômica, cultural e ambiental na perspectiva de jovens de diferentes lugares do mundo. Consciência dos desafios de criar “condições para” e “espaços de” mediação em interações entre pessoas de repertórios linguísticos e culturais distintos, e progressiva tomada do papel de mediador em tais interações.

Referências
Outras línguas: Inglês

ALMEIDA, E. M.; ROJO, R. H. R.; MARCIONILO, Marcos (Eds.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ANJOS, F. A. dos. *Desestrangeirizar a língua inglesa*: um esboço da política linguística. Cruz das Almas, Bahia: Editora UFRB, 2019.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópio*, São Paulo, v. 11, n. 2, mai./ago., p. 153-166, 2013.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertories revisited: "knowing language" in superdiversity. *In*: SAINT-JACQUES, I. de; WEBER, J-J. (Eds.). *Multimodality and multilingualism*: current challenges for educational studies. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jan. 2021.

CANAGARAJAH, A. S.; WURR, A. J. Multilingual communication and language acquisition: new research directions. *The Reading Matrix*, v. 11, n. 1, jan. 2011.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. (Eds.) *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. Londres: Routledge, 2017.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 1999.

GOODWIN, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, v 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

GRAVES, K. (Ed.). *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GRAVES, K. *Designing language courses*. Londres: Cengage, 2000.

JORDÃO, C. M. Pedagogia de projetos e língua inglesa. *In*: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa*: propostas didáticas para a Educação Básica. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 17-52.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. London: Routledge, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Apresentação. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (Orgs.). *Língua estrangeira para crianças*: ensino, aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. *Inglês como língua franca*: ensino, aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da aprendizagem*: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Editora Libertad, 2003.

Artes

Figura 1: Sesc no Rio Grande do Norte

“Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.”

FAYGA OSTROWER

Área de Linguagens

Em seu percurso escolar, crianças e adolescentes necessitam vivenciar experiências que ofereçam um alicerce à formação artística e cultural, que, por fatores socioculturais, econômicos e geográficos, entre outros, é muito desigual de região para região, de escola para escola e de estudante para estudante.

A organização do trabalho com arte no Ensino Fundamental das escolas do Sesc pode fazer frente a essas disparidades, garantindo o acesso de todos os estudantes à arte e à cultura, respeitando a autonomia dos professores e de todos os envolvidos no processo educativo.

Nessa perspectiva, propõe-se o alinhamento de ações pedagógicas e educativas do componente Artes e sua articulação às características dos territórios das escolas e das experiências pessoais dos estudantes, enriquecendo-as e diversificando-as.

O ensino de Arte possibilita que o estudante, ao vivenciar o fazer artístico pelo contato com obras e seus produtores e pela pesquisa e experimentação, inicie-se nas linguagens da arte e desenvolva seus meios de expressão, alicerçando uma cultura artística pessoal que possa continuar a se desenvolver durante a vida.

A arte é uma forma de conhecimento e um instrumento de compreensão do mundo e de intervenção na realidade. Sua manifestação se dá por meio de atos criativos que modificam e transformam a matéria, constituindo um modo de fazer que se inventa no próprio fazer, integrando produção e invenção na geração de algo novo, inesperado, particular.

O fazer inventivo não se limita à execução de obras de arte, do mesmo modo que o prazer estético não advém apenas da relação com objetos identificados como *artísticos*. Ambos os domínios, o estético e o artístico, perpassam todas as culturas e esferas da existência humana, revelando-se de muitas maneiras, como, por exemplo, em ritos, mitos, festividades, adornos pessoais, decoração, objetos artesanais e industriais, vestuário, gastronomia e habitação.

Na qualidade de fenômeno que independe de classe, credo, etnia, gênero e ideologia, a arte em nada se relaciona às noções de “passatempo”, “recreação”, atividade “fútil” e “inútil”, ou à ideia que ainda persiste, inclusive entre professores, de que há (poucas) pessoas que nascem com “talento” ou “dom” para serem “artistas”, enquanto outras, desprovidas deles, “não levam jeito” para isso, o que, entre outras consequências, afasta a arte da vida e contribui para a ampliação da visão romântica e elitista de artista que prevalece na sociedade.

Essas e outras crenças resultantes de preconceito e desconhecimento acerca dos complexos processos cognitivos envolvidos no fazer artístico contribuem para a subvalorização do componente Artes no currículo escolar.

O conhecimento artístico envolve a fruição de obras de arte, contextualizadas no tempo e no espaço, e a vivência de múltiplas formas de criação e de expressão – das mais tradicionais às mais contemporâneas. Trata-se de um conhecimento sensível e inteligível que pressupõe tanto a capacidade de ler e interpretar, quanto a de conceber, elaborar e representar formas simbólicas, figurando como indispensável para reconhecer a própria humanidade e se perceber protagonista da própria vida, além de possibilitar a aproximação de uns com os outros e seus universos culturais, mesmo que distantes espacial ou temporalmente.

Tal aproximação ocorre pela vivência de experiências estéticas e artísticas. Por meio delas é possível apreciar obras de arte e formas de expressão plurais que acompanham os seres humanos em suas aspirações e lutas, e em todos os momentos históricos e contextos socioculturais, e advêm tanto da relação subjetiva que estabelecem com o mundo quanto das condições objetivas que este lhes oferece.

O fazer artístico é longevo e persiste na história porque a arte promove a expressão. É uma atividade complexa da inteligência, cuja origem reside no pensamento simbólico e envolve uma gama de habilidades sobrepostas,

tais como: percepção, memória, linguagem, raciocínio espacial, imaginação, entre outras.

Afetivas e sociais, e estruturalmente ligadas ao coletivo, as obras de arte dirigem-se indistintamente a todos que a elas se abram. Dado seu caráter essencialmente simbólico, são capazes de afastar as pessoas do ordinário, convidando-as a transcender a realidade imediata e vislumbrar outras realidades.

As complexas operações da inteligência criadora e seus aspectos produtivos, expressivos e cognoscitivos evidenciam que o conhecimento artístico não pode ser confundido com mero treinamento técnico, tampouco com assimilação de informações ou "contato" superficial com obras de arte. Ainda assim, tanto a aprendizagem de técnicas e procedimentos quanto a fruição da riqueza artística e cultural produzida pela humanidade são bem-vindas na aprendizagem da arte em suas várias formas de expressão e nos diversos contextos em que ela ocorre, da Educação Infantil ao Ensino Superior, incluindo a educação não formal, ateliês de artistas e oficinas de mestres artesãos, por exemplo.

Mesmo que o ato criativo não seja exclusividade da arte e nem esteja limitado por fronteiras étnico-raciais, econômicas, sociais e de gênero, podendo surgir de maneira espontânea em vários domínios da existência humana, como área de conhecimento e forma de compreensão e intervenção na realidade, a arte não prescinde de um trabalho educativo intencionalmente organizado. Requer reais oportunidades para os estudantes compreenderem, apreciarem e produzirem, exigindo do professor preparação, estudo, pesquisa, conhecimento dos universos dos estudantes e de suas comunidades, clareza de intencionalidade, abertura para o novo, sensibilidade e capacidade de escuta.

É na perspectiva de auxiliar o professor na organização de seu trabalho pedagógico que estas orientações para o componente Arte se situam, perpassando transversalmente os princípios que compõem esta proposta pedagógica:

1. A construção de conhecimentos plurais e organicamente articulados.
2. O trabalho da escola no desenvolvimento da compreensão do mundo e na inserção social.
3. A inclusão de todos e o direito às diferenças.
4. A transdisciplinaridade e o tratamento metodológico no desenvolvimento do currículo escolar.
5. O posicionamento ativo por parte dos sujeitos da relação pedagógica.

A expressão artística dos estudantes é uma construção social e histórica proporcional às oportunidades que lhes são oferecidas, não tendo relação direta com as noções de genialidade, dom e talento já mencionadas.

É na convivência sensível e inteligível com a multiplicidade de obras, saberes e fazeres artísticos que crianças e adolescentes aprendem a se expressar e estabelecer uma relação não preconceituosa com a pluralidade cultural e as diferenças. Assim, se tornam mais receptivos a outros códigos e à vivência de novas experiências artísticas e estéticas, cultivando valores e adquirindo mais elementos para enriquecer os próprios percursos de criação.

De extensões continentais, o Brasil apresenta grande diversidade cultural, cuja valorização e preservação constam na Constituição Federal, que, em seu artigo 216, determina que o patrimônio cultural brasileiro – composto de bens de natureza material e imaterial –, aí incluídos povos e comunidades tradicionais, grupos que se diferenciam culturalmente e assim se reconhecem, deve ser promovido e protegido pelo Poder Público, bem como os modos de ser, viver e se expressar de todos os povos formadores da sociedade brasileira, abarcando suas manifestações artísticas e culturais, suas formas de organização social, religiosa e econômica, seus conhecimentos e saberes ancestrais e suas práticas sociais.

> *§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.* (BRASIL, 2008)

No que tange à diversidade cultural, há que se considerar a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Unesco (2001), que estabelece o respeito à diversidade cultural como uma condição à dignidade humana; e a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que alcança mais diretamente o ensino de Arte ao regulamentar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todas as etapas escolares, em especial nos componentes Arte, História e Língua Portuguesa.

Povos e comunidades tradicionais reúnem indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, extrativistas, ribeirinhos, ciganos e pertencentes a comunidades de terreiro, por exemplo, entre outros presentes em todo o território brasileiro, que, de modo geral, organizam-se em comunidades e precisam lidar com questões relacionadas à terra e ao meio ambiente, que interferem diretamente em sua qualidade de vida e subsistência.

Tendo em vista a grande diversidade cultural presente na sociedade brasileira, cujos elementos constitutivos podem fomentar processos educativos verdadeiramente significativos, trata-se de o componente Artes oferecer aos estudantes amplas oportunidades para conhecerem esse rico repertório e vivenciarem experiências que dialoguem tanto com as suas vidas quanto com as questões do mundo contemporâneo, criando uma base consistente para compreender, valorizar e respeitar as diferenças e as pluralidades culturais, ao mesmo tempo que desenvolvem uma prática artístico-cultural que se estenda e se aprofunde durante a vida.

Essa é uma tarefa que pressupõe abertura para práticas e códigos culturais diversos e o acesso a saberes específicos pertinentes às artes visuais, dança, música, teatro e áreas correlatas, bem como possibilidades de diálogo com outras linguagens e áreas de conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural.

O Sesc produziu o *Trocas e olhares*, com base no Acervo Sesc de Arte Brasileira. Trata-se de um material pedagógico organizado em três encartes, com textos complementares e imagens impressas, que apresenta parte do conjunto de obras do acervo de recortes curatoriais e com propostas de mediação. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/14115 SESC DISPONIBILIZA+MATERIAL+PARA+FORMACAO DE+PROFESSORES+E+EDUCADORES+EM ARTES+VISUAIS

Figura 2: Sesc na Bahia

É necessário que o trabalho com a arte no Ensino Fundamental se afaste por completo da ideia de treinamento, do uso de cópias e modelos prontos, de expectativas em relação a produtos e resultados, sobretudo as que envolvem critérios como capricho, perfeição e beleza, que, entre outras coisas, denotam uma concepção superficial desse campo, além de outros valores alinhados a uma concepção conteudista e/ou tecnicista de arte e educação.

Fazendo jus a tudo que a arte e somente ela pode oferecer aos seres humanos em formação, o trabalho com esse componente no Ensino Fundamental deve se apoiar em uma *educação estética* e *artística*. Para aprender Arte, é necessário que o estudante, por um lado, desenvolva a capacidade de perceber obras de arte, tornando-se mais consciente da sua existência, tarefa que encerra uma dimensão estética; por outro, que vivencie no próprio corpo sua potência criadora, conhecendo, experimentando e reinventando meios e procedimentos expressivos para configurar a imaginação, experiência que compreende uma dimensão artística. Ambas as dimensões, quando integradas, envolvem o intelecto e os sentidos, e estão presentes nas várias operações sensíveis-cognitivas da inteligência, perpassando todas as linguagens artísticas.

Nessa perspectiva, o currículo de Artes desponta como elemento central, pois é por meio dele que se dá a disseminação de ideias, valores, políticas e práticas culturais que exercem grande influência na produção da subjetividade dos estudantes, podendo, inclusive, contribuir para a afirmação de suas expressões identitárias e culturais. Assim, o que o professor ensina e o modo como o faz pode reforçar preconceitos e desigualdades ou contribuir para o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferenças. Disso decorre a necessidade de ele ser capaz de identificar interesses, experiências prévias e referenciais culturais dos estudantes, bem como os conflitos e as limitações que atravessam suas vidas, para, assim, fundamentar a escolha de objetivos, conteúdos e estratégias voltados à promoção de uma aprendizagem artística que lhes seja verdadeiramente significativa.

Trabalhar com o componente Artes no Ensino Fundamental é, pois, compreender que a vida é a principal substância dos processos criativos dos estudantes. É sentir que ela flui nos trabalhos que realizam. É lembrar que, por se tratar da vida, sua capacidade de expressão artística é diretamente afetada pelas experiências existenciais, daí ser necessário

esforçar-se não apenas para conhecê-las, mas também para ampliá-las, no sentido de ajudá-los a conceber e realizar seus projetos criadores.

Projetar é uma genuína operação da inteligência criadora intrínseca ao desenvolvimento do trabalho artístico. É responsável pela concepção de novas possibilidades e pela formulação do que se deseja para si e para o mundo, uma atividade, portanto, nada ilusória ou fantasiosa, que envolve o complexo trabalho da inteligência e da imaginação. Juntas, inteligência e imaginação, convocam o ser humano a intervir intencionalmente em seu entorno, em seu aqui e agora, desejando e concebendo outras realidades, mesmo que provisórias, algo absolutamente necessário durante toda a vida, em especial na adolescência.

Isso faz da arte uma presença única e insubstituível na escola, tanto quanto a realidade objetiva do mundo, pois permite que os estudantes se projetem para o futuro, embora estejam se constituindo no tempo presente. Vendo, fazendo e apreciando obras de arte, eles interpretam seu tempo e relacionam passado, presente e futuro. Nesse processo, são ativadas memórias, experiências e reflexões relacionadas a inúmeras questões com as quais deparam no mundo contemporâneo, que atravessam suas vidas, tais como: racismo, privações, violência urbana, sexismo, entre muitas outras, que podem ser simbolicamente elaboradas por meio de suas produções artísticas.

> "Minha escola quer incitar o aluno a usar plenamente a irrealidade, de maneira a sentir alegria com ela." (SNYDERS, 1996, p. 124)

Ao colocar necessariamente no centro da aprendizagem saberes, gostos, afinidades poéticas e potencialidades dos estudantes, a arte os convida a reconhecer e mobilizar sonhos e desejos, arrancando-os da realidade intransponível. Ou seja, a imaginação criadora permite que se lancem ao tempo vindouro, podendo, inclusive, formular um projeto de vida e de mundo. Tal deslocamento é favorecido pelo fato de crianças e adolescentes desejarem viver as muitas vidas que habitam seu interior, e a arte, lúdica em sua essência, oferece possibilidades de vazão a essa aspiração, ao mesmo tempo que fornece instrumentos para interagirem e se colocarem de maneira crítica em seu meio social, aventurando-se por um percurso criativo e autoral.

Contextos de dependência geram mais dependência, e contextos de exclusão geram mais exclusão, de sorte que se faz necessário o professor envidar esforços para a construção de uma coletividade escolar pautada em princípios democráticos. Para isso, a arte muito pode contribuir, especialmente por promover encontros e intercâmbios entre pessoas de uma mesma cultura ou de culturas diferentes, colaborando para os processos de diferenciação e identificação.

É certo que uma verdadeira coletividade envolve diálogo, construção e partilha de algo comum; bem como acordos, responsabilidades, trabalhos conjuntos e uma convivência plural e democrática, não sobrando espaço para reprodução de valores autoritários, desigualdades e preconceitos, inclusive estéticos. Ao contrário, preza-se a apreciação de diferentes formas de expressão. Portanto, a tarefa colocada para a escola e, por extensão, para o ensino de Artes, é a garantia de que os estudantes possam simplesmente *ser* e se desenvolver em um espaço

[...] se faz necessário o professor envidar esforços para a construção de uma coletividade escolar pautada em princípios democráticos.

aberto às diferenças, em que o estabelecimento de vínculos é necessário e precisa ser cultivado.

Um contexto assim convida o estudante às experiências com a arte e faz com que, naturalmente, abra-se a novas aprendizagens e ao trabalho colaborativo, sobretudo quando o que lhe é proposto respeita sua autonomia e leva em consideração suas necessidades, seus saberes prévios e suas experiências.

Este é o principal papel do ensino de arte crítico, democrático e emancipatório aqui sugerido, entendido como lócus de relações e representações no qual o estudante tem oportunidade para estar consigo e com outras pessoas, estudando, pesquisando, experimentando e criando: um espaço para encontrar, conversar e se confrontar com os outros, sendo respeitado em sua identidade e em seus desejos pessoais, ao mesmo tempo que vivencia experiências de alteridade e conhece códigos variados que ampliam seu repertório cultural.

Desse modo, cuidar de si, do outro, do espaço comum de trabalho, dos objetos, dos instrumentos e materiais individuais e coletivos deve ser um ato cultivado como parte do processo de aprendizagem da arte e como condição para a construção de uma coletividade escolar. Isso também é beneficiado pelo planejamento de situações de compartilhamento das experiências e dos saberes construídos, seja regularmente nas próprias aulas, em momentos de apreciação das produções dos estudantes e rodas de conversa para refletir sobre a aprendizagem, seja em eventos envolvendo toda a escola e a comunidade, como exposições, festivais, debates, sessões de cinema, saraus, apresentações, entre outros.

Por abranger um amplo conjunto de códigos, ações, manifestações e expressões humanas presentes em toda a história, a arte é naturalmente um campo de estudo multidimensional, do qual, direta ou indiretamente, outros campos fazem parte, característica que a torna propensa ao trabalho colaborativo com os demais componentes curriculares.

Estruturado em torno de *linguagens artísticas*, o trabalho com a arte na escola demanda preparo e cuidado do professor para conhecer e respeitar as especificidades de cada uma delas, evitando uma abordagem superficial, uma vez que sua formação acadêmica também é específica, ao mesmo tempo que busca trabalhar de maneira colaborativa com outros componentes curriculares.

As várias expressões e os modos de fazer das linguagens artísticas distinguem-se uns dos outros por envolverem materialidades, sistemas de representação, formas de produção de sentido, peculiaridades expressivas, elementos simbólicos, técnicos, imagéticos e extralinguísticos próprios.

> "As diferenças entre o idioma falado ou escrito e os outros – plásticos ou musicais – são muito profundas; não tanto, porém, que nos façam esquecer que todos são, essencialmente, linguagem: sistemas expressivos dotados de poder significativo e comunicativo. Pintores, músicos, arquitetos, escultores e outros artistas não usam como materiais de composição elementos radicalmente distintos dos que emprega o poeta. Suas linguagens são diferentes, mas são linguagem." (PAZ, 1982, pp. 23-24)

Cada linguagem expressa o que apenas ela pode expressar, não se confundindo com as demais, embora apresente infinitas possibilidades combinatórias, inclusive quando posta em intercâmbio com outras. Todavia, a inseparabilidade entre forma e conteúdo, e entre o significado e as qualidades formais das obras, indica uma unidade entre as várias linguagens da arte.

É comum as linguagens artísticas fazerem empréstimos entre si, atenuando ou mesmo diluindo suas fronteiras. A música, por exemplo, que comumente faz parte do teatro e da dança, pode estar presente em obras de artes visuais. A palavra e a imagem podem fazer parte da dança e/ou da performance musical. A poesia, por sua vez, pode compor um espetáculo teatral ou integrar uma pintura, e assim por diante.

Tais intercâmbios são bem-vindos no trabalho educativo, pois possibilitam que a aprendizagem aconteça de maneira mais integrada, além de oferecer inúmeros elementos que podem enriquecer as produções dos estudantes, cujas capacidades de fruição e de expressão estão diretamente relacionadas às suas experiências com arte, para as quais concorrem a profusão de formas presentes em seu entorno.

Ao entrar em contato com essas formas, confrontam-se não apenas com a própria mente, mas também com o corpo, as emoções e a sensibilidade, vivenciando simbolicamente as operações empregadas pelo artista para transformar a matéria em obra de arte. Nesse processo de leitura do mundo, esforçam-se para interpretar e compreender códigos e sistemas simbólicos, mobilizando muitas operações da inteligência criadora para decifrá-los. Assim, ampliam o repertório pessoal de signos e símbolos e a capacidade interpretativa, adquirindo mais elementos para as próprias produções. Ou seja, à medida que a sensibilidade estética e a alfabetização artística avançam, as aquisições de percepção e de leitura passam a ser empregadas no fazer artístico, que também se amplia e se diversifica.

> "Dentro de nossas possibilidades procuramos alcançar a forma mais ampla e mais precisa, a mais expressiva. Ao transformarmos as matérias, agimos, fazemos. São experiências existenciais – processos de criação – que nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante. Formar é mesmo fazer. É experimentar. É lidar com alguma materialidade e, ao experimentá-la, é configurá-la. Sejam os meios sensoriais, abstratos ou teóricos, sempre é preciso fazer." (OSTROWER, 2014, p. 69)

As linguagens das artes visuais, teatro, música e dança desdobram-se em infinitas formas de expressão, tais como: pintura, desenho, escultura, fotografia, gravura, instalação, *design*, arquitetura, HQ, *land art*, *performance*, *ready-made*, *site specific*, tapeçaria, bordado, tecelagem, cerâmica, *video art*, *web art*, *body art*, *assemblage*, colagem, teatro de mamulengo, teatro de animação, mímica, teatro de sombras, animes, grafite, videoclipe, *happening*, figurino, cenografia, iluminação, danças regionais, danças de salão, dança clássica, dança popular, dança moderna, dança contemporânea, danças tradicionais, artes circenses, canto, canto coral, hip hop, cordel, samba, maracatu, repente, rap, conjunto de câmara, capoeira, música pop, rock, MPB, música de concerto, ópera, jazz, jingle, música eletrônica, entre muitas outras.

É fundamental que o professor propicie aos estudantes a experimentação e a vivência de processos artísticos e recursos expressivos, imaginativos e produtivos nas várias linguagens artísticas, oferecendo-lhes acesso a obras, autores e artistas, na perspectiva de ampliação do seu repertório artístico, estético e cultural, e que, em seu planejamento, considere que cada linguagem tem um sistema próprio de signos, bem como seus procedimentos e materialidades. O professor pode se valer da boa articulação da Educação com as demais áreas do Sesc, a exemplo da Cultura, que pode contribuir com a qualidade de sua programação, favorecendo a ampliação de repertório de toda a comunidade escolar.

As **artes visuais** trabalham com relações causais entre elementos como: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, proporção, dimensão e movimento, configurados em um meio bidimensional, tridimensional ou digital, criando significados que advêm tanto da força compositiva quanto dos dados representacionais, simbólicos, materiais e contextuais envolvidos na obra, entre outros fatores.

Seja como for que o objeto artístico visual se apresenta – pintura, desenho, gravura, aquarela, escultura, fotografia, performance, instalação, *web art*, *body art*, HQ, bordado, videoarte, arte digital, animações, ilustração, grafite, colagem, estruturas, construções tridimensionais, instalações e objetos híbridos, por exemplo –, forma e conteúdo jamais se separam.

Tudo pode ser material para a criação artística. Infinitas são as materialidades – das mais naturais e artesanais às mais sintéticas e industriais, que, combinadas a técnicas e procedimentos desenvolvidos de maneira particular pelos autores, resultam em produções sempre singulares.

Entre os vários instrumentos, materiais e materialidades utilizados em artes visuais, figuram aqueles empregados em trabalhos gráficos, como desenhos e gravuras (xilogravura, gravura em metal, calcografia, litografia e serigrafia): carvão, *crayons*, giz pastel, lápis grafite, canetas de diversos tipos, bico de pena, goivas, formões, tinta tipográfica, linóleo, placas de acrílico, madeira e metal, nylon, papéis de diversos tamanhos, formatos, gramaturas e composições. Materiais utilizados em trabalhos pictóricos: tinta acrílica, tinta a óleo, tintas com pigmentos minerais e vegetais, têmperas, guache, nanquins, tinta automotiva, anilinas, caulim, telas, pincéis, rolos de pintura, tecidos de diversos tipos, papelão, papéis e suportes variados. Materiais escultóricos e construtivos, utilizados em trabalhos tridimensionais e instalações: ferro, aço, alumínio, vidro, borracha, pedra, madeira, acrílico, concreto, tecido, gesso, isopor, arames, cordas, papelão, plástico, silicone, argila, papel machê. Materiais naturais: folhas, cordas, plantas, fibras naturais, flores, galhos, terra, pedras, frutos, cascas de frutos e de árvores, sementes, bambus, palha; materiais de refugo e materiais recicláveis, como: garrafas pet, embalagens, latas, sacos plástico, sacos de papel, jornal, revistas, utensílios de cozinha, brinquedos; equipamentos analógicos, digitais e eletrônicos, como celulares, câmeras fotográficas, tablets, computadores, entre muitos outros que podem ser preparados e/ou inventados pelos próprios autores.

Vê-se que infinitas são as materialidades e os procedimentos que podem ser empregados pelos estudantes em seus trabalhos, pois além dos materiais já consagrados, é possível investigar, experimentar, preparar e inventar tanto os materiais quanto as formas de operá-los, incluindo os recursos oferecidos pelo território em que residem e estudam.

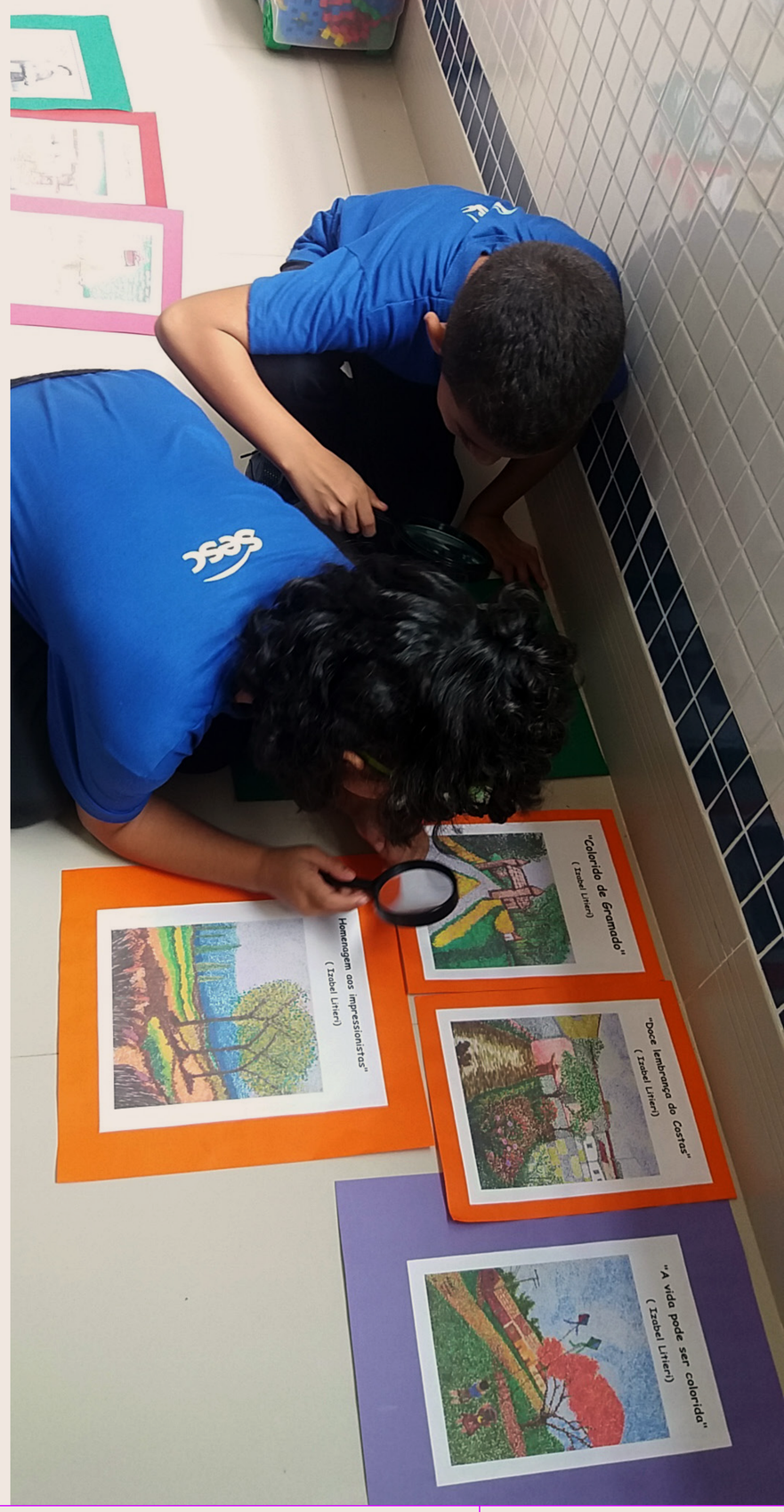


Figura 3: Sesc no Pará

Nesse sentido, a incorporação da investigação do meio sociocultural e do ambiente natural ao trabalho educativo é fundamental, tanto quanto a apreciação de obras de arte com atenção nos modos de proceder de artistas nas várias formas de expressão visual, pois com eles muito se pode aprender.

As obras de arte visuais se tornaram de fácil acesso em virtude da internet e da popularização dos meios digitais. Inúmeros museus e espaços culturais disponibilizam seus acervos para visitas virtuais, assim como artistas compartilham suas produções, inclusive em tempo real, e até mesmo o interior de seus ateliês (ver sugestões de museus que oferecem visitas virtuais no final desta seção).

Muitos são os documentários e as produções audiovisuais sobre arte e temas variados disponíveis na web, possibilitando o contato com obras de arte contemporâneas ou de outros períodos históricos, bem como o acesso a manifestações artístico-culturais populares, tradicionais, indígenas e afro-brasileiras, enriquecendo o trabalho na sala de aula ao ampliar o universo artístico-cultural dos estudantes.

Considerando que as artes visuais envolvem inúmeras materialidades, misturas, composições, construções e conteúdos sociais, históricos e culturais, o trabalho com essa linguagem tanto enriquecerá quanto será enriquecido se estiver associado a outros componentes curriculares, como as Ciências, a Matemática, a História, a Geografia e a Língua Portuguesa, por exemplo.

A **música** lida fundamentalmente com os elementos e as propriedades do som e da própria música, entre os quais: altura, duração, composição, harmonia, melodia, timbre, ritmo e intensidade.

Da criação e execução de obras de arte musicais participam não apenas instrumentos convencionais de sopro, corda e percussão, como violão, flauta, piano, violoncelo, clarinete, flauta doce, violino, trompete, oboé, saxofone, viola, trompa, trombone e violoncelo, mas também instrumentos eletrônicos, objetos do cotidiano, o corpo e a voz.

A música está organicamente presente no dia a dia de crianças e adolescentes em filmes, novelas, desenhos animados, torcidas de futebol, em propagandas veiculadas no rádio, na tevê e na web, entre outros. Exerce um papel muito importante em sua formação, contribuindo para o desenvolvimento da sociabilidade, o sentido de pertencimento, a criação de vínculos afetivos e a compreensão da realidade local e global e das diferentes culturas.

Sua presença na escola requer um trabalho sistematizado, que explore a versatilidade dessa linguagem, podendo passar por tópicos como: a voz humana, o silêncio, parâmetros do som, formas de notação musical, MPB, música indígena, música europeia, música africana, músicas regionais, elementos da música, instrumentos musicais, história da música brasileira e ocidental, entre outros.

Além do som produzido por instrumentos musicais, as materialidades envolvidas na linguagem musical podem incluir vozes de timbres e alturas diferentes; sons corporais; canto de pássaros; sons extraídos da natureza e do ambiente social; sons e ruídos produzidos ou extraídos de objetos do cotidiano, como garrafas pet, copos e garrafas de vidro, molhos de chaves, talheres, pratos, panelas, furadeiras, aspiradores de pós, liquidificadores, automóveis; entre outros.

O professor pode apresentar e explorar instrumentos musicais; desenvolver jogos e brincadeiras cantadas; explorar ritmos e notas musicais; promover o contato

[…] a incorporação da investigação do meio sociocultural e do ambiente natural ao trabalho educativo é fundamental […]

com sonoridades e ritmos brasileiros e de outros países; combinar rítmicas explorando instrumentos percussivos e utensílios; construir instrumentos e objetos sonoros com materiais naturais e reaproveitáveis; trabalhar percussão corporal, canto coral, paisagem sonora; explorar as possibilidades do rap, do repente e do slam, que valorizam a expressão vocal; entre outras muitas possibilidades.

O mais importante é que o professor procure propiciar experiências plurais e democráticas com a música aos estudantes, apresentando-lhes matrizes culturais diversificadas, possibilitando que explorem suas potencialidades expressivas, sem esquecer que a música já participa da composição de obras produzidas em outras linguagens da arte, como a dança e o teatro, e pode perfeitamente se integrar ao trabalho de outros componentes curriculares, como a Matemática, a Educação Física, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa.

A **dança** é caracterizada, substancialmente, por movimentos corporais – espontâneos, planejados e/ou improvisados, acompanhados ou não por música –, que são definidos pela combinação de vários fatores, tais como: tempo, espaço, peso, fluxo, entre outros. Assim como a música, essa linguagem já faz parte do dia a dia dos estudantes e lhes propicia grande satisfação.

De caráter acentuadamente lúdico e não verbal, a dança possibilita que os estudantes se tornem mais conscientes dos princípios que presidem o movimento. Dançar libera o potencial e a plasticidade represados em seus corpos e os aproxima de modo sensível, ao promover uma expressão espontânea e desinteressada.

A presença da dança na escola favorece a reunião, a criação de vínculos afetivos e a sociabilidade, contribuindo para o conhecimento e as relações com o próprio corpo, o corpo do outro e o espaço, integrando-se especialmente à Educação Física.

Quanto mais se oferecer aos estudantes a possibilidade de vivenciar processos individuais e coletivos de experimentação em dança, assim como a apreciação de obras coreográficas diversificadas, mais eles compreenderão a natureza dinâmica, prazerosa e criativa dessa linguagem.

O ideal é que o professor não se prenda a técnicas e modalidades, como clássico, contemporâneo, jazz e hip hop, por exemplo, nem limite as experiências dos estudantes à sala de aula, e sim os coloque em contato com a diversidade com que a dança se manifesta, especialmente no Brasil, e crie condições para que, gradualmente, eles explorem de maneira prazerosa o movimento e as potencialidades expressivas do próprio corpo, que, com a música, representam as principais materialidades envolvidas nessa linguagem – desde a vivência de aquecimentos, exercícios, jogos e sequências simples até a criação e a execução de coreografias mais complexas.

As chamadas *danças brasileiras, danças populares ou tradicionais* variam de região para região. Muitas delas, como o maracatu, presente na cultura pernambucana, misturam coreografia, música e teatro, e envolvem a confecção de figurinos e adereços, oferecendo um rico material para o trabalho com a arte em uma perspectiva intercultural e híbrida. Entre as danças brasileiras que podem ser pesquisadas e trabalhadas pelo professor, destacam-se: a ciranda, o samba e o samba de roda, o maneiro-pau, a caninha verde, o bumba meu boi, o frevo, o fandango, o carimbó, o jongo, entre outras, além de danças folclóricas de expressiva diversidade. O trabalho com as danças urbanas também é bem-vindo, podendo ser integrado a outras manifestações, como o rap, o slam e o grafite.

O **teatro** é essencialmente um faz de conta coletivo, em que, por meio de palavras e ações inventadas, pessoas representam e interpretam sua época e inventam outras realidades. Gestos estão lado a lado com muitos outros recursos e elementos que influenciam na maneira de se trabalhar com essa linguagem, entre os quais estão as palavras, as expressões corporais, as emoções e os recursos cênicos. Além dos atores, outros profissionais, como dramaturgos, diretores, cenógrafos, iluminadores e figurinistas estão envolvidos na construção das obras teatrais.

O teatro na escola contribui para a criação de sentidos para a vida, pois oferece novas possibilidades de compreensão e de ação no mundo, ampliando a consciência da necessidade do outro para se viver plenamente. É, pois, uma linguagem que amplia a capacidade de diálogo e de convivência com as diferenças, tornando acessível aos estudantes a vivência da alegria que acompanha os processos de criação coletiva.

Muitas são as materialidades envolvidas no teatro, sendo que o corpo, a voz e as emoções figuram como centrais. Também espaço, luz, som, cenário, adereços e figurinos, entre outros, podem ser considerados materialidades, uma vez que fazem parte dessa linguagem e compõem as obras teatrais.

No denominado "teatro de rua", que é uma das formas mais antigas de teatro, pois antecede o surgimento de locais específicos para encenações, as apresentações ocorrem em áreas públicas, tais como praças, parques, estacionamentos, shopping centers, cruzamentos de avenidas e esquinas etc., que se tornam parte dos espetáculos. O público é convidado a se afastar por alguns instantes do seu cotidiano para mergulhar em uma atmosfera incomum, criada geralmente com recursos simples, mas que pode envolver diversas habilidades dos atores, como canto, dança, mímica, malabarismo, execução de instrumentos musicais, habilidades circenses, palhaçadas, caminhada sobre pernas de pau, magia, teatro físico, trabalho com máscaras, uso do fogo, comédia pastelão, andar de bicicleta ou monociclo, entre outros.

O trabalho educativo com o teatro, em qualquer modalidade, não tem como objetivo final a montagem de espetáculos. Seu valor reside, sobretudo, nos processos pedagógicos – individuais e coletivos – que pode desencadear.

Os jogos simbólicos e teatrais e as dramatizações são especialmente importantes e despertam grande interesse nos estudantes. Envolvem desde exercícios de leitura e elaboração de diálogos, personagens, figurinos e cenários, até a representação propriamente dita e pressupõem cooperação e trabalho conjunto.

O professor pode propor a improvisação e a criação de cenas em pequenos grupos e em diversos espaços, com base em trechos de textos que façam parte do extenso repertório do teatro brasileiro e da literatura infantil e juvenil nacional e internacional; de crônicas e notícias de jornal; ou ainda de histórias inventadas pelos próprios estudantes vindas de seus cotidianos, que podem ser apresentadas para a comunidade escolar. O processo de criação e preparação das cenas pode envolver a produção de bonecos, máscaras, trilhas sonoras, figurinos, iluminação, adereços e cenários, integrando outras linguagens.

Dadas as inestimáveis qualidades e potencialidades educativas das artes visuais, da dança, da música, do teatro

O canal do YouTube do Sesc oferece gravações de vasta programação do #EmCasaComSesc, com espetáculos de teatro, dança e música apresentados ao vivo on-line, em 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/user/SESCTV.

Recomenda-se que o professor assista aos vídeos sugeridos antes de incluí-los em seu planejamento, verificando o conteúdo e a adequação à faixa etária dos estudantes.

e suas inúmeras derivações, essas linguagens devem fazer parte do percurso do estudante ao longo do Ensino Fundamental, vivenciando situações que não compartimentalizem os conhecimentos e não apartem ainda mais razão e emoção, sensibilidade e intelecto, corpo e mente. Isso exige do professor preparo teórico e prático, e um planejamento cuidadoso, sob risco de incorrer em distorções ou em uma abordagem supérflua das linguagens artísticas, não respeitando suas especificidades.

Assim, são bem-vindas situações em que as múltiplas linguagens apareçam de maneira integrada, na fruição e na produção. Isso pode ocorrer, por exemplo, pela associação de uma pintura a uma obra literária; de uma escultura ou uma fotografia a uma obra coreográfica; de uma composição musical a uma gravura ou a um poema; um conto a uma fotografia etc.

É muito prazeroso para o estudante a vivência de experiências em que se sinta convidado a analisar, interpretar ou imbricar procedimentos, materialidades e códigos distintos em processos de leitura de obras ou de geração de algo inédito. As infinitas possibilidades estimulam a imaginação e a inventividade, e promovem a busca de novas possibilidades expressivas, implicando incorporação de recursos poéticos, técnicas, materialidades e procedimentos diversificados e não limitados que interagem uns com os outros e geram resultados incomuns e surpreendentes.

Assim, pintura, desenho, gravura, fotografia, artes gráficas, escultura, instalação, teatro, música, dança, audiovisual, literatura, performance, design, artes digitais, entre muitas outras formas de manifestação da arte, podem ser postas em diálogos produtivos e inventivos, mantendo os próprios contornos ou produzindo obras de caráter híbrido, uma característica que perpassa muitas obras contemporâneas, de modo que a própria hibridização é um problema a ser apresentado aos estudantes em todas as etapas do Ensino Fundamental, com maior ou menor complexidade, convidando-os a se lançarem à pesquisa e à experimentação, e a subverterem regras de procedimentos usuais.

Nessa perspectiva, a arte digital ocupa um lugar relevante, cuja manifestação é bastante expressiva na arte contemporânea, sobretudo pela forte presença dos dispositivos eletrônicos e digitais entre os estudantes, tais como celulares e tablets.

Entre as formas de expressão da arte digital, estão: performances e instalações sonoras, música eletrônica, dramaturgia radiofônica, paisagem sonora, robótica sonora, poesia sonora, realidade virtual, realidade aumentada, objetos digitais, projeções *outdoor*, projetos para celulares, grafites eletrônicos, jogos digitais, animações, animes etc.

É importante que o professor considere trabalhar de maneira criteriosa com o que esse extenso e acelerado território oferece, seja por meio da criação e expressão artística, seja pela reflexão e leitura crítica.

Além de enriquecer e diversificar suas produções com as ferramentas digitais, os estudantes podem estabelecer intercâmbios culturais e vivenciar processos de trabalho colaborativos, bem como compartilhar ideias sobre o mundo atual. Assim, em vez do uso passivo e acrítico da internet e dos meios digitais, são incentivados a utilizar tais recursos de modo atento e criativo, como uma ferramenta a mais para o desenvolvimento de suas possibilidades expressivas e comunicativas.

O trabalho educativo com arte será tanto mais significativo quanto mais ancorado estiver em relações pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento gradual da autonomia dos estudantes. Assim, faz-se necessário o professor relembrar que o diálogo é inerente às relações humanas, e é o que garante a participação ativa das pessoas nas decisões que dizem respeito à sua vida e à vida dos demais. A arte também alude ao diálogo, pois só se realiza como tal socialmente, ou seja, quando as expressões artísticas não ficam restritas ao mundo privado dos seus produtores e alcançam outras pessoas, com as quais, ainda que distantes no tempo e no espaço, estabeleçam alguma interlocução.

No site do Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (File), é possível acessar catálogos com textos curatoriais e reproduções de obras de artes digitais que fizeram parte do festival no período de 2002 a 2019.

Disponível em: https://file.org.br/books/?lang=pt.

A Enciclopédia do Itaú Cultural também oferece informações sobre arte digital, além de reunir dados sobre artes visuais, literatura, teatro, audiovisual, dança e música produzidos no Brasil, um conteúdo multimídia sobre a arte e a cultura no país. No site do mesmo instituto, é possível acessar um rico acervo de documentários sobre arte brasileira.

Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/.

Há que se garantir o protagonismo dos estudantes e o compartilhamento de suas produções, evitando um trabalho pedagógico centrado na figura do professor, o que acabaria por reforçar a equivocada ideia de que a ele, "conhecedor", caberia a "transmissão" de seus conhecimentos; enquanto aos estudantes, "desprovidos de saberes", restaria "assimilá-los".

Distante de tal perspectiva, a relação pedagógica deve se sustentar no diálogo, que, todavia, não pode ser compreendido como dispositivo apaziguador ao qual o professor lança mão para excluir ou omitir conflitos e disputas culturais e identitárias entre os estudantes, mas sim como uma maneira de acolher tais conflitos e submetê-los à análise crítica de todos.

Quando integrado ao trabalho pedagógico, o diálogo possibilita a ampliação do olhar e da capacidade de escuta de estudantes e professores, ao mesmo tempo que encoraja a fala e favorece a reflexão sobre a arte e os processos individuais e coletivos de aprendizagem. Portanto, trata-se de uma condição para a realização de um processo de ensino e aprendizagem como o que aqui se anuncia, voltado para uma educação que valoriza a arte como fundamental e acolhedora de seus saberes, que se concretiza na relação de uns com os outros, nunca de cima para baixo.

Uma abordagem dialógica e integradora da aprendizagem artística na escola favorece o conhecimento aprofundado dos seres humanos e de seus inúmeros modos de ser, fazer e se expressar, aí incluídos os próprios estudantes. Nesse sentido, assim como a necessidade do diálogo, esta proposta pedagógica reconhece que os estudantes desenvolvem mais autonomia frente ao conhecimento artístico quando conhecem a intencionalidade do professor ao fazer suas escolhas, bem como os critérios que utiliza para avaliar a aprendizagem. Essa mesma autonomia pode ser interditada quando não se oferece aos estudantes um retorno adequado sobre seus avanços e dificuldades, ou quando o processo avaliativo não ultrapassa um exame superficial do conhecimento, atendo-se a critérios de qualidade ultrapassados, tais como: beleza, harmonia, equilíbrio, perfeição, verossimilhança e fidedignidade ao modelo, por exemplo, ou a métricas para aferição de assimilação de informações, conteúdos factuais e habilidades técnicas, entre outros.

Nessa mesma linha, vale lembrar que os aprendizes não percebem sozinhos o valor intrínseco das aulas de arte, fazendo-se necessário convidá-los a estabelecerem tais relações, o que pode ser dinamizado pela interlocução franca com o professor e a valorização, por parte deste, de atitudes, escolhas, modos de solucionar problemas, assim como de capacidades, tendências poéticas e resultados materiais e imateriais obtidos por eles.

Desse modo, é fundamental que sejam promovidas e integradas à rotina das aulas de Artes rodas de conversa sobre o percurso proposto pelo professor e o processo de aprendizagem dos estudantes, assim como momentos de compartilhamento e apreciação dos trabalhos desenvolvidos por eles.

> "É o adulto que faz com que os jovens reconheçam o valor daquilo que estão vivendo e, principalmente, daquilo que estão fazendo e produzindo." (SNYDERS, 1996, p. 62)

As rodas são situações intencionalmente organizadas pelo professor para ampliar o repertório dos estudantes e sua capacidade de leitura e reflexão sobre as próprias produções e sobre questões que envolvem o amplo universo da arte e da cultura. Nelas, os participantes desenvolvem a oralidade, a capacidade de escuta e de cooperação e o sentimento de pertença, sendo capazes de propor a discussão de temas de seu interesse, apresentar dúvidas e questionamentos, compartilhar experiências, levantar hipóteses, estabelecer relações entre obras e artistas e confrontar suas opiniões com as dos demais.

As rodas também são uma maneira de se trabalhar a coesão grupal, tanto quanto uma oportunidade para o planejamento de projetos de interesse dos estudantes; o estabelecimento de combinados sobre a organização do espaço físico e dos materiais; a divisão de responsabilidades; a definição de prazos e objetivos; a administração de conflitos e problemas relacionados à convivência grupal; entre outros. Nas rodas, podem ocorrer vivências e experimentações artísticas, como audição e execução coletiva de músicas; leitura de poemas e textos teatrais; improvisação de cenas; narração de histórias; vivência de trabalhos corporais, jogos, brinquedos e brincadeiras, ou, ainda, encontro com artistas e artesãos e outros atores pertencentes ao território da escola; entre muitas outras possibilidades. Se incorporada à rotina do trabalho pedagógico, a prática da roda trará grandes benefícios ao processo global de aprendizagem dos estudantes.

Outra prática muito bem-vinda ao processo de trabalho com a arte na escola é a realização contínua de registros, que também podem ser feitos pelos professores. Muitas são as formas a que se pode lançar mão para se proceder a registros, por exemplo, adotando-se um diário de bordo, fazendo anotações, desenhando, fotografando, filmando, construindo portfólios, organizando pastas, entre outros recursos que favorecem a recuperação do processo de aprendizagem ocorrido em determinado período. Essa prática contribui para a organização dos estudantes e seu processo de criação, fomenta a reflexão em relação ao percurso pessoal e favorece o compartilhamento de ideias e produções.

É importante que o professor considere a importância da ludicidade no processo educativo com a arte.

É importante que o professor considere a importância da ludicidade no processo educativo com a arte. Além de favorecer o trabalho em grupo, a tomada de decisões, a autonomia e a autoconfiança necessárias ao desenvolvimento

das potencialidades expressivas pessoais, o lúdico integra imaginação, fantasia e realidade na formulação de novas possibilidades de expressão, interpretação e ação no mundo. Assim, quanto mais lúdico mais significativo será o trabalho com a arte, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, nesse período, a aprendizagem ocorre pela relação ativa dos estudantes com as linguagens e os objetos de conhecimento.

Não se trata de o componente Artes trabalhar com acúmulo de informações históricas, factuais, técnicas e/ou abstrações conceituais, e sim de promover experiências ativas de aprendizagem que respeitem as culturas dos estudantes e os coloquem no centro do processo educativo. Trata-se, assim, de lhes propiciar oportunidades para vivenciar experiências que integrem as dimensões do estético e do artístico, privilegiando o prazer da descoberta e a alegria por fazer e conhecer arte, algo que, naturalmente, está próximo deles, mas a escola tende a interromper.

Nesse sentido, é importante que a ludicidade seja intencionalmente trabalhada pelo professor, o que pode se dar, por exemplo, pela exploração e a vivência de jogos simbólicos ou de faz de conta; a confecção de brinquedos e a vivência de brincadeiras cantadas e brincadeiras tradicionais que fazem parte do universo cultural dos estudantes; a invenção e a narração de histórias; a exploração de espaços no interior da escola e em seu entorno, como praças, quadras, jardins e parques; a construção de objetos sonoros; a experimentação de ferramentas e materiais não convencionais; o convite às famílias para resgatar e compartilhar seus repertórios de histórias, jogos e brincadeiras, entre muitas outras possibilidades.

Com base nas ideias desenvolvidas até aqui, espera-se que, no trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor se torne gradualmente mais capaz de:

- Considerar a expressão artística do estudante como parte do seu processo de conhecimento e autoconhecimento.
- Compreender que durante o tempo em que trabalha, o estudante está realizando experiências importantes para seu desenvolvimento.
- Apreciar e incentivar a experimentação do estudante, demonstrando e valorizando suas descobertas.
- Apreciar os trabalhos artísticos, identificando avanços promovendo o respeito pela expressão dos outros colegas.
- Possibilitar que o estudante desenvolva sua maneira de executar os trabalhos, com base em vivências, investigações e experimentações próprias.
- Não o corrigir em seu trabalho, impondo visão de adulto ou conceitos estéticos ultrapassados, como cópia ou colorir desenhos prontos, tampouco utilizar suas produções para “decorar” ambientes escolares.
- Não lhe impor formas, cores e modelos, deixando-o criar e formular as próprias representações livremente.
- Não demonstrar preferência pela produção de um estudante mais que de outro, utilizando comparações e critérios de valor como “beleza”, “perfeição”, “verossimilhança”, entre outros.
- Contextualizar a produção artística do estudante, estabelecendo relações com seu percurso de aprendizagem e as demais atividades do projeto pedagógico da escola.

- Permitir que o trabalho pedagógico seja construído com base no próprio território da escola, reconhecendo-o como fonte de saberes genuínos e significativos para os sujeitos que nele convivem.

- Conferir centralidade ao trabalho pedagógico na ampliação da capacidade de leitura crítica do mundo e de intervenção transformadora na realidade.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o componente lúdico deve permanecer no trabalho com a arte. Contudo, deve ser acompanhado pelo aprofundamento da experiência estética, o reconhecimento do prazer que ela proporciona, a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de mais autonomia nas produções pessoais e a ampliação de pertencimento e criação de vínculos sociais.

As experiências dos adolescentes são de suma importância no desenvolvimento de suas produções artísticas, visto que são a fonte geradora de vivências emocionais de onde surge a imaginação criadora. No entanto, a disposição para a arte nesta fase precisa ser cultivada por meio de situações intencionalmente preparadas pelos professores, pelas quais as experimentações e criações dos estudantes sejam estimuladas e valorizadas.

Assim, há que se trabalhar tanto no campo da invenção e da criação propriamente ditas, ou seja, no saber lidar com a própria imaginação criadora, quanto com os meios concretos de efetivar as imagens produzidas por ela, conhecendo e experimentando técnicas, procedimentos, instrumentos e materiais específicos e adequados.

Vale ressaltar que as sociedades contemporâneas precisam transmitir e apoiar valores e identidades culturais plurais com a finalidade de reconhecer e fomentar a diversidade e a criação de sociedades mais igualitárias e menos conflituosas (e que a riqueza do patrimônio cultural brasileiro está sob ameaça devido a múltiplos fatores). Deve-se, então, oferecer oportunidades para os adolescentes conhecerem mais amplamente expressões artísticas e culturais contemporâneas e tradicionais, locais, regionais, nacionais e internacionais, além de experimentarem com mais profundidade processos que envolvem a concepção e a elaboração de obras de arte com base em diferentes matrizes culturais.

Nesse sentido, é muito bem-vinda a cooperação entre escolas, famílias, organizações comunitárias e movimentos sociais, parcerias que contribuem de maneira significativa para a mobilização de recursos locais ao desenvolvimento do trabalho com arte na escola, propiciando a transmissão de saberes e valores culturais locais às crianças e aos adolescentes.

O Sesc em São Paulo promove em seu canal do YouTube a série *Percursos da tradição*, direcionada para a valorização, o reconhecimento e a revitalização das diferentes culturas e suas manifestações no Brasil. Entre as manifestações documentadas estão: Batuque de Umbigada e Congado (MG); Dança de São Gonçalo (SE); Jongo da Serrinha (RJ); Marabaixo (AP); e Centro de Tradições Gaúchas Porteira do Rio Grande (RS).

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Crg9HfKAIYo&list=PLOa5GJOVyQFCaYfM-jJ3vFqTIZF5sA5XI.

Recomenda-se que o professor assista aos vídeos sugeridos antes de incluí-los em seu planejamento, verificando o conteúdo e a adequação à faixa etária dos estudantes.

É fundamental que o professor faça o mapeamento das manifestações artísticas e culturais integrantes da região em que a escola se localiza. Artistas, artesãos e agentes culturais são especialmente importantes nesse processo, provocando o professor a conhecer e estabelecer conexão com atores locais e regionais, identificando possíveis parceiros nas comunidades.

Também é importante conhecer o calendário de eventos da cidade, como exposições de arte, espetáculos teatrais, saraus, feiras culturais, festivais de cinema, concertos, entre outros, com o objetivo de incluir em seu planejamento a realização de passeios e visitas culturais, isto é, ricas oportunidades para que a apreciação artística ocorra de maneira plena, deslocando os estudantes de territórios próximos e os convidando a conhecer e reconhecer a riqueza que a cidade oferece.

Visitas culturais fomentam estudos, pesquisas, realização de trabalhos práticos, rodas de conversa, organização de registros escritos, desenhos, filmagens e organização de trabalhos interdisciplinares, envolvendo outros componentes curriculares, como Geografia, História e Língua Portuguesa.

Considerando as ideias apresentadas, espera-se que, nos anos finais do Ensino Fundamental, o professor desenvolva e explore as possibilidades de:

- Valorizar a expressão artística do adolescente como parte do seu processo de conhecimento e autoconhecimento, necessária ao desenvolvimento de sua autonomia.
- Apreciar e estimular a investigação, a experimentação e a criação, valorizando suas descobertas e ajudando-o a reconhecê-las.
- Apreciar suas produções, identificando avanços e estimulando o respeito por todas as formas de expressão.
- Possibilitar que investigue, experimente e desenvolva maneiras próprias de realizar seus trabalhos, compreendendo tal dinâmica como parte constitutiva do trabalho com a arte.
- Não impor gostos pessoais e visão de arte ao adolescente, tampouco conceitos estéticos ultrapassados.
- Não destinar as aulas de arte e nem incentivar os adolescentes a “decorar” ambientes escolares.
- Não lhes impor modelos ou modos de representação, mas criar condições para que desenvolvam o próprio gosto estético e formulem as próprias formas de representação com liberdade, colocando-se como um interlocutor.
- Não demonstrar preferência pela produção de um estudante mais do que de outro e jamais utilizar comparações e critérios de valor como “beleza”, “perfeição”, “verossimilhança”, entre outros.
- Contextualizar a produção artística do adolescente, estabelecendo relações com seu percurso de aprendizagem e as produções artísticas contemporâneas e de outros tempos históricos.
- Indicar possíveis caminhos para que o estudante aprofunde suas pesquisas e experimentações no sentido de adquirir mais autonomia nas escolhas e formulações.

Objetivos gerais

O componente Artes no Ensino Fundamental tem como objetivo geral possibilitar que o estudante conheça, frua e analise criticamente práticas, expressões e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, dos povos e comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para que reconheça a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível presente em diferentes contextos, dialogando com as diversidades.

A organização do trabalho pedagógico deve garantir que, progressivamente, ao longo dos nove anos que compõem sua trajetória no Ensino Fundamental, os estudantes tenham garantido o direito de:

- Pesquisar e identificar distintas matrizes estéticas e culturais em suas manifestações tradicionais e contemporâneas.
- Valorizar a diversidade de saberes, modos de expressão, padrões culturais e de sociabilidade dos diversos grupos étnicos, culturais e sociais que constituem a identidade brasileira.
- Compreender relações entre as linguagens da arte, inclusive aquelas possibilitadas pelas tecnologias de informação e comunicação, o cinema e o audiovisual.
- Tornarem-se capazes de distinguir as especificidades dos elementos e modos de operar das linguagens artísticas.
- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação.
- Pesquisar e valorizar obras e manifestações do acervo artístico-cultural regional, nacional e internacional.
- Problematizar questões contemporâneas por meio de suas produções.
- Desenvolver a curiosidade, o pensamento crítico, a autoria e a capacidade de trabalhar colaborativamente.
- Desenvolver autonomia para pesquisar, explorar e experimentar as inúmeras possibilidades expressivas da arte em suas várias linguagens.
- Vivenciar experiências que promovam relações mais afetivas, assim como processos de reconhecimento, diferença e igualdade que se fazem urgentes no mundo contemporâneo.
- Compreender que a arte preza pela liberdade de expressão e não pela censura e/ou a estigmatização de valores estéticos e modos de fazer e ser.

Objetivos específicos

Para atender às especificidades do território de cada escola e de cada agrupamento de estudantes, esta proposta pedagógica é flexível e oferece margem para a criação pedagógica. Com isso, o professor poderá organizar seu trabalho buscando atender às necessidades dos estudantes, considerando suas experiências anteriores, partindo de objetivos pedagógicos específicos condizentes com o projeto da escola e articulando seus objetivos de ensino às expectativas e capacidades das crianças e dos adolescentes. Também é desejável que o professor procure estabelecer parcerias com atores e instituições que o ajudem a enriquecer e diversificar o percurso de aprendizagem dos estudantes, revendo continuamente seu planejamento.

Assim, espera-se que, ao longo do Ensino Fundamental, o trabalho educativo em artes possibilite que os estudantes:

* Expressem-se e comuniquem-se por meio da arte, criando uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, e articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

* Interajam com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (artes visuais, dança, música, teatro e seus desdobramentos), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais.

* Edifiquem uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e o conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções.

* Compreendam e saibam identificar a arte como fato histórico contextualizado, conhecendo, respeitando e observando as produções presentes tanto no entorno da escola quanto aquelas que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade.

* Observem as relações entre o ser humano e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível e inteligível.

* Compreendam e saibam identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, na própria experiência de aprendiz, aspectos do processo já percorrido.

* Busquem e aprendam a organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos públicos, museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas e cinematecas, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

* Conheçam obras e diferentes formas de expressão em artes visuais, dança, música e teatro, identificando os elementos básicos constitutivos de cada linguagem.

* Desenvolvam a percepção estética, a imaginação criadora, os recursos pessoais expressivos e comunicativos e a capacidade de simbolização e significação por meio da arte.

- Reconheçam e valorizem culturas populares, matrizes afro-brasileiras e indígenas, e aquelas presentes nas comunidades e culturas locais e regionais.
- Experimentem diferentes possibilidades expressivas em artes visuais, dança, música, teatro e outras linguagens, explorando instrumentos, materiais, procedimentos e técnicas, e empregando os conhecimentos adquiridos nas produções pessoais.
- Vivenciem processos de criação individuais e coletivos ao levantar hipóteses, fazer escolhas, tomar decisões e solucionar problemas construtivos, estéticos, formais e conceituais.
- Investiguem e experimentem diferentes materiais, ferramentas e instrumentos, assim como espaços da escola e da comunidade, para deles fazer uso em suas experiências artísticas e produções.
- Reflitam e dialoguem sobre as próprias produções e as dos colegas.
- Conheçam o vocabulário específico pertinente às artes visuais, à dança, à música, ao teatro e a outras linguagens artísticas.
- Desenvolvam a autonomia diante do conhecimento da arte.
- Prezem e cuidem do espaço de trabalho e dos materiais de uso pessoal e coletivo.
- Explorem as potencialidades expressivas do corpo e da voz.
- Observem e explorem em seus trabalhos elementos formais presentes na natureza e no meio social.
- Compartilhem experiências artísticas e estéticas, manifestando opiniões, ideias e preferências sobre arte.
- Explorem vivências sensório-corporais, percebendo ritmos, sons e formas do cotidiano.
- Reconheçam e utilizem em suas produções elementos das diversas linguagens em arte.
- Percebam que as linguagens podem aparecer interligadas, integradas ou hibridizadas em algumas obras e manifestações artísticas.
- Percebam que é possível desenvolver produções artísticas partindo de inúmeras possibilidades e referências, e empregando diversos materiais, instrumentos e procedimentos.
- Conheçam e apreciem expressões culturais e produções artísticas nas diferentes linguagens da arte, inclusive as que integram sua comunidade, sua cidade, seu estado e seu país, localizando-as no tempo histórico-social.
- Dialoguem com artistas de diferentes linguagens que integram o território da escola e valorizem seus conhecimentos, produções e modos de fazer.
- Experimentem e articulem expressões corporais, visuais e sonoras por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras.
- Explorem a percepção do espaço, da figura humana e da natureza.
- Explorem os planos bidimensionais e tridimensionais e o ciberespaço em suas produções.
- Compreendam a expressão criadora na arte como forma de percepção de si e do outro.
- Compreendam a obra de arte como um encontro entre o particular e o universal.

Eixos estruturantes

Para que o professor possa planejar o processo educativo de seus alunos, propõe-se que ele organize o trabalho em três eixos estruturantes: **contextos, obras e manifestações**; **procedimentos, técnicas e materialidades**; e **criações, elaborações e representações**.

Os eixos são transversais e interdependentes, e levam em consideração o pressuposto de uma educação estética e artística, e as operações cognitivas e sensíveis que presidem o conhecimento em arte. Portanto, há processamento e apropriação dos conhecimentos pelos estudantes e o pleno exercício de sua capacidade de reflexão, não apenas para fazer escolhas e resolver problemas ao produzir os próprios trabalhos, mas também para processar, consolidar e estruturar o que aprendem, preparando-se para novas escolhas.

O eixo **contextos, obras e manifestações** engloba diferentes formas criadas pelos seres humanos para se expressarem por meio da arte, com especial atenção às obras e manifestações artísticas locais e regionais, considerando a localização da escola.

Este eixo parte do pressuposto de que conhecer implica a capacidade de ler o mundo para nele intervir de maneira consciente.

Sua importância reside na necessidade de os estudantes identificarem e valorizarem a diversidade de códigos e modos de ser, fazer e conhecer, incluindo as culturas indígenas e afro-brasileiras e o universo da cultura popular, sem desprezar o conhecimento ocidental acumulado pela humanidade.

Os eixos são transversais e interdependentes, e levam em consideração o pressuposto de uma educação estética e artística, e as operações cognitivas e sensíveis que presidem o conhecimento em arte.

O eixo de **procedimentos, técnicas e materialidades** está relacionado à experimentação e à descoberta dos procedimentos formativos nas linguagens artísticas.

Cada uma delas emprega uma grande quantidade de materialidades, técnicas e procedimentos próprios de maneira inovadora, inclusive combinando elementos pertinentes a outras.

Assim, o eixo engloba desde técnicas e procedimentos tradicionais até aqueles que abordam novas tecnologias, que também oferecem novos caminhos para o processo criativo.

Os três elementos – *procedimentos, técnicas e materialidades* – são considerados invenções humanas em contínuo processo de transformação, do qual, inclusive, os estudantes fazem parte. Assim, não se trata

apenas de apresentar-lhes modos de fazer, e sim de convidá-los a também inventar formas próprias de realizar seus trabalhos.

A ideia desse eixo é, portanto, propiciar experiências com vários modos de fazer arte que encorajem os estudantes a explorar, experimentar e compreender a utilização de uma grande gama de materiais, materialidades, técnicas e procedimentos, a fim de selecioná-los e utilizá-los nas próprias produções de maneira intencional.

Criações, elaborações e representações é um eixo que envolve processos conceptivos, operativos e formativos da obra de arte em suas várias linguagens.

A criação é aqui compreendida como exercício conjunto do intelecto e da sensibilidade, por meio do qual dados são organizados, associados e combinados para solucionar determinados problemas e gerar algo novo que equivale ao objeto artístico.

Tal atitude da inteligência criadora está diretamente relacionada à capacidade de idealizar, conceber, elaborar, representar, enfim, formar, fazendo uso de sistemas de símbolos, instrumentos e materialidades pertinentes às linguagens artísticas.

Além de possibilitar que o estudante desenvolva as próprias hipóteses, esse eixo abre espaço para que ele

Figura 4: Sesc no Rio Grande do Norte

pesquise, explore e experimente hipóteses levadas a cabo por artistas de diversas épocas e contextos culturais. Portanto, envolve recodificações, intertextualidades e ressignificações.

Embora os eixos sejam os mesmos para os anos iniciais e finais, é importante que o planejamento do processo educativo ao longo do Ensino Fundamental garanta progressividade, continuidade e aprofundamento de experiências e aprendizados pelos estudantes.

A coerência desse planejamento é essencial para cultivar de maneira duradoura nas crianças e nos adolescentes o gosto pelas práticas artísticas, estéticas e culturais necessárias ao seu pleno desenvolvimento e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Certamente, o planejamento e a realização do trabalho pedagógico serão diretamente afetados pela maior ou menor presença de condições adequadas, tais como estruturas e instalações físicas, equipamentos e recursos materiais disponíveis, entre outras, assim como a presença ou não de instituições culturais no entorno das escolas.

Desse modo, é fundamental que as escolas apoiem o professor de Artes e procurem oferecer as condições necessárias ao pleno desenvolvimento do seu trabalho.

Objetos de conhecimento

Com base na articulação entre os três eixos de formação apresentados, no processo educativo em Artes no Ensino Fundamental, propõe-se o trabalho com os objetos de conhecimento apresentados nos quadros a seguir, que podem ser desdobrados em muitos outros, a depender do perfil formativo, dos propósitos do professor e do território de cada escola.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Contextos, obras e manifestações	Apreciação de obras de arte e formas de expressão nas artes visuais, na dança, na música e no teatro produzidas em diferentes linguagens, épocas e contextos sociais.	Leitura e apreciação de obras de arte e formas de expressão nas artes visuais, na dança, na música e no teatro produzidas em diferentes linguagens, épocas e contextos sociais.
	Fruição de formas visuais, sonoras e cênicas.	Fruição de formas visuais, sonoras e cênicas.
	Valorização e respeito à arte e à cultura em sua diversidade e suas formas de expressão e manifestação	Reconhecimento de elementos constitutivos das obras de artes visuais, coreográficas, musicais e teatrais.
	Identificação, apreciação e valorização de manifestações culturais tradicionais locais e regionais.	Valorização e respeito à arte e à cultura em sua diversidade e suas formas de expressão e manifestação.
	Reconhecimento e valorização das matrizes afro-brasileiras e indígenas e das culturas populares.	Identificação, apreciação e valorização de manifestações culturais tradicionais locais e regionais.
	Apreciação e valorização das próprias produções e das produções dos colegas.	Reconhecimento e valorização das matrizes afro-brasileiras e indígenas e das culturas populares.
	Despertar do gosto pelo contato com a arte em suas várias linguagens.	Apreciação e valorização das próprias produções e das produções dos colegas.
	Visitas a museus, bibliotecas, galerias de arte, oficinas artesanais, feiras culturais, entre outros.	Desenvolvimento do gosto pela apreciação de peças teatrais, obras cinematográficas, concertos, espetáculos de dança e exposições de artes visuais.
	Reflexão crítica sobre imagens advindas da indústria cultural, publicidade e redes sociais.	Visitas a museus, bibliotecas, galerias de arte, oficinas artesanais, feiras culturais, entre outros.
		Ampliação do vocabulário específico pertinente às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.
		Investigação da presença de temas como: infância, escola, brincadeiras, cidade, homem, mulher, festa, animais, entre outros, nas artes visuais, no teatro, na dança, na música, no cinema, nos contos, na poesia e na literatura.
		Leitura crítica de imagens advindas da indústria cultural, publicidade e redes sociais.
		Investigação e apreciação de obras de arte híbridas e digitais, e reflexão sobre os processos de criação e produção.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Procedimentos, técnicas e materialidades	Experimentação de diferentes possibilidades expressivas em artes visuais, dança, música e teatro.	Experimentação de diferentes possibilidades expressivas em artes visuais, dança, música e teatro.
	Exploração de instrumentos, materialidades, procedimentos e técnicas pertinentes às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.	Exploração de instrumentos, materialidades, procedimentos e técnicas pertinentes às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.
	Reconhecimento e exploração das potencialidades expressivas do próprio corpo e da voz.	Reconhecimento e exploração das potencialidades expressivas do próprio corpo e da voz.
	Exploração de formas, sons e materialidades presentes no espaço escolar e em seu entorno.	Exploração de formas, sons e materialidades presentes no espaço escolar e em seu entorno.
	Realização de expedições pela escola, pelos jardins e pelos arredores para coleta de sons e materialidades.	Realização de expedições pela escola, pelos jardins e pelos arredores para coleta de sons e materialidades.
	Produção de partituras visuais e paisagens sonoras.	Produção de partituras visuais e paisagens sonoras.
	Criação de maquetes da escola, da casa, do bairro, da cidade e de lugares imaginários.	Criação de maquetes da escola, da casa, do bairro, da cidade e de lugares imaginários.
	Produção de cenários, bonecos, figurinos, adereços, brinquedos, jogos e outros objetos com materiais recicláveis.	Produção de cenários, bonecos, figurinos, adereços, brinquedos, jogos e outros objetos com materiais recicláveis.
	Pesquisa, experimentação e vivência de brinquedos e brincadeiras individuais e coletivos, tradicionais e contemporâneos.	Pesquisa, experimentação e vivência de brinquedos e brincadeiras individuais e coletivos, tradicionais e contemporâneos.
	Vivência de jogos simbólicos e teatrais.	Vivência de jogos simbólicos e teatrais.

Procedimentos, técnicas e materialidades

1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Participação em rodas de narração de histórias tradicionais.	Participação em rodas de narração de histórias tradicionais.
Pesquisa e exploração de sonoridades e ritmos locais, regionais, nacionais e internacionais, e de matrizes afro-brasileiras e indígenas.	Pesquisa e exploração de sonoridades e ritmos locais, regionais, nacionais e internacionais, e de matrizes afro-brasileiras e indígenas.
Elaboração de retratos e autorretratos por meio do desenho, da modelagem, da pintura, da dança e da fotografia, entre outras linguagens.	Elaboração de paisagens e universos ficcionais por meio do desenho, da modelagem, da pintura, da gravura, do teatro e da fotografia, entre outras linguagens.
Experimentação do uso de recursos eletrônicos e mídias digitais em trabalhos pessoais.	Experimentação do uso de recursos eletrônicos e mídias digitais em trabalhos pessoais.
Reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais, sonoras e cênicas.	Reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais, sonoras e cênicas.
Pesquisa e experimentação de recursos digitais e de possibilidades de intercâmbio entre diferentes linguagens artísticas.	Pesquisa e experimentação de recursos digitais e de possibilidades de intercâmbio entre diferentes linguagens artísticas.
Identificação de temáticas e elementos expressivos como cor, luz, som, palavra e movimento nas diferentes formas de expressão artísticas.	Identificação de temáticas e elementos expressivos como cor, luz, som, palavra e movimento nas diferentes expressões da arte.
Compreensão e uso da fotografia como linguagem expressiva, para além do seu uso como forma de registro.	Utilização da fotografia como linguagem artística nas produções pessoais.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Criações, elaborações e representações	Vivência de processos de criação individuais e coletivos.	Vivência de processos de criação individuais e colaborativos.
	Desenvolvimento da imaginação criadora.	Desenvolvimento da imaginação criadora.
	Desenvolvimento dos recursos pessoais expressivos e comunicativos.	Desenvolvimento dos recursos pessoais expressivos e comunicativos.
	Desenvolvimento da capacidade de simbolização e de significação por meio da arte.	Desenvolvimento da capacidade de simbolização e de significação por meio da arte.
	Desenvolvimento progressivo da autonomia e da responsabilidade diante do fazer artístico e de materiais, instrumentos e espaços de trabalho compartilhados.	Desenvolvimento progressivo da autonomia e da responsabilidade diante do fazer artístico e de materiais, instrumentos e espaços de trabalho compartilhados.
	Concepção e realização de projetos artísticos pessoais e colaborativos.	Concepção e realização de projetos artísticos pessoais e colaborativos.
	Organização de portfólios pessoais para documentar e organizar o processo de aprendizagem.	Organização de portfólios pessoais para documentar e organizar o processo de aprendizagem.
	Organização de exposições, festivais, saraus e eventos culturais na escola para compartilhamento das produções.	Organização de exposições, festivais, saraus e eventos culturais na escola para compartilhamento das produções.

Contextos, obras e manifestações

6º e 7º anos	8º e 9º anos
Apreciação de obras, manifestações e diferentes formas de expressão nas artes visuais, na dança, na música e no teatro.	Apreciação de obras, manifestações e diferentes formas de expressão nas artes visuais, na dança, na música e no teatro.
Identificação dos elementos constitutivos e dos modos de operar nas artes visuais, na dança, na música e no teatro.	Identificação dos elementos constitutivos e dos modos de operar nas artes visuais, na dança, na música e no teatro.
Desenvolvimento da percepção estética e da capacidade de fruição de formas visuais, sonoras, teatrais e coreográficas.	Desenvolvimento da percepção estética e da capacidade de fruição de formas visuais, sonoras, teatrais e coreográficas.
Apreciação das próprias produções e das dos colegas.	Apreciação das próprias produções e das dos colegas.
Conhecimento e ampliação do vocabulário específico pertinente às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.	Conhecimento e ampliação do vocabulário específico pertinente às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.
Reconhecimento dos artistas como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.	Reconhecimento dos artistas como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.
Estudo de como e onde “artistas” de diferentes épocas e lugares se expressam, problematizando e buscando estabelecer possíveis relações entre suas obras.	Estudo de como e onde “artistas” de diferentes épocas e lugares se expressam, problematizando e buscando estabelecer possíveis relações entre suas obras.
Valorização da arte e da cultura em sua diversidade e suas formas de expressão e manifestação, e das expressões artísticas e culturais locais no contato com seus produtores.	Leituras de manifestos, poemas, cordéis, textos literários e dramatúrgicos, críticas de arte, entre outros, para promover reflexões e debates sobre arte e cultura na contemporaneidade.
Pesquisa de manifestações culturais realizadas no território da escola e de pessoas da comunidade envolvidas com arte e cultura.	Realização de pesquisa de fontes documentais orais e escritas sobre arte e cultura.
Reconhecimento e valorização das matrizes afro-brasileiras e indígenas, das culturas populares e das culturas locais e regionais; contextualização e pesquisa de suas origens e tradições.	

Contextos, obras e manifestações

6º e 7º anos

- Leitura crítica de imagens advindas da indústria cultural, da publicidade e das redes sociais.
- Apreciação de obras cinematográficas e ampliação da compreensão dessa linguagem.
- Desenvolvimento do gosto pela apreciação de peças teatrais, obras cinematográficas, concertos, espetáculos de dança e exposições de artes visuais.
- Realização de visitas a espaços de preservação e disseminação artísticos e culturais, como museus, bibliotecas, galerias de arte, oficinas artesanais, feiras culturais, entre outros.
- Realização de expedições pela escola, jardins e arredores para investigação de formas e materialidades a serem empregadas nas produções individuais e coletivas.
- Leitura e apreciação de obras de arte produzidas em diferentes linguagens, pertinentes a épocas e locais diversos, por meio de temas específicos, como por exemplo: paisagem, natureza-morta, figura humana, animais, retrato, autorretrato, fatos históricos, crianças, guerra, migração, família, pobreza etc.
- Investigação e apreciação de obras de arte híbridas e digitais.
- Observação e apreciação de representações de paisagens na música e nas artes visuais.

8º e 9º anos

- Valorização da arte e da cultura em sua diversidade e suas formas de expressão e manifestação, e das expressões artísticas e culturais locais no contato com seus produtores.
- Realização de entrevistas e intercâmbios com pessoas da comunidade envolvidas com arte e cultura.
- Reconhecimento e valorização das matrizes afro-brasileiras e indígenas, das culturas populares e das culturas locais e regionais; contextualização e pesquisa de suas origens e tradições.
- Leitura crítica de imagens advindas da indústria cultural, da publicidade e das redes sociais.
- Apreciação de obras cinematográficas e ampliação da compreensão dessa linguagem.
- Investigação da presença das linguagens artísticas no mundo contemporâneo e suas relações com outras áreas.
- Desenvolvimento do hábito de frequentar teatros, cinemas, salas de espetáculos e espaços expositivos.
- Realização de visitas a espaços de preservação e disseminação artísticos e culturais, como museus, bibliotecas, galerias de arte, oficinas artesanais, feiras culturais, entre outros.
- Leitura e apreciação de obras de arte produzidas em diferentes linguagens, pertinentes a épocas e locais diversos, por meio de temas específicos, como por exemplo: paisagem, natureza-morta, figura humana, animais, retrato, autorretrato, fatos históricos, crianças, guerra, migração, família, pobreza etc.
- Investigação e apreciação de obras de arte híbridas e digitais.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Procedimentos, técnicas e materialidades	Coleta e exploração de sonoridades e ritmos locais, regionais, nacionais e internacionais e de matrizes afro-brasileiras e indígenas e sua utilização nas produções pessoais.	Coleta e exploração de sonoridades e ritmos locais, regionais, nacionais e internacionais e de matrizes afro-brasileiras e indígenas e sua utilização nas produções pessoais.
	Pesquisa de formas e materialidades presentes na natureza e no meio social, e seu emprego em trabalhos pessoais.	Pesquisa de formas e materialidades presentes na natureza e no meio social, e seu emprego em trabalhos pessoais.
	Investigação das representações de paisagem nas artes visuais, na música, na dança, no teatro, no cinema e na literatura.	Investigação das representações da figura humana nas artes visuais, na música, na dança, no teatro, no cinema e na literatura.
	Experimentação de recursos eletrônicos e mídias digitais nas produções pessoais.	Experimentação de recursos eletrônicos e mídias digitais nas produções pessoais.
	Identificação e exploração de procedimentos técnicos e propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes e instrumentos nas diferentes linguagens.	Experimentação de procedimentos técnicos e propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes e instrumentos pertinentes às diferentes linguagens.
	Construção de obras bidimensionais e objetos tridimensionais com materiais recicláveis.	Construção de obras bidimensionais e objetos tridimensionais com materiais recicláveis.
	Produção de cenários, bonecos, figurinos e adereços fazendo uso de materiais e procedimentos variados, articulando as diferentes linguagens da arte.	Concepção de instalações fazendo uso de materiais e procedimentos variados, articulando as diferentes linguagens da arte a espaços específicos.
	Compreensão da fotografia como linguagem artística e não apenas modo de registro.	Exploração das possibilidades técnicas e expressivas da linguagem fotográfica e do audiovisual.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Finais do Ensino Fundamental

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Criações, elaborações e representações	Investigação de possibilidades de criação e representação de paisagens reais e imaginárias.	Investigação de possibilidades de representação da figura humana em diferentes linguagens, por meio de retratos, autorretratos, desenho de observação, jogos sonoros e teatrais, pintura, colagem, modelagem, fotografia, entre outros.
	Desenvolvimento da imaginação criadora e dos recursos pessoais expressivos e comunicativos.	Desenvolvimento das potencialidades de ação criadora e dos recursos pessoais expressivos e comunicativos.
	Desenvolvimento da capacidade de simbolização e de significação por meio da arte.	Desenvolvimento da capacidade de simbolização e de significação por meio da arte.
	Vivência de processos de criação individuais e coletivos em artes visuais, dança, música e teatro.	Vivência de processos de criação individuais e coletivos em artes visuais, dança, música e teatro.
	Busca de possibilidades expressivas com o próprio corpo e em contato com os colegas, improvisando e criando sequências de movimentos corporais, coreografias, músicas, cenas teatrais, vídeos, entre outros.	Busca de possibilidades expressivas com o próprio corpo e em contato com os colegas, improvisando e criando sequências de movimentos corporais, coreografias, músicas, cenas teatrais, vídeos, entre outros.
	Desenvolvimento progressivo da autonomia e da responsabilidade diante do fazer artístico e de materiais, instrumentos e espaços de trabalho individuais e coletivos.	Aprofundamento e consolidação da autonomia e da responsabilidade diante do fazer artístico e de materiais, instrumentos e espaços de trabalho individuais e coletivos.
	Concepção e desenvolvimento de projetos individuais e coletivos nas diferentes linguagens.	Concepção, desenvolvimento e apresentação de projetos individuais e coletivos nas diferentes linguagens.
	Organização de portfólios para acompanhamento e registro do percurso pessoal de aprendizagem.	Organização de portfólio sobre o percurso pessoal de aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental.
	Organização de exposições, festivais, saraus e eventos culturais na escola para compartilhamento das produções.	Organização de exposições, festivais, saraus e eventos culturais na escola para compartilhamento das produções.

Alguns museus que oferecem visitas virtuais

- Instituto Inhotim, Brumadinho: https://artsandculture.google.com/partner/inhotim?hl=pt-br.
- La Casa Azul – Museo Frida Kahlo, Cidade do México: https://www.museofridakahlo.org.mx/en/the-blue-house/virtual-tour/.
- Martha Graham Center of Contemporary Dance, Nova York: https://artsandculture.google.com/exhibit/martha-graham/SgICrFfvwZ5dLg.
- Museu de Arte de São Paulo (MASP), São Paulo: https://masp.org.br/acervo/explore.
- Metropolitan Museum of Art, Nova York: https://www.metmuseum.org/.
- The Museum of Modern Art (MoMA), Nova York: https://artsandculture.google.com/partner/moma-the-museum-of-modern-art?tab=visit.
- Musée d'Orsay, Paris: https://www.musee-orsay.fr/.
- Museu da República, Rio de Janeiro: http://museudarepublica.museus.gov.br/visita-virtual/.
- Museo de Arte Popular (MAP), Cidade do México: https://artsandculture.google.com/partner/museo-de-arte-popular.
- Museu do Amanhã, Rio de Janeiro: https://museudoamanha.org.br/tourvirtualpratodomundo/.
- Musée du Louvre, Paris: https://www.louvre.fr/visites-en-ligne.
- Museo del Prado, Madri: https://www.museodelprado.es/en/itinerary/visita-virtual/742f132f-8592-4f96-8e5a-9dad8647bc4c.
- Museo Nacional de Antropologia, Cidade do México: https://mna.inah.gob.mx/.
- Museu Oscar Niemeyer, Curitiba: https://www.museuoscarniemeyer.org.br/visite/visita-virtual-3D.
- Museo Reina Sofia, Madri: https://www.museoreinasofia.es/.
- Le Gallerie degli Uffizi, Florença: https://www.uffizi.it/mostre-virtuali/uffizi-virtual-tour.
- National Gallery of Art, Washington: https://www.nga.gov/.
- National Museum of Modern and Contemporary Art, Gwacheon (Coreia do Sul): https://www.mmca.go.kr/eng/pr/movList.do?mbMovCd=01.
- Ohara Museum of Art, Kurashiki (Japão): http://www.ohara.or.jp/en/gallery/.

Referências
Artes

ARNHEIN, R. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 27 out. 20121.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte para o ensino fundamental* (1º e 2º ciclos). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. *Povos livres, territórios em luta*: relatório sobre os direitos dos povos e comunidades tradicionais/ Conselho Nacional dos Direitos Humanos – Brasília: Conselho Nacional dos Direitos Humanos, 2018.

BRITO, T. A. de. *Hans-Joachim Koellreutter*: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Edusp/ Peirópolis, 2015.

BRITO, T. A. de. *De roda em roda*. São Paulo: Peirópolis, 2017.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, R. A pedagogia da imagem fílmica: filmes como objeto de pesquisa em educação. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 103-124, 2000.

DUARTE JÚNIOR, J-F. *A montanha e o videogame*: escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, M. F.; FERRAZ, M. H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

HORTÉLIO, L. *Ô, Bela Alice*. Salvador: Casa das 5 Pedrinhas..., 2004.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LOUREIRO, M.; TATIT, A. *Brincadeiras cantadas de cá e de lá*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. *Motriz – Revista de Educação Física*, UNESP, v. 3, n. 1, jun. 1997.

MATTAR, S. *Sobre arte e educação*: entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papirus, 2010.

NUNES, B. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Ática, 1989.

ONU. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em 28 out. 2021.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. São Paulo: Vozes, 2014.

PAZ, O. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: 1982.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

RABITTI, G. *À procura de uma infância perdida*: uma escola de infância em Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SNYDERS, G. *Alunos felizes*: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais*: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2017.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Orgs.). *Cultura infantil*: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 87-108.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Educação Física

Figura 1: Sesc no Amapá

Ensinar Educação Física quando tomada como componente curricular inserido na área de Linguagens tem sido um enorme desafio para muitos professores. Ainda que tal inserção esteja presente nos documentos oficiais desde a década de 1970, tenha sido reiterada nos anos 1990 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais recentemente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e se faça presente na Base Nacional Comum Curricular, nem sempre o fazer educacional efetivado nas escolas corresponde a tal concepção.

Para entender a Educação Física na área das Linguagens, se faz importante reconhecer sua trajetória até situá-la no cenário contemporâneo, como se verá, resultante de inúmeras transformações sociais. Rememorar os aspectos perpassados pela Educação Física permite identificar os significados ainda vigentes que levam professores a organizar o processo de ensino de determinadas maneiras, bem como justificar sua vigência nos dias atuais.

Sabe-se que até a terceira década do século XX a ginástica, à época compreendida por exercícios militares, jogos, danças, esgrima e equitação, era utilizada por pedagogos e médicos que buscavam nos métodos europeus maneiras de alcançar objetivos relacionados à higiene e à saúde. Esperavam promover o desenvolvimento da aptidão física e da saúde, em consonância com os princípios estabelecidos pela abordagem científica daquele tempo, cuja base de sustentação delimitava-se pela anatomofisiologia. A inserção da Educação Física na escola visava colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis por meio de técnicas legitimadas pelo conhecimento médico-científico do corpo.

Por volta de 1940, diante das transformações sociais e das exigências de um novo contexto político e econômico no Brasil, a Educação Física assume feições de ensino esportivo. Os métodos de treinamento foram transplantados para a escola com vistas a disseminar a prática esportiva na população. Os resquícios desse movimento de longa duração ainda são perceptíveis nos dias atuais.

No final da década de 1970, teve início o processo de pedagogização da Educação Física, colocando as chamadas "condutas motoras" no foco da atenção. A área começa a se envolver mais diretamente com as tarefas gerais da escola, preocupando-se em apoiar a formação integral da criança com base nos princípios da psicomotricidade, sobretudo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A consequência previsível foi o tratamento instrumental conferido à Educação Física como um acessório, um suporte para aprendizagens requisitadas por outras disciplinas, e não efetivamente pautada por objetivos, conteúdos e processos metodológicos próprios. Na mesma época, também sob influências da psicologia, desponta a proposta desenvolvimentista, profundamente comprometida com a melhoria contínua dos domínios cognitivo,

Leitura recomendada

Para aprofundamento sobre a história da Educação Física no Brasil:

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves; MELO, Victor Andrade. Para a construção da nação: debates brasileiros sobre educação do corpo na década de 1930. *Educação e sociedade*, v. 36, pp. 343-360, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física*: raízes europeias e Brasil. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Esporte e política na ditadura militar brasileira: a criação de um pertencimento nacional esportivo. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, pp. 155-174, 2012.

afetivo-social e motor, com vistas à formação do sujeito compreendido por completo, sem distinção e prioridades em relação aos diferentes domínios do desenvolvimento humano.

Apenas em meados da década 1980, com a aproximação dos estudos da área das Ciências Humanas, mais especificamente da Filosofia, da Sociologia e da Semiótica, é que a Educação Física vê fortalecida sua função no contexto escolar, distanciando-se de formas e de conteúdos que a caracterizam em outros espaços sociais. A cultura corporal é alçada à condição de objeto de estudo do componente cuja reflexão pedagógica pretendia levar à conscientização dos estudantes acerca das influências da ideologia dominante no formato disponível das manifestações culturais corporais e, então, capacitá-los para a transformação da sociedade.

Finalmente, com a chegada do terceiro milênio, impulsionada pelas lutas em prol de maior visibilidade e representatividade dos grupos minoritários e graças ao surgimento de campos teóricos que oferecem outras maneiras de analisar o social, a Educação Física tem buscado responder às novas demandas com alternativas que conferem centralidade às práticas corporais, tomadas como artefatos da cultura, formas de expressão corporal produzidas pela gestualidade, colocando a escola e as aulas como ambientes propícios à compreensão, fruição e reelaboração.

A noção de expressão corporal como forma de linguagem fundamenta-se nos estudos que reconhecem a comunicação corporal pela gestualidade e identificam a motricidade humana como resultado da interação sujeito-cultura. Dessa maneira, as Ciências Humanas disponibilizam os argumentos necessários para conceber as manifestações da gestualidade como resultantes da produção cultural, desde ações e posturas mais corriqueiras, até práticas corporais – brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, tomadas como modos de veiculação de sentimentos e valores dos grupos sociais que as produzem e reproduzem. Essa compreensão convida a refletir e, talvez, a redirecionar o entendimento acerca do papel social da Educação Física como componente curricular.

Nas últimas décadas, o caráter democrático e multicultural da maioria das sociedades do planeta fez crescer a busca pela defesa dos direitos de todas as pessoas a uma vida digna e se fez acompanhar do aumento e da diversificação da população escolar. Em consequência, a convivência de grupos sociais distintos no mesmo espaço tem se apresentado como uma das preocupações e também uma oportunidade de as instituições escolares promoverem respeitosa convivência e reconhecimento das várias culturas, bem como afirmar as diferenças.

A **inclusão** de todas as pessoas, independentemente da condição física, psicológica, cognitiva, pertencimento de classe, raça, etnia, gênero ou religião, deve ser compreendida como possibilidade efetiva de aprendizagem e reconhecida no trato dos conhecimentos elaborados pelos vários grupos que coabitam a sociedade contemporânea. O espaço escolar, caracterizado pela multiplicidade, é assumido como premissa educativa e referenciado como um dos princípios tratados nesta proposta pedagógica. O encontro de saberes oriundos dos diferentes grupos possibilitará a ampliação de olhares e a ressignificação da compreensão de cada sujeito diante das próprias experiências, tendo em vista a possibilidade de articulação e integração de conhecimentos, saberes, práticas e valores vivenciados na vida cotidiana de quem acessa a escola. Portanto, cabe à educação escolar proporcionar condições para que crianças e jovens interajam com um repertório de conhecimentos que lhes permita exercer plenamente a cidadania. Desse modo, é promovido um **diálogo entre conhecimentos de diferentes fontes e conhecimentos escolares**, conforme prevê outro dos princípios deste documento.

> Para aprofundar essa discussão, sugere-se assistir ao vídeo: *Educação Física na área das Linguagens*, disponível em: https://youtu.be/TefdNka-o_s.

> “Cultura corporal pode ser compreendida como toda a produção verbal ou não verbal alusiva às práticas corporais e aos seus representantes.” (NEIRA, 2019)

Em busca de coerência com esse objetivo, a Educação Física assumiu a responsabilidade de promover experiências pedagógicas que qualificam os sujeitos para a leitura da ocorrência social das práticas corporais e sua reelaboração dentro ou fora da escola, independentemente do grupo ao qual pertencem. Afinal, como artefatos da cultura, essas manifestações carregam os signos dos grupos que coabitam a sociedade. É o que permite tomá-las como traços das suas identidades culturais. Regras, rituais, vestimentas, sistemas de pontuação, técnicas, crenças, apelidos, gritos de guerra, táticas, isto é, tudo o que envolve as práticas corporais e as pessoas que delas participam pode ser tomado como conhecimentos veiculados nas aulas – a **cultura corporal**.

Tal possibilidade leva o professor ou professora a organizar situações didáticas que fazem dialogar conhecimentos oriundos de outras áreas e componentes com aqueles hipoteticamente próprios da Educação Física, tais como as práticas corporais em específico. Compreender a ocorrência social de uma prática corporal requer, por exemplo, conhecer sua origem e os fatores históricos e geográficos que influenciaram suas transformações, assim como a vivência de brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica poderá ganhar fruição com a contribuição da Arte, das Ciências e da Matemática. Tal diálogo e inter-relação propicia a **construção de conhecimentos plurais e organicamente articulados** acerca das práticas corporais, ou seja, a cultura corporal, de maneira contextualizada, o que evidencia sentidos e significados que lhes são atribuídos pelos grupos que as produzem e reproduzem.

Nesta proposta pedagógica, a cultura corporal é entendida como toda produção discursiva (verbal ou não verbal) alusiva a brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. A gestualidade manifestada pelas práticas corporais compõe narrativas e discursos que expressam intenções, sentidos, significados e historicidade que precisam ser estudados, compreendidos e desvendados. Assim, a Educação Física contribui para que os estudantes possam compreender, partilhar e refletir acerca das representações sobre as práticas corporais colocadas em circulação dentro e fora da escola, participando de modo ativo de sua organização, elaboração e reelaboração. A linguagem corporal do próprio grupo e de outros é o código que viabiliza essa participação que acontece pela interpretação, ressignificação, criação e transformação.

Estabelecida a premissa da Educação Física como componente curricular pertencente à área das Linguagens, ao reiterar as práticas corporais como seu objeto de estudo, torna-se importante reconhecer que o trabalho pedagógico só terá sentido caso promova uma interlocução efetiva entre a escola e o mundo à volta, mundo esse culturalmente constituído, aproximando-se assim do **desenvolvimento da compreensão do mundo e a inserção social**. Por estarem inseridos na cultura, os sujeitos deparam com um emaranhado de significados atribuídos às práticas corporais e às pessoas que delas participam. Significados que se transformam com o tempo, à mercê das disputas fortemente marcadas pelas relações de poder. Tome-se como exemplo a capoeira. Até princípios dos anos 1930, a prática era oficialmente proibida, e seus praticantes sofriam discriminação. Recentemente, a capoeira foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO, graças às disputas pela significação empreendidas ao longo dos anos por inúmeras ações políticas e sociais, organizadas ou não. A maneira como hoje a capoeira é significada permite apreciá-la, desfrutá-la, inseri-la no currículo escolar ou nas academias das elites; cultivar sua presença em eventos festivos, em campeonatos esportivos e, principalmente, constatar a multiplicidade de corpos que gingam ao som do berimbau e do atabaque. Em síntese, não foi a capoeira que mudou, mas a cultura que coloca em circulação outros significados a seu respeito. Analisar, questionar, compreender e produzir tais significados se faz necessário nas aulas de Educação Física.

Para quem nunca viu mulheres jogando futebol, diante da cena, o modo de conceber aquela prática poderá sofrer mudanças. Na medida em que o fato se repete, mais força ganha o novo significado, podendo desencadear reconfigurações das concepções anteriores.

Mas isso não acontece somente com a capoeira. O futebol, por exemplo, era restrito aos homens até a década de 1970. As brincadeiras já foram praticadas em praça pública por adultos, depois passaram a ser quase uma exclusividade do público infantil, e com o advento dos jogos eletrônicos, brincar voltou a ser uma prática adulta chegando, inclusive, a ser realizada profissionalmente. Outro exemplo interessante é o MMA. Seu antecessor, o vale-tudo, era desprestigiado e malvisto. Num curto período de tempo, essa luta foi remodelada, adquiriu uma nova roupagem. Agora os confrontos são acompanhados por milhões de espectadores pela internet e lutadoras e lutadores tornaram-se celebridades midiáticas. De prática marginalizada transformou-se em manifestação largamente consumida.

As mudanças culturais que permitiram todas essas transformações não se deram ao acaso. Embates foram travados em searas mais amplas que abarcam interesses sociais, políticos e, principalmente, mercadológicos. Todos eles atravessados por questões de classe, raça, etnia, religião e gênero. A partir do momento que a veiculação de jogos, lutas ou informações da vida privada de *gamers*, futebolistas ou lutadores se torna uma atividade altamente lucrativa, outros discursos sobre essas manifestações entram em circulação e influenciam o modo como elas e as pessoas que delas participam são vistas. Tal estudo e compreensão pode ser enaltecido pela **perspectiva da transdisciplinaridade**, evidenciada como um dos princípios deste documento. Essa perspectiva corrobora a possibilidade de ampliação das fontes de informação e o aprofundamento dos conhecimentos acerca das práticas corporais, possibilitando uma ressignificação destas à luz de outras áreas de conhecimentos, contribuindo assim para a compreensão e o entendimento sistêmico acerca dos objetos de estudo da Educação Física.

Inversamente ao que se possa pensar, a significação não é um processo individual. Os significados atribuídos às coisas são culturalmente disseminados pelas linguagens, sendo que ninguém assume uma condição passiva em meio ao emaranhado discursivo que caracteriza os contextos sociais. Diante de um fato apresentado de outra maneira, os sujeitos fazem as próprias leituras com base nos significados anteriormente acessados. Daí o processo constante e interminável de ressignificação. Para quem nunca viu mulheres jogando futebol, diante da cena, o modo de conceber aquela prática poderá sofrer mudanças. Na medida em que o fato se repete, mais força ganha o novo significado, podendo desencadear reconfigurações das concepções anteriores.

Como dito anteriormente, a significação é produzida em meio a relações de poder. A depender da força econômica e política dos grupos sociais que produzem os significados sobre brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes e seus praticantes, a intensidade com que circulam e

Figura 2: Sesc no Rio Grande do Norte

se repetem será maior ou menor. É justamente essa condição que impõe determinados modos de ver as práticas corporais, levando as pessoas a conferir-lhes papéis e funções. Atualmente, é possível realizá-las como atividades de lazer, competição, exercício profissional, culto religioso, meios para obter ou manter a saúde física e mental, condicionamento físico, demonstração, conscientização corporal e sedução, entre tantas outras.

Ao considerar tal função social da escola e as práticas corporais como textos da cultura passíveis de leitura e produção, entender a Educação Física na área das Linguagens passa obrigatoriamente por leitura e reelaboração, o que implica reconhecimento dos significados atribuídos a brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas socialmente disseminados, mas também àqueles produzidos pelos estudantes e pelas pessoas diretamente envolvidas.

Ao contrário do que, historicamente, a Educação Física tem privilegiado com reproduções e fazeres corporais meramente transmitidos, sem contextualização e com veiculação de manifestações pertencentes a poucos grupos culturais, propõe-se que a experimentação das práticas corporais deva contribuir para que os estudantes concebam as aulas de Educação Física como um espaço para análise, interpretação, estudo e pesquisa sobre as influências históricas e sociais. Essas influências instauram formas de representação disseminadas sobre

brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, bem como sobre as pessoas envolvidas. Com esse entendimento, toda e qualquer manifestação da cultura corporal deverá ser considerada digna de estudo, sem desconsiderar ou discriminar contexto ou participantes. Esportes veiculados ou não pela mídia; danças urbanas ou regionais; brincadeiras populares e jogos eletrônicos; ginásticas de demonstração; lutas ou artes marciais; e tantas outras manifestações de menor visibilidade precisam ser legitimadas e tematizadas na escola.

A construção sociocultural das manifestações corporais nem sempre está acessível a todas as pessoas que compõem os grupos sociais. Muitas vezes, as oportunidades para a leitura e interpretação dessas manifestações ficam restritas a pequenos grupos que interagem diretamente com esse patrimônio. Possivelmente, esse fato justifica a leitura e a interpretação distorcidas de algumas práticas corporais, tais como danças urbanas, jogos de cartas, capoeira, entre outras que, talvez, para uma parcela considerável dos estudantes, correm o risco de ficar submetidas exclusivamente à exposição midiática. Vale ressaltar que, conforme apontado anteriormente, todas as manifestações são dignas de tematização, isso não exclui aquelas veiculadas pela mídia, porém é fundamental que os significados colocados em circulação sejam examinados detidamente.

Conforme se pode perceber, quando inserido na área das Linguagens, o ensino da Educação Física nesta proposta pedagógica assume uma **abordagem ativa, problematizadora e participativa** pautada na tematização das práticas corporais. A tematização abarca diversas situações didáticas que proporcionam aos estudantes uma melhor compreensão da ocorrência social e sua recriação segundo o contexto.

Tematizar, portanto, inclui encaminhamentos pedagógicos como **mapeamento do universo cultural corporal dos estudantes**, que junto com a proposta pedagógica em tela, permitirá ao docente definir a brincadeira, a dança, a luta, a ginástica ou o esporte que será estudado,

Para visualização de vários exemplos e uma vasta gama de situações didáticas em consonância com os aspectos apresentados neste documento, é recomendável a leitura dos relatos de experiências publicados no site: http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/.

Conforme se pode perceber, quando inserido na área das Linguagens, o ensino da Educação Física nesta proposta pedagógica assume uma abordagem ativa, problematizadora e participativa pautada na tematização das práticas corporais.

além de momentos para **vivência**, **leitura** e **ressignificação** da prática corporal, atividades voltadas para o **aprofundamento dos conhecimentos** e para a **ampliação das fontes de informação**, além do **registro** do processo que subsidiará a **avaliação** do trabalho realizado.

Por meio do **mapeamento**, o professor ou professora acessa o universo cultural corporal disponível na comunidade. Entre as ações de mapear, destacam-se: conversas com estudantes e profissionais da educação que trabalham na escola; observações acerca dos horários de entrada e saída, bem como dos intervalos entre as aulas e festividades da instituição; perguntas dirigidas aos familiares ou responsáveis durante as reuniões; passeios pelo bairro etc. As informações obtidas quando entrecruzadas com os objetivos que a unidade pretende alcançar naquele período letivo permitirão definir as práticas corporais que serão tematizadas.

Brincar, dançar, lutar, praticar esportes e ginásticas, ou seja, vivenciar as práticas corporais, são momentos imprescindíveis das aulas de Educação Física.

As **vivências** criam as condições necessárias para outros dois encaminhamentos pedagógicos: a **ressignificação** e a **leitura da prática corporal**. Ressignificar quer dizer atribuir outros significados à prática corporal estudada mediante o contato com discursos até então não acessados. Uma brincadeira de pegador, por exemplo, pode ser ressignificada a partir de explicações ou apresentação de maneiras desconhecidas de realizá-la pelos próprios estudantes ou contatadas por meio de pesquisas e conversas, dentro ou fora da escola. A leitura da prática corporal acontece durante a observação de vivências, vídeos ou visitas a locais em que a prática corporal é realizada. Nessas ocasiões, aspectos até então não percebidos – regras, técnicas, táticas, adereços, rituais, gestualidade e características dos participantes – podem ser analisados e problematizados durante as aulas. A problematização busca desnaturalizar formas de brincar, lutar, dançar, praticar esportes ou ginásticas, mas também as representações que circulam a respeito dessas manifestações ou com relação aos seus participantes.

Figura 3: Sesc em Goiás

Cabe enfatizar a importância da integração das ações promovidas pelos Programas Lazer, Cultura e Saúde como forma de ampliar as práticas educativas realizadas na escola.

A qualidade dessas análises e problematizações será potencializada com situações didáticas de **aprofundamento** e **ampliação** intencionalmente organizadas. Para aprofundar os conhecimentos sobre a brincadeira, a dança, a luta, o esporte ou a ginástica, o docente precisa disponibilizar informações mediante explicações proferidas por ele ou por um estudante da turma, assim como orientar investigações que permitam à classe interagir com saberes acerca da manifestação tematizada. Com sentido aproximado, despontam as atividades de ampliação. Nestas, a intenção é ampliar fontes de informação para conhecer os pontos de vista das pessoas envolvidas com a prática corporal (aficionadas, torcedoras, praticantes, treinadoras etc.). Visitas a locais onde ocorrem a manifestação, convites a praticantes, entrevistas gravadas, documentários, entre outras possibilidades facilitam o acesso aos significados produzidos e partilhados pelos sujeitos e que dificilmente estão presentes no percurso escolar. Daí a importância do que têm a relatar acerca das próprias experiências.

Finalmente, as ações didáticas incluem também **registro** e **avaliação**. Desenhos, fotografias, anotações feitas pelos docentes ou discentes, gravações em vídeo ou áudio configuram a documentação que subsidia a avaliação do percurso realizado. A avaliação se debruça sobre as atividades de ensino organizadas e desenvolvidas. Muito embora eventuais modificações nas representações dos estudantes possam ser tomadas como resultados do trabalho pedagógico, sabe-se que elas também podem ter sido provocadas por experiências travadas no ambiente extraescolar. Daí a relevância de registrar posicionamentos e pronunciamentos durante as aulas, para que o professor ou professora tenha elementos que lhe permitam prosseguir com o percurso traçado ou reorientar as situações didáticas visando ao alcance dos objetivos estipulados no projeto escolar.

Objetivos gerais

- Realizar, interpretar e ressignificar práticas corporais produzidas e reproduzidas por diferentes grupos sociais.
- Reelaborar práticas corporais vivenciadas conforme as características do contexto.
- Aprofundar, ampliar e ressignificar conhecimentos a respeito das práticas corporais e seus participantes, produzidas e reproduzidas por diferentes grupos sociais.
- Reconhecer e apropriar-se do patrimônio cultural corporal de diversas origens.
- Identificar e valorizar os significados atribuídos às práticas corporais pelos seus próprios representantes.
- Problematizar sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal.
- Reconhecer práticas corporais como patrimônio do grupo social e traço distintivo de sua identidade cultural.
- Identificar marcadores sociais (raça, classe, gênero, orientação sexual e religião) que perpassam as práticas corporais.

Objetivos específicos

Anos iniciais

Entre os objetivos específicos, compreende-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Física deve garantir:

- Vivência das diferentes práticas corporais tematizadas em sua gestualidade e estética, bem como possibilitar o reconhecimento da variação e da pluralidade de sua ocorrência social.
- Compreensão acerca da origem da prática corporal estudada e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual em diferentes contextos sociais.
- Reconhecimento dos processos de transformação e das práticas corporais tematizadas.
- Reflexão crítica sobre relações e contextos históricos e sociais em que se apresentam as diferentes práticas corporais tematizadas.
- Identificação da multiplicidade de contextos em que as práticas estudadas se apresentam, a fim de reconhecer modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- Orientação e identificação das formas de produção dos preconceitos, possibilitando a compreensão de seus efeitos e permitindo o combate de posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- Identificação dos sentidos e dos significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
- Promoção do reconhecimento das práticas corporais como elementos constitutivos da identidade social e cultural de povos e grupos.
- Uso das práticas corporais de maneira autônoma a fim de potencializar o envolvimento e o pertencimento em diferentes contextos.
- Potencialização acerca do reconhecimento da gestualidade e da expressividade dos temas elencados para estudo.
- Oportunidade de vivência e acesso às práticas corporais, experimentação das práticas corporais de maneira autônoma a fim de potencializar o envolvimento e o pertencimento de todas as pessoas, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto escolar e comunitário.

Anos finais

Entre os objetivos específicos, compreende-se que nos anos finais do Ensino Fundamental, a Educação Física deve garantir:

- Vivência das diferentes práticas corporais tematizadas em sua gestualidade e estética, bem como a identificação da variação e da pluralidade da sua ocorrência social.
- Experimentação de diferentes papéis durante a vivência das práticas corporais, analisando-os criticamente.
- Caracterização da ocorrência social das práticas corporais conforme os sentidos que lhes são atribuídos (lazer, saúde, competição, profissão, religião etc.).

- Reconhecimento e identificação dos processos de transformação histórico-social das práticas corporais.
- Estudo da multiplicidade de contextos em que as práticas corporais se apresentam, a fim de discutir e contrapor-se a modelos disseminados exclusivamente na mídia, além de discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- Identificação e problematização dos meios de produção dos preconceitos, possibilitando a compreensão de seus efeitos e permitindo o combate de posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- Vivência autônoma das práticas corporais e a potencialização do envolvimento e do pertencimento em diferentes contextos.
- Reflexão crítica acerca do direito a condições de acesso às práticas corporais por todas as pessoas.
- Compreensão do processo de institucionalização e mercantilização das práticas corporais.
- Questionamentos acerca das situações de exclusão na vivência das práticas corporais.
- Valorização dos significados atribuídos às práticas corporais pelos próprios participantes.
- Adoção de um posicionamento inclusivo e dialógico durante a vivência das práticas corporais.

Eixos estruturantes

Devido à centralidade que assumem na noção de Educação Física como componente da área das Linguagens, as práticas corporais são concebidas como eixos estruturantes, por meio dos quais será possível inferir os objetos de conhecimento. Ao considerar a existência de formas variadas de compreender as práticas corporais, é importante explicitar as concepções adotadas nesta proposta pedagógica a fim de dirimir dúvidas e facilitar ações didáticas coerentes.

É importante salientar que algumas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes podem ser relacionadas a diferentes eixos estruturantes, a depender dos significados que lhes são atribuídos. A capoeira, por exemplo, apesar de a historiografia mais aceita ter concebido sua prática como luta, suas formas e apropriações vão estabelecendo novos diálogos entre os sujeitos, a sociedade, o tempo e o espaço, de modo que atualmente a capoeira pode ser estudada e compreendida também como prática esportiva. Ainda que seja contrária à sua origem, diante da institucionalização crescente, parece impossível ignorar a demanda por reconhecê-la também como esporte. Algo a refletir, a estudar, a tematizar, a problematizar.

Da mesma maneira, outras práticas corporais podem ser identificadas em mais de um eixo estruturante, afinal, na

qualidade de artefatos da cultura, são constantemente submetidas a ressignificações. Com o objetivo de facilitar o entendimento, nesta proposta algumas foram mencionadas considerando seus significados originais.

As **brincadeiras** estão presentes nas culturas em vários formatos e maneiras de funcionamento, e correspondem a um dos eixos estruturantes aqui propostos para a Educação Física. De maneira simplificada, reúnem aquelas manifestações com características lúdicas cujas regras, formatos e rituais podem ser negociadas pelos participantes antes ou durante a vivência. As brincadeiras abarcam um conjunto relativamente grande de práticas com diversidade contextual. Podem ser realizadas com um ou mais participantes, em espaços variados, presenciais ou virtuais, com ou sem materiais. Exigem habilidades e saberes diferenciados, podendo ser, inclusive, específicas de pequenos grupos; como aquelas cultivadas no ambiente familiar ou entre amigos. Entre muitas outras, consideram-se brincadeiras: jogo da velha, taco, videogame, damas, amarelinha, cirandas, queimada, pião, pipa, cabana, vivo ou morto, esconde-esconde, pegador, pula sela e cabra-cega.

As **danças** abarcam práticas corporais organizadas em passos, composições e evoluções específicas, e muitas vezes são integradas a coreografias. Podem ser realizadas de modo individual, em duplas ou em grupos. Diferentemente de outras práticas corporais rítmico-expressivas, se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar gestos e ritmos peculiares associados a cada uma delas. As danças, assim como as demais práticas corporais, modificaram-se significativamente ao longo dos tempos e continuam se transformando constantemente. Para defini-las, é necessário compreender seus contextos de atuação e inserção (folclórico, clássico, urbano, religioso, entre outros). Na dança, a gestualidade expressiva se compõe a partir do diálogo estabelecido entre a movimentação corporal e os fatores de tempo, espaço, ritmo, intensidade, fluência. Esses fatores podem ser vivenciados tanto na constituição das danças em si como também experimentados em atividades rítmico-corporais que antecedem o trabalho da dança, como brincadeiras de percussão corporal. Entre algumas possibilidades de danças na escola é possível citar, por exemplo, danças ritualísticas circulares e cirandas; as folclóricas nacionais, como jongo, frevo, maracatu, samba; as folclóricas internacionais, como *cancan*, tarantela; as danças urbanas, como rock, dança de salão, funk, passinho, hip hop; entre outras que sejam significativas para o grupo.

O eixo estruturante correspondente às **lutas** compreende aquelas práticas corporais em que um dos oponentes busca tocar, imobilizar ou desequilibrar o adversário. Apresentam regramento e formato definidos, podendo ou não empregar equipamentos. Boxe, judô, karatê, huka-huka, luta marajoara, luta livre, capoeira, greco-romana, aikidô, sambo, muay thai, jiu-jítsu, esgrima, kung fu, kendo, MMA, taekwondo, krav magá e sumô estão entre as lutas com mais visibilidade no momento.

As **ginásticas**, outro eixo proposto, são práticas corporais que no passado foram entendidas como toda e qualquer forma de atividade física, correspondem aqui a um conjunto de técnicas corporais sistematizadas. A consciência do corpo em movimento, atrelada ao contexto social e histórico, confere à ginástica enorme plasticidade, o que pode ser facilmente constatado na enorme variedade de manifestações gímnicas, independentemente dos significados que lhes são atribuídos: ginástica para todos, ginástica rítmica, artística, ginástica de trampolim, tai chi chuan, yoga, pilates e funcional, além das práticas circenses de malabarismo, contorcionismo, jogos de equilíbrios, entre outros. Vale destacar que até mesmo as práticas chamadas de antiginásticas ou também as voltadas para a conscientização podem aqui ser tematizadas, pois são tomadas como ramificações advindas das ginásticas.

Os **esportes** têm como traço característico principal a institucionalização. Entidades como federações e confederações regulam tudo o que envolve as diversas modalidades, desde a organização dos eventos competitivos até a atuação dos participantes. É fato que a maioria dos esportes hoje existentes decorreu do processo de institucionalização de outras manifestações. Tome-se o

caso do futebol como ilustração. Na historiografia mais aceita, consta que o esporte resultou de normatizações de jogos populares. No sentido inverso, vale lembrar que algumas brincadeiras surgiram a partir de esportes: futebol de botão, 21, paredão, 5 corta etc. Nesta proposta pedagógica, esportes não se confundem com brincadeiras. Queimada, queima ou baleado, por exemplo, é uma brincadeira; enquanto skate é um esporte. Embora existam várias maneiras de categorizar os esportes, a falta de consenso sobre o assunto convida a tratar todas as práticas corporais que seguem o pressuposto mencionado, ou seja, a institucionalização, simplesmente como esportes: surfe, cross country, mountain bike, patinação etc., entre tantas outras, são esportes.

Diante dos objetivos expostos e, considerando os eixos estruturantes, segue a sugestão para os anos iniciais do Ensino Fundamental no que concerne aos objetos de conhecimento a serem abordados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetos de conhecimento

Nesta proposta pedagógica, os objetos de conhecimento orientam o trabalho docente ao estabelecer conteúdos, conceitos e processos vinculados às práticas corporais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cada eixo estruturante – brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas – se desdobra em cinco objetos de conhecimento por ciclo e, nos anos finais, cada eixo abarca oito objetos de conhecimento por ciclo. A passagem de um ciclo para o outro ou de uma etapa para a outra implica aumento da complexidade dos objetos de conhecimento.

Na perspectiva de Educação Física aqui apresentada, os objetos de conhecimento dizem respeito a vivências, caracterização, gestualidade, compreensão, sensações, transformações, variações, criação, recriação e atribuição de significados relativos às práticas corporais e seus participantes. À medida que os estudantes interagem com esses saberes, ampliam-se as possibilidades de leitura da ocorrência social e de produção dessas manifestações da cultura corporal.

Considerando os objetivos específicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental e os eixos estruturantes, eis, então, os objetos de conhecimento apresentados no quadro a seguir.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Brincadeiras	Vivência das brincadeiras praticadas por diferentes grupos sociais. Caracterização das brincadeiras conforme sua ocorrência social. Gestualidade e expressividade características das brincadeiras. Sensações advindas da experimentação das brincadeiras. Criação e recriação das brincadeiras a partir das características do grupo.	Experimentação das brincadeiras praticadas por diferentes grupos sociais, identificando suas principais características. Variação e pluralidade da ocorrência social das brincadeiras. Significados atribuídos às brincadeiras em diferentes contextos históricos e sociais. Criação, recriação e explicações das brincadeiras com base nas características do grupo. Compreensão da lógica interna das brincadeiras pertencentes a diversos grupos sociais.
Danças	Experimentação e vivência das danças praticadas por diferentes grupos sociais. Caracterização das danças conforme sua ocorrência social. Gestualidade e expressividade características das danças. Sensações advindas da experimentação das danças. Criação e recriação das danças com base nas características do grupo.	Experimentação das danças praticadas por diferentes grupos sociais, identificando suas principais características. Variação e pluralidade da ocorrência social das danças. Significados atribuídos às danças em diferentes contextos históricos e sociais. Criação, recriação e explicações das danças com base nas características do grupo. Compreensão da lógica interna das danças pertencentes a diversos grupos sociais.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Lutas	Experimentação e vivência das lutas praticadas por diferentes grupos sociais. Caracterização das lutas conforme sua ocorrência social. Gestualidade e expressividade características das lutas. Sensações advindas da experimentação nas lutas. Criação e recriação das lutas com base nas características do grupo.	Experimentação das lutas praticadas por diferentes grupos sociais, identificando suas principais características. Variação e pluralidade da ocorrência social das lutas. Significados atribuídos às lutas em diferentes contextos históricos e sociais. Criação, recriação e explicações das lutas com base nas características do grupo. Compreensão da lógica interna das lutas pertencentes a diversos grupos sociais.
Esportes	Experimentação e vivência dos esportes praticados por diferentes grupos sociais. Caracterização dos esportes conforme sua ocorrência social. Gestualidade e expressividade características dos esportes. Sensações advindas da experimentação dos esportes. Criação e recriação dos esportes com base nas características do grupo.	Experimentação dos esportes praticadas por diferentes grupos sociais, identificando suas principais características. Variação e pluralidade da ocorrência social dos esportes. Significados atribuídos aos esportes em diferentes contextos históricos e sociais. Criação, recriação e explicações dos esportes com base nas características do grupo. Compreensão da lógica interna dos esportes pertencentes a diversos grupos sociais.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Ginásticas	Experimentação e vivência das ginásticas praticadas por diferentes grupos sociais. Significados atribuídos às ginásticas em diferentes contextos. Caracterização das ginásticas conforme sua ocorrência social. Gestualidade e expressividade características das ginásticas. Sensações advindas da experimentação nas ginásticas. Criação e recriação das ginásticas a partir das características do grupo.	Experimentação das ginásticas praticadas por diferentes grupos sociais, identificando suas principais características. Variação e pluralidade da ocorrência social das ginásticas. Significados atribuídos às ginásticas em diferentes contextos históricos e sociais. Criação, recriação e explicações das ginásticas com base nas características do grupo. Compreensão da lógica interna das ginásticas pertencentes a diversos grupos sociais.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Finais do Ensino Fundamental

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Brincadeiras	Brincadeiras praticadas por diferentes grupos sociais e identificação de suas principais características. Diversidade da ocorrência social das brincadeiras, bem como variação de significados. Sentidos e significados atribuídos às brincadeiras realizadas em diferentes contextos históricos e sociais. Criação, recriação e explicações das brincadeiras a partir das características do grupo. Compreensão da lógica interna das brincadeiras pertencentes a diversos grupos sociais. Marcadores sociais que perpassam as brincadeiras. Resolução dialogada de conflitos durante a vivência das brincadeiras. Posicionamento inclusivo e reflexivo acerca do direito e do acesso às brincadeiras.	Participação crítica na elaboração e reelaboração de brincadeiras pertencentes a vários grupos sociais. Relação entre as características das brincadeiras e os grupos sociais que as criaram e recriaram. Variação e identificação de diferentes papéis exercidos entre os praticantes de brincadeiras. Transformações histórico-sociais das brincadeiras. Compreensão acerca das formas de produção dos preconceitos de raça, classe, gênero, orientação sexual e religião com relação às brincadeiras e seus praticantes. Identificação dos marcadores sociais que perpassam as brincadeiras. Compreensão dos significados atribuídos às brincadeiras pelos seus participantes.

Danças

6º e 7º anos	8º e 9º anos
Danças praticadas por diferentes grupos sociais e identificação de suas principais características.	Participação crítica na elaboração e reelaboração de danças pertencentes a vários grupos sociais.
Diversidade da ocorrência social das danças, bem como variação de significados.	Relação entre as características das danças e os grupos sociais que as criaram e recriaram.
Sentidos e significados atribuídos às danças realizadas em diferentes contextos históricos e sociais.	Variação e identificação de diferentes papéis exercidos entre os praticantes de danças.
Criação, recriação e explicações das danças com base nas características do grupo.	Transformações histórico-sociais das danças.
Compreensão da lógica interna das danças pertencentes a diversos grupos sociais.	Compreensão acerca das formas de produção dos preconceitos de raça, classe, gênero, orientação sexual e religião com relação às danças e a seus praticantes.
Marcadores sociais que perpassam as práticas corporais das danças.	Identificação dos marcadores sociais que perpassam as danças.
Resolução dialogada de conflitos durante a vivência das danças.	Compreensão dos significados atribuídos às danças pelos seus participantes.
Posicionamento inclusivo e reflexivo acerca do direito e do acesso às danças.	

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Lutas	Lutas praticadas por diferentes grupos sociais e identificação de suas principais características. Diversidade da ocorrência social das lutas, bem como variação de significados. Sentidos e significados atribuídos às lutas realizadas em diferentes contextos históricos e sociais. Criação, recriação e explicações das lutas com base nas características do grupo. Compreensão da lógica interna das lutas pertencentes a diversos grupos sociais. Marcadores sociais que perpassam as práticas corporais das lutas. Resolução dialogada de conflitos durante a vivência das lutas. Posicionamento inclusivo e reflexivo acerca do direito e do acesso às lutas.	Participação crítica na elaboração e reelaboração de lutas pertencentes a vários grupos sociais. Relação entre as características das lutas e os grupos sociais que as criaram e recriaram. Variação e identificação de diferentes papéis exercidos entre os praticantes de lutas. Transformações histórico-sociais das lutas. Compreensão acerca das formas de produção dos preconceitos de raça, classe, gênero, orientação sexual e religião com relação às lutas e a seus praticantes. Identificação dos marcadores sociais que perpassam as lutas. Compreensão dos significados atribuídos às lutas pelos seus participantes.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Finais do Ensino Fundamental

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Esportes	Esportes praticados por diferentes grupos sociais e a identificação de suas principais características. Diversidade da ocorrência social dos esportes, bem como variação de significados. Sentidos e significados atribuídos aos esportes realizados em diferentes contextos históricos e sociais. Criação, recriação e explicações dos esportes com base nas características do grupo. Compreensão da lógica interna dos esportes pertencentes a diversos grupos sociais. Marcadores sociais que perpassam as práticas corporais dos esportes. Resolução dialogada de conflitos durante a vivência dos esportes. Posicionamento inclusivo e reflexivo acerca do direito e do acesso aos esportes.	Participação crítica na elaboração e reelaboração de esportes pertencentes a vários grupos sociais. Relação entre as características dos esportes e os grupos sociais que os criaram e recriaram. Variação e identificação de diferentes papéis exercidos entre os praticantes de esportes. Transformações histórico-sociais dos esportes. Compreensão acerca das formas de produção dos preconceitos de raça, classe, gênero, orientação sexual e religião com relação aos esportes e a seus praticantes. Identificação dos marcadores sociais que perpassam os esportes. Compreensão dos significados atribuídos aos esportes pelos seus participantes.

Ginásticas

6º e 7º anos	8º e 9º anos
Ginásticas praticadas por diferentes grupos sociais e identificação de suas principais características.	Participação crítica na elaboração e reelaboração de ginásticas pertencentes a vários grupos sociais.
Diversidade da ocorrência social das ginásticas, bem como variação de significados.	Relação entre as características das ginásticas e os grupos sociais que as criaram e recriaram.
Sentidos e significados atribuídos às ginásticas realizadas em diferentes contextos históricos e sociais.	Variação e identificação de diferentes papéis exercidos entre os praticantes de ginásticas.
Criação, recriação e explicações das ginásticas com base nas características do grupo.	Transformações histórico-sociais das ginásticas.
Compreensão da lógica interna das ginásticas pertencentes a diversos grupos sociais.	Compreensão acerca das formas de produção dos preconceitos de raça, classe, gênero, orientação sexual e religião com relação às ginásticas e a seus praticantes.
Marcadores sociais que perpassam as práticas corporais das ginásticas.	Identificação dos marcadores sociais que perpassam as ginásticas.
Resolução dialogada de conflitos durante a vivência das ginásticas.	Compreensão dos significados atribuídos às ginásticas pelos seus participantes.
Posicionamento inclusivo e reflexivo acerca do direito e do acesso às ginásticas.	

Referências
Educação Física

CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores de educação infantil. *Revista Pro-posições*, Unicamp, Campinas, v. 25, pp. 181-198, 2015.

GÓIS JUNIOR, E.; SOARES, A. J. G.; MELO, V. A. Para a construção da nação: debates brasileiros sobre educação do corpo na década de 1930. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, p. 343-360, 2015.

NEIRA, M. G. *Educação física cultural*: inspiração e prática pedagógica. 2 ed. Jundiaí: Paco, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. *In*: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. *Educação física escolar*. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagens, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e de seus praticantes. *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. *Linguagens na educação física escolar*: diferentes formas de ver o mundo. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, D.; EHRENBERG, M. C. Diálogos entre educação física e arte: a corporalidade como saber sistematizado na escola. *In*: RICARDO, E. C. et al. (Orgs.). *Pesquisa em educação*: diversidade e desafios. São Paulo: Editora FEUSP, 2019. p. 84-94. Disponível em: http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/414. Acesso em: 26 out. 2021.

SOARES, C. L. *Educação física*: raízes europeias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Esporte e política na ditadura militar brasileira: a criação de um pertencimento nacional esportivo. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, pp. 155-174, 2012.

Área de **Ciências Humanas**

- História >
- Geografia >

O conhecimento, desde suas sistematizações iniciais, é organizado em campos de saberes que aproximam estudos correlacionados. Ao longo do tempo, o desenvolvimento de tais estudos permitiu reorganizá-los em diferentes áreas, de acordo com os interesses das sociedades e com as tendências das produções científicas. Com a intensificação da produção tecnológica e as transformações sociais ocorridas em especial no último século, os estudos das Ciências que investigam ações dos indivíduos, tornadas práticas nas sociedades e no meio em que vivem, são reunidos na área denominada Ciências Humanas. As Ciências desse campo de conhecimento se ocupam dos estudos de ações humanas, desde as individuais, que transformam e constituem significados de múltiplos olhares sobre o ambiente compartilhado, até as mais abrangentes relações sociais, consolidadas em representações e em instituições que exigem elaborações intelectuais e culturais, que refletem conhecimentos sobre a humanidade e sobre o mundo, em suas diferentes manifestações naturais e sociais. Com a presença dos componentes de História e Geografia, essa área está incluída no currículo do Ensino Fundamental.

Ao chegar à escola, a criança traz consigo muitos conhecimentos construídos por meio de diferentes experiências vividas. A vida apresenta-se para ela como uma totalidade, em que as pessoas vivem em determinado espaço e tempo, e produzem suas condições de vida pelo trabalho. Na escola, sua compreensão sobre a sociedade vai se tornar mais abrangente, clara e integrada, na relação entre suas explicações prévias e o conhecimento organizado nas diferentes áreas do currículo. A área de Ciências Humanas participa desse processo, possibilitando aos estudantes a observação e o reconhecimento do próprio pertencimento ao espaço em que vive, à sua família e à sociedade mais ampla.

Tendo como categorias centrais **tempo** e **espaço**, esses componentes objetivam aproximar os estudantes de diversos elementos, conceitos, ferramentas e linguagens, bem como de aspectos sociocognitivos, afetivos e lúdicos, que propiciem o desenvolvimento do **raciocínio espaçotemporal**, proporcionando a construção de conhecimentos e de uma leitura crítica do mundo. Assim, essa área do conhecimento tem como ocupação fazer com que os estudantes entrem em contato com análises críticas das ações humanas, das relações sociais e de poder, bem como da própria produção de conhecimentos e saberes que estão necessariamente situados em tempos e espaços específicos.

O trabalho com os conhecimentos relacionados às Ciências Humanas no Ensino Fundamental dá prosseguimento ao que foi desenvolvido na Educação Infantil, em explorações cognitivas que potencializam sentidos, vivências e experiências relacionadas aos saberes sobre a natureza e o mundo social. No Ensino Fundamental, essas noções se tornam mais complexas, visando à elaboração de formas de compreensão sobre cartografias de ser, estar, fazer e saber no mundo, na História e na Geografia. A progressão de conhecimentos exige processos de introdução às particularidades da área – como por exemplo, na Geografia, por meio da alfabetização cartográfica, já iniciada com as experiências vividas ainda na Educação Infantil, de localização nos espaços da escola e da casa, e intensificada no Ensino Fundamental, com o estudo de mapas.

Ao considerar, ainda, que as crianças, desde a Educação Infantil, desenvolvem a observação, fazem perguntas, evidenciam percepções sobre o cotidiano, reconhecem a si e a seu grupo familiar em fotos, contam casos e começam a levantar hipóteses nas narrativas e conversas, o Ensino Fundamental dará prosseguimento e aprofundará essas experiências, proporcionando, nos anos iniciais, a ludicidade e a vivência cultural, que desenvolvem a observação, a curiosidade, o pensamento e a criatividade.

Alfabetização cartográfica é expressão consolidada na área, referindo-se a essa aproximação à leitura cartográfica. Tem, portanto, um significado bastante específico, distinguindo-se do conceito de letramento. Por essa razão, a expressão se mantém nesta proposta.

Enfatizamos que o ensino de História e Geografia mostra-se importante ao longo de toda a Educação Básica por tratar de questões econômicas, sociais, políticas, morais e éticas em diversos tempos, espaços e sociedades, e que a reflexão sobre essas questões contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da ação cidadã, levando em conta ainda a importância de uma educação intercultural, ou seja, aquela que afirma o princípio de respeito à diversidade e ao direito às diferenças como elemento essencial para a formação dos estudantes. Nesse sentido, acesso e reflexão sobre procedimentos de investigação nessa área contribuem para que os estudantes desenvolvam a capacidade de observação sobre diferentes situações e grupos humanos, compreendendo-as nas condições específicas de seu contexto espaçotemporal. Significa também respeito à diversidade e ao direito às diferenças entre os estudantes, garantindo acolhimento, inclusão e aprendizagem a todos.

Vale ressaltar, assim, a construção de um currículo que contemple as culturas e os saberes locais da região em que a escola está inserida, além dos conhecimentos considerados "universais", permitindo o reconhecimento das identidades individuais, comunitárias e a inserção social. As questões do contexto cotidiano local e global dos sujeitos estão transversalizadas no conhecimento escolar da área, sem hierarquizações, como unidades de estudos: o espaço e sua territorialização pelas sociedades no trabalho e na relação com a natureza; a formulação do tempo histórico, do sentido de pertencimento e de intervenções de sujeitos nas transformações das sociedades; as identidades, a ética, os modos de pensar e de agir de sujeitos na vida em sociedade e as intensas relações sociais que perpassam todas essas situações. Pela permeabilidade de seus estudos com outros campos de saber, no entrecruzamento dos conhecimentos reunidos na área, as ações educativas exploram sensibilidades, espacialidades, temporalidades e racionalidades, presentes em seus componentes curriculares, abrindo interfaces para práticas interdisciplinares dentro da área e com outras áreas de conhecimento, respeitando-se exigências do fazer e do saber em suas particularidades. Assim, no diálogo com os demais componentes, a pluralidade de saberes e sua articulação orgânica favorecem aos estudantes a compreensão complexa e integrada do mundo, da realidade em que vivem, proporcionam enxergar o território como espaço educativo e fonte de saberes. Dos princípios orientadores, enunciados para todo o currículo nesta proposta pedagógica, este se articula estreitamente àquele que define como foco do processo pedagógico o desenvolvimento da compreensão do mundo e a inserção social dos estudantes.

Portanto, pontos de articulação entre os componentes serão valorizados e desenvolvidos, buscando formas inter e transdisciplinares de proceder com vistas a uma formação abrangente e harmoniosa. Exige-se, por isso, uma abordagem ativa, rica em possibilidades, problematizadora

Vale ressaltar a construção de um currículo que contemple as culturas e os saberes locais da região em que a escola está inserida [...]

e participativa, que dialogue com os diversos modos de aprender, com a cultura dos estudantes e que inclua a ludicidade, o desafio e o entusiasmo. É uma direção que faz toda diferença na formação social e na compreensão da problemática ambiental e econômica, consolidando uma entrada no processo de reconhecer e entender o mundo, de encontrar-se e encantar-se por reconhecer seu lugar e seu horizonte de realização pessoal.

Como fica bem claro, trata-se de um projeto de formação que considera os estudantes em sua cultura e em seu potencial de crescimento e de participação social. É um projeto que se sustenta no desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam, por exemplo, a organização de grupos, projetos, pesquisas e estudos em campo, que se enriquecem com o uso de filmes, poesias, músicas, charges, entrevistas, em diferentes escalas de aplicação, incluindo atividades de avaliação. Propiciam, ainda, diálogos com outras áreas do conhecimento, condição

importante para uma abordagem articulada dos fenômenos sociais. Explorar tecnologias de comunicação e informação é uma alternativa desejável para promover a criticidade e a compreensão da dinâmica de processos sociais e naturais. Têm destaque nessa abordagem análises críticas de situações éticas, políticas e sociais, sua compreensão e a elaboração de propostas de intervenções em processos naturais alterados pelas sociedades, localização de acontecimentos nos espaços, e implicações históricas de atos individuais e coletivos. Todas essas indicações, entre outras situações educativas promovidas pelos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, constituem práticas que permitem introduzir os estudantes em uma atuação informada e crítica na sociedade.

Para os dois componentes da área, os objetos de conhecimento terão como foco as noções e relações espaçotemporais; os aspectos sociais e culturais; o pensar historicamente; e a alfabetização cartográfica. A reflexão sobre os procedimentos de investigação em Ciências Humanas e a ampliação da vivência em espaços e situações culturais dentro e fora da escola sustentarão a abordagem ativa e problematizadora na aprendizagem dos estudantes. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos pontos comuns entre História e Geografia indicam a vantagem de um tratamento integrado, o que favorece a aprendizagem nessa fase. Nos anos finais, o tratamento proposto é mais específico – é quando os estudantes entram na puberdade e na adolescência, e apresentam mudanças físicas, psicológicas e sociais, sendo também esperado, como consequência de todo o percurso anterior, o crescimento de suas capacidades de pensamento e abstração, de formação de conceitos e de criticidade. Os professores, ao praticarem a observação cuidadosa, encontrarão os momentos adequados para desafios e aberturas a novos caminhos de aprendizagem, respeitando as diferenças entre os estudantes e encaminhando a ampliação de perspectivas na compreensão de diferentes culturas, da diversidade e desigualdade que caracterizam o Brasil, das relações entre os grupos sociais, do respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente e de outras dimensões de sua formação.

Na seleção de temas e conteúdos em História e Geografia, considera-se a grande proximidade e as trocas na pesquisa entre historiadores, geógrafos e cientistas sociais. Os problemas de pesquisa nessa área, por exemplo, são entendidos tanto no campo científico quanto na difusão e no debate público, de maneira integrada, entretanto o pesquisador de Ciências Humanas recorre aos aportes produzidos nos campos da História, da Geografia e das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) para produzir seus trabalhos. Nesse sentido, foram escolhidos eixos de articulação, conjuntamente, para História e Geografia, em uma abordagem de Ciências Humanas, integrando o estudo e fortalecendo o desenvolvimento do raciocínio espaçotemporal.

Além de eixos comuns, sustentados nos princípios priorizados nesta proposta pedagógica, são muitos os temas atuais que podem integrar vários outros componentes, organizando pesquisas e reflexões na escola, atravessando diferentes turmas de estudantes. Um desses temas que precisa ser enfrentado e que pode ser tratado de maneira transversal liga-se à Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino, assim como à Lei nº 11.645/2008, que faz a mesma orientação quanto à temática indígena – alterando a LDB (Lei nº 9.394/1996), em seus artigos 26 e 79. Trata-se de fomentar o reconhecimento e o combate ao racismo e à discriminação, o que supõe não apenas identificar e rechaçar as expressões de discriminação, mas de comprometer a escola – espaço de formação cidadã que congrega muitos saberes sistematizados e comunitários – no esforço de valorização da diversidade cultural e das diferenças, e de construção de um país plural e diverso, o que deve ser um objetivo de todas as áreas de conhecimento.

A apresentação dos eixos estruturantes, por serem comuns aos componentes curriculares de História e Geografia, se repetem ao longo da proposta, considerando que os professores podem acessar apenas um dos dois textos. Dessa maneira, é possível que os textos tenham apresentações muito semelhantes, inclusive com a repetição de alguns excertos.

Área de Ciências Humanas

Figura 1: Sesc no Mato Grosso do Sul

História

Os princípios fundamentais para o desenvolvimento do componente curricular de História nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental dizem respeito à **abordagem metodológica ativa**, incluindo investigação, pesquisa e trabalho com projetos, explorando o caráter lúdico como forma de aprendizagem. Dessa maneira, espera-se fortalecer **o protagonismo e a autonomia** dos estudantes, bem como o pensamento relacional e crítico, com vistas à **construção de uma sociedade mais igualitária**.

Para tanto, a proposta pedagógica fundamenta-se na articulação e integração de conhecimentos sistematizados nos campos da historiografia e história escolar com os saberes e práticas locais, costumes e valores vivenciados na vida cotidiana e com o estudo da participação histórica de povos originários, populações afro-brasileiras e imigrantes ao longo da formação do Estado brasileiro.

O componente curricular História fundamenta-se, portanto, no estudo da experiência humana em contextos temporais específicos localizados no passado e no presente. A humanidade está mergulhada no tempo presente, no entanto dialoga-se com referenciais de tempos anteriores, como mentalidades, representações sociais, modelos de compreensão da realidade e visões de mundo que são apropriadas, atualizadas, transformadas por meio de múltiplas práticas culturais. Pensar historicamente pode ser entendido muito mais como um gesto de atenção sobre as narrativas plurais que as pessoas conservam do passado, preservadas por memórias, monumentos e documentos, as quais vão estruturando modos de pensar, sentir e agir que servem como orientação para a ação prática na vida cotidiana (RÜSEN, 2001).

Nesse sentido, a História mobiliza fundamentalmente as noções de tempo e temporalidades; espaço; cultura; relações de poder e dominação; narrativa; memória (lembranças e esquecimentos); e empatia histórica com o objetivo de criar um conhecimento circunstanciado, interpretativo e em perspectiva, explorando os efeitos de múltiplas relações e durações temporais (permanências e rupturas), e articulando três dimensões da vivência humana: o eu, o outro e o nós.

Espera-se que esse conhecimento histórico possa ser útil para a construção de identidades sociais, por meio do pensamento crítico acerca do que move a ação humana, bem como valorizando aspectos da vida em sociedade tais como: singularidade, pluralidade, solidariedade e criatividade humana.

A História não se reduz a estabelecer nexos entre causas e consequências de acontecimentos históricos, não elabora explicações científicas definitivas, e sim compreensões, por meio da "**imaginação histórica**" no contexto da pesquisa e do ensino, sobre condicionantes e razões de eventos, demonstrando como essas condições e razões são marcadas pelo contexto sociocultural relativo aos agentes e sujeitos históricos contemporâneos aos acontecimentos (LE GOFF, 1990). Essas reflexões do campo da historiografia se constituem em importante inspiração para a proposição de modalidades de ensino fundamentadas em laboratórios didáticos de História.

Para os historiadores, o conceito de imaginação histórica não remete à ficção, mas sim ao esforço intelectual de contextualização histórica ao se construir conhecimentos. **"Imaginação histórica" é a capacidade de compreender o "outro" pela visão de mundo do "outro"**, no seu momento histórico. Imaginar quais as motivações e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, nos contextos específicos dos acontecimentos, evitando transportar para a análise valores e modos de pensar do presente. É uma maneira de evitar o anacronismo.

Imaginação é também um conceito importante na obra de Vigotski. Para o autor, a imaginação é propulsora da criação humana e da ciência. A psicologia denomina imaginação a atividade criadora baseada na capacidade de combinação do cérebro humano. É "a base de toda a atividade criadora e, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica." (VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009, p. 14)

Por meio de diferentes estratégias, é possível organizar **situações concretas de investigação em sala de aula** com base no contato e na análise de fontes diversas: objetos do cotidiano (brinquedos e brincadeiras; jogos; conjunto de livros de lendas e histórias; utensílios domésticos e objetos pessoais; desenho e artes em geral; vestimentas; objetos associados a festas e comemorações; entre outros), práticas alimentares e outras manifestações culturais; textos de diferentes tipos (literários, jornalísticos e didáticos); imagens fixas e em movimento (fotografias, vídeos, filmes); músicas; e entrevistas com pessoas do entorno e da escola. Seguindo essa orientação, sugere-se propostas educativas que dialoguem com os conhecimentos prévios dos estudantes, como ponto de partida para o planejamento e para a elaboração de questões problematizadoras.

Com esse trabalho coletivo de investigação, objetiva-se favorecer o levantamento de hipóteses sobre a **historicidade**, isto é, o **contexto espaçotemporal** em que essas fontes foram produzidas e seus significados para as pessoas envolvidas. Em outras palavras, a ideia é de inserção de processos de investigação com perguntas estratégicas sobre essas fontes, a saber: quais as características materiais dos objetos; em qual momento foram criados; quem os produziu e com qual finalidade; e se houve modificações nos usos e nas funções através do tempo e em espaços distintos. No caso de tradições culturais e práticas religiosas, por exemplo, a investigação pode se desenvolver com a observação de manifestações ou de conversas com adeptos, e com apoio de perguntas que levem a conhecer, explicar e respeitar essas práticas e o sentido que fazem para seus praticantes Por meio dessas perguntas e consequentes problematizações, considera-se que os estudantes possam compreender as próprias experiências e as das demais pessoas e grupos sociais, ao longo do tempo, como experiências históricas. Em seguida, é possível associar reflexões e achados (descobertas) efetuados pelos estudantes aos conteúdos e às temáticas consideradas importantes na proposta pedagógica e que compõem o legado histórico-cultural a que têm direito.

A História oferece ao currículo escolar informações bastante diversificadas e complexas sobre processos históricos, movimentos sociais, políticos, econômicos, culturais, ideológicos e artísticos; sobre agentes e atores sociais dominantes e dominados em determinados períodos e séries históricas; sobre conflitos e disputas entre grupos sociais. Em síntese, a História traz um conhecimento plural sobre acontecimentos nos tempos presente e passado, uma elaboração compreensiva dos modos de ser, agir e sentir que permanecem até o presente ou se modificaram ao longo do tempo por diferentes razões, motivações e interesses.

Isabel Barca se vale da imagem da aula-oficina ao compor o ensino ativo em História. Propõe a criação de planos de aula como se fossem instrumentos de aprendizagem, os quais propiciariam a mudança de perspectivas em relação aos conceitos de História.

Etapas do Modelo da Aula-Oficina

1 Cruzamento e interpretação de fontes: analisar fontes/documentos em suportes diferentes e com mensagens diversas, procurando confirmação ou refutação de hipóteses descritas e explicativas. Essa etapa de análise de fontes efetuada pelos estudantes permitirá ao professor conhecer as ideias históricas espontâneas, conhecimento tácito, apresentado pelo grupo.

2 Compreensão contextualizada: situações de ensino em que se procura entender situações humanas ou sociais em diferentes tempos e espaços. Relacionar os sentidos do passado com a própria experiência perante o presente e a projeção do futuro. Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar, o que constitui a essência da aprendizagem.

3 Comunicação: exprimir a interpretação e a compreensão das experiências humanas com sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação disponíveis.

Em síntese, na aula-oficina, a aprendizagem em História é entendida como a compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduz na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2004)

> Memória e história: longe de serem sinônimos, toma-se consciência que tudo opõe uma à outra. Memória é vida, sempre carregada por grupos vivos, e, nesse sentido, está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e repentinas revitalizações. História é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. Memória é fenômeno sempre atual, um elo vivo no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva, a memória não se acomoda senão a detalhes que a confortam; se alimenta de vagas lembranças telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transparências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado; a história a liberta, e a torna prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural, individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993)

É importante assinalar que as problematizações que conduzem o trabalho investigativo são construídas pelo investigador da História, e no caso do ensino, pelos estudantes e professores nas escolas, no tempo presente em que se vive. O conhecimento histórico, portanto, é contraintuitivo, provisório, transitivo; afasta-se do senso comum, difere da memória e é passível de revisão com a ampliação da documentação, que, por sua vez, altera o modo de compreender um período ou tema histórico (LEE, 2006).

Por meio de fontes orais e relatos, experiências pessoais e coletivas são ressignificadas e oferecem a oportunidade de acesso ao passado e compreensão das razões pelas quais as pessoas pensam e agem da maneira como o fizeram, e indicam os processos de mudança que ocorreram. Com o estudo crítico das fontes, a utilidade da História se revela. Isso expande a concepção do que a humanidade é capaz, apresenta a diversidade de práticas de vida de grupos, liberta o pensamento para a construção de novos modos de fazer e de ser no presente e no futuro.

A ampliação do conhecimento histórico se dá, então, pela organização de arquivos, pelo reconhecimento de experiências socioculturais, políticas e econômicas no presente, que podem trazer novas questões e pontos de vista para um problema histórico já estudado e sobre o qual já se tem uma história escrita.

Assim, a História conta sempre novas histórias, realiza revisões de narrativas já consolidadas sobre eventos e marcos da história vivida individual e coletivamente, a depender das problematizações que são feitas na experiência cotidiana de viver em sociedade, e não se limita à descrição dos acontecimentos sucessivos no tempo único, linear, progressivo e teleológico, conhecido por história das civilizações e dos países. Os recortes temporais e espaciais efetuados na pesquisa e no ensino de História são bem complexos e se voltam para responder a problematizações bem precisas postas pela sociedade em cada época e região.

No ensino, a principal contribuição do componente curricular História são as compreensões do enraizamento histórico, social e cultural da experiência vivida pelos indivíduos, das possibilidades de se compreenderem como agentes da conservação e da mudança, consequentemente capazes de construir modos de pensar, agir e sentir inovadores, criativos, ética e conscientemente comprometidos com ideais de cidadania e solidariedade. Em concordância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trata-se de reconhecer e compreender de modo crítico a diversidade de sujeitos e histórias ao longo do tempo e em diferentes lugares e culturas.

Objetivos gerais

Ao considerar as *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc*, as quais sublinham a importância de um currículo híbrido, composto coletivamente por docentes e estudantes, por meio de atividades interdisciplinares e transdisciplinares, com ênfase na compreensão do mundo em múltiplas escalas (do regional ao mundial), espera-se garantir aos estudantes o direito de:

* Construir 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, o respeito à diversidade e a inclusão social.

* Estabelecer diálogos com os demais componentes curriculares – Língua Portuguesa, Outras Línguas, Geografia, Artes, Educação Física, Ciências e Matemática –, de modo a compreender a complexidade da vida em sociedade e valorizar o repertório cultural e científico produzido nas interações sociais e com a natureza. Nesse sentido, a adoção de temas e objetos de estudo concernentes a interesses de estudantes e professores, a aprofundamentos de conhecimentos de componentes curriculares ou a contextos histórico-culturais locais que se apresentem como problemas sociais e políticos serão beneficiados com as abordagens transdisciplinares.
A intersecção entre estudos históricos e histórias da arte, das línguas e literaturas, do esporte, da ciência, da matemática e da geopolítica será útil para a aprendizagem em todos os componentes disciplinares envolvidos.

* Efetuar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e que permitam o posicionamento crítico com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

* Compreender e problematizar conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica, identificando narrativas históricas que produziram efeitos de silenciamentos e apagamentos de modos de pensar, agir e sentir próprios de agentes sociais participantes da história vivida no período ou tema histórico estudado.

* Conhecer as linguagens das tecnologias digitais de informação e demais formas de linguagens e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo sua produção e a utilização de seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos do componente curricular História para o Ensino Fundamental consistem em uma iniciação ao processo de investigação em História, promovendo, na sala de aula, atitudes reflexivas sobre as narrativas consolidadas da História, a saber: identificação de repertórios e acervos da produção cultural do homem em sociedade; e análise e comparação de interpretação de documentos concernentes a diferentes pontos de vista, vozes, discursos e outras manifestações culturais dos diversos grupos sociais, explorando posicionamentos, inter-relacionamentos e ações dos agentes nos processos de transformação e manutenção de aspectos da organização social, política e cultural da sociedade. Espera-se que, neste componente curricular, o ensino promova conhecimentos acerca de:

- 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, de maneira a analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- 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 e de narrativas históricas.
- Movimento de populações, bens e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, de modo a favorecer sua compreensão e análise, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

Figura 2: Sesc no Espírito Santo

Eixos estruturantes

Os eixos estruturantes aqui propostos visam explicitar possíveis abordagens de noções fundamentais dos componentes curriculares, um arranjo de objetos de conhecimento, aliando o vivido, as práticas sociais, o repertório conceitual e o cotidiano da vida escolar. Tendo em vista a importância do diálogo entre os componentes curriculares, conforme os princípios desta proposta pedagógica, na direção do estabelecimento de relações interdisciplinares, e considerando a necessidade de uma abordagem integrada e uma leitura mais complexa dos fenômenos estudados, optou-se por definir seis eixos estruturantes comuns, com pequenas nuances, para História e Geografia.

A intenção é destacar elementos importantes e fundamentais a serem abordados nos objetos de conhecimento dos componentes, contudo, ao mesmo tempo que conferem identidade aos respectivos componentes, abrem espaços para um tratamento integrado conforme explicitado nos eixos estruturantes.

Os eixos estruturantes, por serem comuns aos componentes curriculares de História e Geografia, se repetem ao longo da proposta.

Tempo e temporalidades Ao se construir o conceito de tempo/temporalidades em sala de aula, tanto o tempo cronológico presente em periodizações históricas de situações específicas quanto nas variadas relações temporais entre passado, presente e futuro mobilizadas pelos diversos grupos culturais, deve-se dar destaque aos acontecimentos da vida dos estudantes, da escola, da comunidade, da cidade, do país e do mundo em múltiplas durações (tempos mais ou menos distantes em relação ao presente). Esse conceito, por ser desenvolvido por várias Ciências, não pode prescindir da compreensão de suas duas principais dimensões: o tempo físico e o tempo histórico-social.

A primeira dimensão – o tempo físico da natureza – vai permitir ao estudante localizar-se no tempo, situar fatos de sua vida cotidiana e outros dados, construir e interpretar linhas de tempo, trabalhar com as medidas de quantificação – minutos, horas, dias, meses, anos, séculos. O domínio operatório do tempo envolve também noções de ordem e sucessão, duração e simultaneidade. Além disso, é importante fazê-lo perceber as permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nos grupos de convívio escolar e na sua localidade.

A segunda dimensão – o tempo histórico-social – vai iniciar os estudantes na análise dos contextos de época, de modo que percebam seu tempo como um produto histórico particular de modos de pensar, agir e sentir derivado de múltiplas construções históricas com durações diversas, algumas permanecendo no tempo presente como heranças culturais de tempos mais distantes e outras como modificações de práticas de outros tempos e épocas.

O ser humano vive e sente a experiência da passagem do tempo de maneiras diferentes em contextos diversos, marcados por níveis e durações temporais distintos. São percepções temporais as impressões sobre antigo/contemporâneo, presente/passado, distante/recente, simultaneidade/sucessão, lento/rápido, contínuo/descontínuo. Sensações temporais que vão sendo percebidas e denominadas pelos historiadores como tempos da longa duração (ritmo quase imóvel dos fenômenos culturais conservados por séculos em que poucas ou quase nenhuma transformação acontece); tempos das conjunturas (tempos relativamente marcados por rupturas que ensejam novas organizações socioculturais e econômicas de média duração); tempos dos eventos cotidianos (tempo curto, rápido, da experiência vivida e dos fenômenos políticos, em que há alterações drásticas na sociedade, como revoluções, guerras, reformas). Assim, é possível que os estudantes compreendam como o tempo é fruto da construção social, de determinantes socio-históricos que a cada momento as sociedades imprimem à época em que vivem (BRAUDEL, 1997; HOBSBAWM, 1995; SEVCENKO, 2001).

A presença de documentos históricos como materiais a serem analisados contribuirá muito nesse processo de compreensão da determinação temporal da experiência humana. Entende-se os documentos históricos como vestígios materiais e imateriais da ação humana, a saber: criação e apropriações de línguas e linguagens na vida cotidiana e em situações formais, nas artes visuais; no desenho; na escultura; na música; na produção literária e poético-musical; no teatro; nas imagens fixas e em movimento; nos artefatos e saberes da cultura material; em projetos de arquitetura, mapas, plantas e projetos de edificação; e em espaços urbanos e rurais. Estudos do meio; visitas guiadas em espaços históricos e museus; e monumentos e lugares de memória de grupos favorecem o acesso e o exame dos documentos citados.

Figura 3: Sesc no Polo Socioambiental

Interpretar a história dos grupos sociais é também relacionar escalas de processos de produção, circulação e apropriação de práticas socioculturais, nos níveis regional, nacional, transnacional e mundial.

Espaço É preciso oferecer aos estudantes oportunidades para que possam operar com as relações espaciais e analisar os espaços sociais, compreendendo-os como construções dos seres humanos, em determinada época. Com o passar do tempo, as transformações políticas e econômicas de grande parte das sociedades fizeram com que a construção do espaço saísse do campo das necessidades biológicas e passasse para questões de ordem social, econômica, política e cultural.

A análise do espaço construído e organizado por grupos sociais em diferentes tempos também é iniciada pela escola, para que o estudante, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, comece a perceber além daquilo que vê física e concretamente. Perceber o bairro onde mora, por exemplo, não apenas como um conjunto de prédios, um ao lado do outro, mas como um espaço organizado socialmente. Isso é ampliar a compreensão do espaço próximo e de outros espaços, organizados de modos diferentes, para a percepção das diferentes necessidades e prioridades. Esses aspectos são importantes para explorar, até os anos finais, noções de espaço e tempo e interpretação de lugares vividos, concebidos e percebidos.

Natureza e história Segundo a BNCC, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve desafiar os estudantes "a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação)", questões que serão ampliadas e aprofundadas nos anos finais.

Em se tratando da configuração das diversas paisagens e da transformação da natureza no decorrer do tempo com o trabalho humano, deve ser destacado e analisado o papel das técnicas, das tecnologias da informação, da comunicação e dos transportes, desenvolvidos e disponíveis em cada época. Assim se possibilita a compreensão de saberes científicos importantes para a construção do raciocínio geográfico como natureza, território e territorialidade, bem como se reforça a distinção entre tempo físico (ou natural) e tempo histórico-social. Para melhor viabilizar esse processo, deve-se utilizar como normas metodológicas os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e no tratamento das informações.

É importante neste eixo realizar a crítica à narrativa da história da humanidade como a história do progresso social derivado naturalmente das transformações técnico-científicas e formas de apropriação da natureza pelo homem. A criação de uma sociedade solidária, inclusiva e que valorize a pluralidade cultural não é garantida pelo nível de desenvolvimento técnico-científico, mas sim pelo aperfeiçoamento das relações humanas, pela compreensão dos efeitos do desenvolvimento de novas tecnologias no bem-estar da população, o que pode vir a ser concretizado quando for possível alcançar compreensões históricas particularizadas da diversidade de saberes e conhecimentos praticados pelas sociedades (HOBSBAWM, 1996).

Sociedade, sujeitos e seus direitos Este eixo é dedicado às noções e ao reconhecimento **do eu**, **do outro** e **do nós**, permitindo ao estudante a construção de sua identidade com base na relação com o outro, na valorização de suas memórias e na ampliação da compreensão do mundo.

O conceito de sociedade deverá ser iniciado com o estudo dos grupos sociais a que o estudante pertence e nos quais atua. Esses grupos são conhecidos por sua caracterização, pelos elementos que os compõem, pelas relações que estabelecem entre si, por suas regras de estruturação e pela organização que seus componentes imprimem no tempo e no espaço. O aprofundamento desses indicadores será gradativo nos anos finais.

A análise gradual dos diversos grupos dos quais o estudante participa permite que perceba, aos poucos, a pluralidade de interesses e como há, inclusive, relações contraditórias. A consciência de pertencer a um grupo e de individualizar-se por intermédio dele é uma característica essencialmente humana. Assim, viver em grupo, para crianças e jovens, significa a própria socialização e um fator relevante na construção de sua identidade.

O amadurecimento, pela aquisição de hábitos, valores e costumes mais simples, é sinônimo também de inserção nas relações sociais. São os chamados grupos primários – a família, a escola, as pequenas comunidades – que estabelecem a mediação entre indivíduos e grupos menores. É no grupo, portanto, que o indivíduo aprende a viver socialmente e também a se tornar um sujeito histórico: autônomo, capaz de compreender a sociedade em geral, de mover-se nela e agir conscientemente de maneira democrática e solidária para sua transformação.

Cultura e organização social e política Para construir os conceitos de cultura e organização social e política, no decorrer do Ensino Fundamental, é recomendável que se faça a identificação das diferenças culturais entre o modo de vida da localidade em que vivem os estudantes e de outras comunidades. É importante efetuar, ainda, a caracterização das relações sociais e políticas estabelecidas entre a localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais em diferentes tempos. Para além dos aspectos políticos, administrativos e econômicos, bem como disputas geopolíticas, aqui se destacam as questões culturais, étnicas, raciais, de idade, religião, costumes, gêneros, origens e pessoas com deficiência para que possam ser desenvolvidas as noções de diversidade e diferença e a promoção dos direitos humanos, o que envolve o respeito a todos os seres humanos e o combate a todo e qualquer tipo de preconceito ou violência.

Esta é uma discussão curricular muito mais complexa do que a simples inserção de mais conteúdos programáticos sobre o tema nos diversos componentes curriculares, como muitas vezes se entende e, portanto, se pratica.

As propostas curriculares são entendidas como um objeto histórico-cultural recheado de narrativas, saberes, concepções de ser humano e de conhecimento. O primeiro passo para a construção de ações afirmativas no espaço escolar é a valorização dos saberes indígenas, afro-brasileiros e também sobre o próprio continente africano (SOUZA, 2012; CUNHA, 2012).

Mundo do trabalho

> *Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho; o meio ambiente em que se dá a atividade; as prescrições e as normas que regulam tais relações; os produtos delas advindos; os discursos que são intercambiados nesse processo; as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva; as culturas; as identidades; as subjetividades; e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade.*
>
> (FIGARO, Roseli. *O mundo do trabalho e as organizações*: abordagens discursivas de diferentes significados. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986.)

Com o passar dos tempos, processos e técnicas construtivas têm se constituído de diferentes maneiras, tanto em relação ao período histórico quanto ao espaço geográfico, e são provocadas também pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Tais diferenças precisam ser conhecidas, debatidas e observadas com base nas funções econômicas e nos processos produtivos dos diferentes setores da economia, como agricultura, indústria e comércio, e também nas relações com o meio ambiente.

Questões como essas devem ser iniciadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental e aprofundadas nos anos finais, recorrendo-se à análise da vida cotidiana dos diferentes grupos e ao estudo da produção e do trabalho dos engenhos coloniais, nas áreas de mineração, nas fazendas de café e nos processos produtivos agroindustriais e fabris de ontem e de hoje.

As propostas curriculares são entendidas como um objeto histórico-cultural recheado de narrativas, saberes, concepções de ser humano e de conhecimento. O primeiro passo para a construção de ações afirmativas no espaço escolar é a valorização dos saberes indígenas, afro-brasileiros e também sobre o próprio continente africano.

Objetos de conhecimento

Segundo a BNCC, no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aborda-se em diferentes graus de complexidade o reconhecimento do "eu", do "outro" e do "nós". Há uma ampliação de escala e de percepção ao longo dos anos de estudos, partindo do conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise é ampliada no 5º ano, com o estudo mais aprofundado da diversidade de povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que incentive o convívio e o respeito entre os povos.

> *Procura-se, ainda, evitar uma visão única, homogênea e de continuidade no tempo da história dos grupos sociais. Por isso, é importante inserir registros variados que cada grupo produz, constituindo suas identidades e seus pertencimentos. Esses registros são memórias materiais e imateriais individuais, sociais ou coletivas, compondo uma lógica de produção de patrimônios culturais de significações variadas.* (ORIÁ, 2002)

Com a chegada aos anos finais do Ensino Fundamental, é importante ter em mente a continuidade do modelo de organização dos objetos de conhecimento pelos mesmos eixos estruturantes que vinham sendo utilizados nos anos iniciais, com ênfase nos **estudos socioculturais e nas memórias**, assim como simultaneamente incluir algumas **transformações na orientação pedagógica**. Essas transformações visam ampliar o repertório de informações e documentações históricas; estimular **comparações entre temporalidades** (passado/presente) e novas **relações entre áreas de conhecimento e disciplinas** (História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Ciências e Matemática); e a adoção de estratégias de investigação em sala de aula que proporcionem aos estudantes **tornar mais complexo seu entendimento sobre a natureza do conhecimento em História** e sua relevância para a vida em sociedade e reconstruções permanentes no tempo e no espaço de identidades socioculturais.

De modo simples, poderíamos dizer que a **narrativa histórica escolar consolidada** em sentido cronológico e com periodizações diversas se apresenta mais decisivamente nos anos finais. Busca-se com isso estimular **situações de aprendizagem baseadas na crítica documental, no questionamento quanto aos discursos históricos** sobre personagens, dinâmicas culturais, disputas entre concepções e visões de mundo e entre as próprias narrativas que se mesclam ao processo político contemporâneo invariavelmente presente na vida cotidiana e naquilo que é social e coletivamente estipulado como história local, regional, nacional, transnacional e global. **Espaços geográficos e tempos históricos inter-relacionam-se em escalas cada vez mais complexas, envolvendo especificidades e semelhanças** em relação às transformações da natureza, à elaboração de sentimentos, mentalidades e posicionamentos em todas as dimensões da vida em sociedade. Junto a isso, está a adoção de modos contextualizados historicamente de entendimento do que seria a humanidade; o indivíduo e o corpo humano; a Ciência e a tecnologia; os imaginários, os mitos e as religiões; a produção artística; o uso e as apropriações das linguagens; a organização do mundo do trabalho; os grupos e as hierarquias sociais; a política e a justiça.

Nessa fase escolar, os estudantes vivem **novas situações de descobertas individuais, atribuição de significados às experiências, e interiorização de símbolos, modelos de vida, espaços de convívio e relação com outras gerações e tradições**. Todos esses elementos da prática de vida cotidiana, somados ao amadurecimento cognitivo, favorecem **atividades escolares que estabeleçam múltiplas conexões com espaços, tempos e culturas**. É possível oferecer atividades de estudo do meio e

A extensa indicação de objetos de conhecimento para os anos iniciais e finais deve ser examinada como um grande repertório de possibilidades.

incorporar pedagogicamente práticas culturais da cidade, do Sesc em especial. Para tanto, recomenda-se a **invenção de objetos de estudo em História em colaboração com os estudantes**, que possam ser produzidos na forma de investigações nas ruas e em museus de Artes, História, Ciências e museus temáticos; arquivos; bibliotecas; centros culturais e de referência científica; outros lugares expositivos e artísticos, tais como cinema, teatro e espaços associados ao corpo, como os de esporte e culturas corporais. A concepção de **cidade como espaço de formação/educação** se revela como lugar instigante de produção de conhecimento (MIRANDA; SIMAN, 2013).

Nesse sentido, nas páginas a seguir, há um conjunto de indicações de objetos de conhecimento de História para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, apresentado segundo a organização específica dos eixos estruturantes. Com isso, pretende-se convidar o professor a abordar os objetos de conhecimento a partir de recortes temáticos que favoreçam o diálogo com outros componentes curriculares e as vivências das crianças em seu cotidiano – escolar e em outros espaços sociais. Assim, a organização proposta está distribuída nos seis eixos estruturantes: tempo e temporalidades; espaço; natureza e história; sociedade, sujeitos e seus direitos; cultura e poder; e mundo do trabalho.

A extensa indicação de objetos de conhecimento para os anos iniciais e finais deve ser examinada como um grande repertório de possibilidades. Cada professor poderá realizar sua seleção, de acordo com as condições e possibilidades de aprendizagem dos estudantes, tendo o cuidado de observar a relação de suas indicações com os respectivos eixos estruturantes.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Tempo e temporalidades	Fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro), de modo a favorecer que a criança observe a passagem do tempo por meio da reflexão sobre si e as demais pessoas do seu entorno.	Tradições orais e valorização da memória: estudos de diferentes grupos sociais no presente e no passado e suas relações com a memória e a oralidade, como por exemplo, povos originários no Brasil.
	Tempo como medida de organização de fatos da vida cotidiana, usando noções como antes, durante, ao mesmo tempo e depois. Essas noções poderão ser empregadas para organizar a rotina do dia, planejar eventos em curto e médio prazo, entre outras situações.	Surgimento da escrita e noção de fonte para transmissão de saberes, culturas e histórias.
	Tempo cronológico, histórico e social, e suas distinções no estudo de história na investigação com fontes diversas.	Passado e presente: noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.
	Tempo como medida e marcadores de tempo presentes na comunidade, como relógio e calendários (que variam de acordo com as sociedades, suas culturas e a história).	Tempo cronológico, histórico e social, e suas distinções no estudo de História na investigação com fontes diversas.
	Diferentes formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo povos indígenas originários e povos africanos.	Fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições em paredes, ruas e espaços sociais.
	Medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações para organizar sínteses históricas. Apresentar variedade de calendários existentes, como por exemplo, os calendários maia, gregoriano, chinês, islâmico ou outros.	Diferentes formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo povos indígenas originários e povos africanos.
	Simultaneidade do tempo na escola e em outros lugares: conversar com os estudantes sobre eventos no tempo presente, e mesmo passado, e tentar relacioná-los por meio de recursos visuais como a linha do tempo.	Mudanças e permanências no decorrer do tempo e os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade: nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.
	Hábitos cotidianos da cultura doméstica e social próxima: horários rotineiros de diferentes atividades.	Medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações para organizar sínteses históricas das relações entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais.
		Identificação e utilização de marcadores de tempo de média e longa duração (décadas e séculos), e situar a história do estudante na história da cidade.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Tempo e temporalidades	Transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo, observadas por meio de estudos de campo, entrevistas com pessoas da comunidade, visitas a museus e outros espaços culturais, entre outras possibilidades. Fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições em paredes, ruas e espaços sociais. Jogos e brincadeiras de diferentes grupos sociais atuais e de outras épocas e lugares: características, semelhanças e diferenças com o objetivo de observar e compreender a historicidade das brincadeiras e suas regras, e sua variedade no tempo e no espaço (ampliação de repertório de brincadeiras). Reconhecimento do significado de comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas celebradas no âmbito familiar ou na comunidade, discutindo seus sentidos sociais e culturais.	Acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Espaço	Mudanças e transformações no espaço do município e do estado através do tempo. Considerar que as transformações têm uma história contada por meio da observação e da compreensão da ação de homens e mulheres com base em determinados objetivos. Produção dos marcos da memória: lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.) e investigação de por que são considerados marcos para a comunidade (por exemplo, por meio de pesquisas bibliográficas e de documentos de diferentes tipos, entrevistas, entre outras possibilidades). Marcos históricos do lugar em que vive e seus significados para a comunidade ao longo do tempo.	Identificação dos processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado e transformado pela presença e pela ação de homens e mulheres. Mudanças e transformações no espaço do município e do estado através do tempo. Considerar que as transformações têm uma história contada por meio da observação e da compreensão da ação de homens e mulheres com base em determinados objetivos.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Natureza e história	Relações entre ser humano e natureza, nas dimensões individual e coletiva, contemporânea e histórica. Estudo das relações entre pessoas e natureza na produção de alimentos, moradia, objetos de diferentes usos e sentidos culturais. Meios de comunicação: transformações e diferentes sentidos para os diversos grupos sociais. Formas de comunicação, transformações tecnológicas e de usos e seu alcance, e acesso, ao longo do tempo.	Relações entre ser humano e natureza, nas dimensões individual e coletiva, contemporânea e histórica. As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural. Circulação de pessoas e transformações no meio natural: as relações entre indivíduos e natureza, e a discussão do significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. Mundo da tecnologia: integração de pessoas e exclusões sociais e culturais. Meios de comunicação: transformações e diferentes sentidos para os diversos grupos sociais: reconhecimento dos efeitos do uso de tecnologias nos meios de comunicação no cotidiano, como rádio, tevê, jornais, revistas e internet. Observação e descrição de diferentes formas pelas quais a natureza se apresenta na paisagem local: construções e moradias; distribuição da população; organização dos bairros na distribuição da população, nos modos de vida, nas formas de lazer e nas artes. Reconhecimento, por meio de imagens fixas e em movimento, fotografias e vídeos, das mudanças e permanências de aspectos históricos, ocorridas nas formas de apropriação do espaço urbano, rural e em novas conexões entre o mundo rural e urbano.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Sociedade, sujeitos e seus direitos	A noção do “eu” e do “outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas. A noção do “eu” e do “outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço. O “eu”, o “outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde se vive. Diferentes formas de organização da família e da comunidade: configurações familiares múltiplas, vínculos pessoais, graus de parentesco e relações de amizade. Escola e diversidade do grupo social envolvido; diferentes origens e pertencimentos socioculturais das pessoas que vivenciam o espaço escolar, seus papéis na unidade e as relações sociais vividas. Vida em casa e na escola, e formas de representação social e espacial: jogos e brincadeiras como meios de interação social e espacial. Escola: representação espacial, história e papel na comunidade. Noções de sujeito histórico: indivíduos, família, grupo, classe e outros. Identificação de transformações e permanência dos costumes na família (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares. Reflexões sobre a constituição da cidadania, em diferentes sociedades e tempos, com ênfase nas relações entre cidadania e criança por meio do estudo de documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, e mesmo o regimento escolar, por exemplo.	Noções de sujeito histórico: indivíduos, família, grupo, classe e outros. Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. Noção de cidadania e sua relação com princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. Exemplos de luta de indivíduos e grupos sociais em defesa de direitos humanos no passado e no presente. Noção de cidadania como conquista histórica de direitos dos povos e das sociedades. O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados. Modos de se relacionar com a natureza e viver: caça, coleta, pastoreio, pecuária, agricultura e seus impactos para a história humana. Tipos de organização social e política: noção política de Estado como instância de partilha de poderes, de planejamento e de tomadas de decisões para a vida em sociedade.

Cultura e organização social e política

1º, 2º e 3º anos

- A cidade e seus espaços públicos e privados: casa, ruas, praças, escolas, hospitais, prédio da Prefeitura e da Câmara dos Vereadores etc. Identificar funções e nomear diferenças e semelhanças.
- A cidade e suas áreas de conservação ambiental: diferenças entre espaço doméstico, espaços públicos e áreas de conservação ambiental de maneira a compreender as distinções.
- Maneiras de registrar e narrar histórias: pesquisa e organização de memórias materiais e imateriais de saberes, conhecimentos, linguagens e artes.
- Patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que se vive: identificá-los e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
- Produção dos marcos da memória: lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).
- Formação cultural da população: diversidade de origens geográficas e culturais, suas relações com costumes, hábitos alimentares, religiosidades e modos múltiplos de organizar o espaço, entre outros.
- Hábitos cotidianos da cultura doméstica e social próxima: horários rotineiros de diferentes atividades; higiene pessoal e da casa.
- Hábitos culturais: brincadeiras, jogos e tradições; festas sociais e religiosas; datas e feriados locais e nacionais.
- Diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes e gêneros.
- Histórias e memórias dos bairros, da cidade e do país, e suas relações com eventos como desmatamentos, fenômenos migratórios no passado e no presente, estabelecimento de empresas etc.

4º e 5º anos

- Tradições orais e valorização da memória.
- Patrimônios materiais e imateriais da humanidade: análise de mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.
- O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos
- Surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.
- Processos migratórios em diferentes tempos e espaços: motivações e o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
- Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.
- Processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil no contexto de transformações da organização do trabalho (exploração dos escravizados para trabalho livre assalariado), urbanização e industrialização.
- Dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.
- Identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo.
- Histórias e memórias dos bairros, da cidade e do país, e suas relações com eventos como desmatamentos, fenômenos migratórios, estabelecimento de empresas etc.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Mundo do trabalho	Sobrevivência e relação com a natureza: identificação das diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que se vive: significados, especificidades, importância e impactos no ambiente. A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer. Observar funções, sentidos e quem acessa ou não cada um deles – e as razões econômicas, políticas e sociais para tal.	Modos de organização sociocultural de pessoas, grupos e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura; impactos da escrita, navegações, revoluções técnico-científicas, urbanização, indústria, tecnologias de informação e comunicação contemporâneas, entre outras. Invenção do comércio e circulação de produtos: efeitos sobre os modos de viver e se relacionar com o espaço e o outro. Relações do ser humano com o trabalho no tempo: trabalho escravo e trabalho livre. Espaços públicos e privados no bairro e na cidade: características e distinções. Identificação de grupos indígenas e estudos do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico.

Tempo e temporalidades

6º e 7º anos

Noção de tempo e suas temporalidades: sincronias e diacronias; mudanças e rupturas; reflexões sobre o sentido das cronologias e diferentes periodizações dos processos históricos.

Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico atentando-se aos significados e usos das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Fontes: documentos oficiais, mapas históricos, relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, correspondências, periódicos, tecnologias digitais de informação e comunicação, e inscrições em paredes, ruas e espaços sociais.

Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmios) e nas Américas (pré-colombianos): 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.

Povos indígenas originários do atual território brasileiro: hábitos culturais e sociais; estudo das teorias sobre a origem do indivíduo americano.

Identificação das hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade, e análise dos significados dos mitos de fundação.

8º e 9º anos

Historicidade dos conceitos utilizados pela História: Estado, nação, território, governo e país, e suas implicações para o entendimento de conflitos e tensões.

Fontes: documentos oficiais, mapas históricos, relatos orais, objetos da cultura material, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, correspondências, periódicos, tecnologias digitais de informação e comunicação, e inscrições em paredes, ruas e espaços sociais.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Espaço	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização: modos de se relacionar com o espaço e transformá-lo diante das diferentes necessidades dos grupos humanos.	Império no Brasil: relações e desdobramentos das transformações territoriais nas questões de fronteiras, com tensões e conflitos durante o Império.
	Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio: descrição das dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964, e na produção das desigualdades regionais e sociais.
	Povos indígenas originários do atual território brasileiro: hábitos culturais e sociais, e rotas de povoamento no território americano (identificá-las geograficamente).	
	Descobertas científicas e expansão marítima, comparando as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	
	Formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio do estudo de mapas históricos: estruturação dos vice-reinos na América, estrutura de poder da coroa portuguesa, resistências indígenas e invasões.	
	Distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Natureza e história	Povos indígenas originários do atual território brasileiro, seus hábitos culturais e sociais: modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e a natureza e a lógica das transformações ocorridas. A ideia de modernidade e o contexto das navegações nos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico: conexões e interações, culturais e econômicas, entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia.	Reformas urbanísticas e mobilidade na cidade: *Belle Époque* na cidade do Rio de Janeiro e de São Paulo, e sua interface de exclusão de grupos sociais. Transportes e mobilidade: as escolhas de modelos de transporte rodoviário no governo JK. Globalização: transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Sociedade, sujeitos e seus direitos	Formação da Grécia Antiga, com ênfase no processo histórico de formação da *pólis* e nas transformações políticas, sociais e culturais. Caracterização do processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. Noções de cidadania e política na Grécia e em Roma, de modo a compreender o conceito de cidadania também em relação às dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e na Roma antigas. Conceito de "império" no mundo antigo, análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas, e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa organização política. O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval: descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais. Diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias. Construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História: quais os significados de "modernidade", segundo uma concepção europeia, e suas lógicas de inclusão e exclusão de outros sujeitos e culturas. Formação e funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa, seus processos de formação e consolidação, e principais características.	Revoluções inglesas e os princípios do liberalismo: particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa. Revolução Francesa: processos e desdobramentos na Europa e no mundo. Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana, suas temáticas locais e interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas. Independência dos Estados Unidos da América e na América espanhola: especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. Independências na América espanhola: ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. Revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e implicações: o caso do Haiti, suas características como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa. Pan-americanismo: características e principais pensadores. Os caminhos até a independência do Brasil: organização política e social no Brasil desde a chegada da corte portuguesa, em 1808, até 1822, e seus desdobramentos para a história política brasileira. Processo de independência do Brasil e suas singularidades diante dos contextos dos demais países latino-americanos, especialmente no que se refere às formas de governo neles adotadas. Noção da tutela dos grupos indígenas e participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial: permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Sociedade, sujeitos e seus direitos	Conquista da América e formas de organização política de indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	Brasil do Primeiro e do Segundo Reinado: equilíbrio das forças e sujeitos envolvidos nas disputas políticas.
	Estruturação dos vice-reinos nas Américas, resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa: com base em documentos históricos, observar e analisar diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.	Período Regencial e contestações ao poder central: a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
	Formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista e os mecanismos de alianças, confrontos e modos de resistências em relação aos europeus.	O Brasil do Segundo Reinado, sua política e economia: Lei de terras e seus desdobramentos na política.
	Lógicas internas das sociedades africanas.	Brasil do Segundo Reinado e a disputa por territórios e fronteiras: Guerra do Paraguai.
	Formas de organização das sociedades ameríndias.	Guerra do Paraguai: questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na guerra e as diferentes versões sobre o conflito.
	Escravidão moderna e tráfico de escravizados: o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	Escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados; abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
	Mecanismos e 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.	Escravismo no Brasil e aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão; discussão sobre a importância de ações afirmativas.
		Legado da escravidão nas Américas por meio do estudo de fontes de diferentes naturezas: impacto e amplitude.
		Políticas de extermínio do indígena durante o Império: políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
		Nacionalismo, revoluções, novas nações europeias e relações causais entre ideologias raciais e determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
		Imperialismo europeu, partilha da África e da Ásia, e protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
		Proclamação da República e seus primeiros desdobramentos: principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Sociedade, sujeitos e seus direitos		Primeira República e Era Vargas: ciclos da história republicana, particularidades da história local e regional até 1964. A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição: movimentos sociais e a imprensa negra; cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição: mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira, seus resultados e a importância da participação da população negra no desenvolvimento econômico, político e social do Brasil. A questão indígena durante a República (até 1964): pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes em meio a lógicas de inclusão e exclusão. Anarquismo e protagonismo feminino: transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. Segunda Guerra Mundial e processos da emergência do fascismo e do nazismo: consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos: motivações que levaram à sua criação no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. A Carta dos Direitos Humanos e sua relação com o processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana: valorização das instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. Período varguista e suas contradições.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Sociedade, sujeitos e seus direitos		O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação; processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. Redemocratização: mobilização da sociedade brasileira, Constituição de 1988, emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.), e o protagonismo da sociedade civil no pós-1989. Cidadania e Constituição de 1988: pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. Direitos políticos, sociais e civis e a atuação de movimentos sociais. História recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, e as questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. Causas da violência contra populações marginalizadas e a necessária tomada de consciência e construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. 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. Características dos regimes ditatoriais latino-americanos: censura política, opressão e uso da força; reformas econômicas e sociais e seus impactos.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Cultura e organização social e política	O Ocidente clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma, seu alcance e limite na tradição ocidental, e os impactos sobre outras sociedades e culturas. O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média nos modos de organização social no período medieval. Passagem do mundo antigo para o mundo medieval e a fragmentação do poder político na Idade Média: diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmios) e nas Américas (pré-colombianos): espaços territoriais ocupados e aportes culturais, científicos, sociais e econômicos de astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial antes da chegada dos europeus: formas de organização social e desenvolvimento de saberes e técnicas. Humanismos, sua proposta de uma nova visão de ser humano e de mundo, e os renascimentos artísticos e culturais: significados diante das transformações sociais, culturais, econômicas e políticas do período histórico.	A questão do iluminismo e da ilustração: principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo, e a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. Produção do imaginário nacional brasileiro, cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil: o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX. Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo, racismo, discurso civilizatório nas Américas e silenciamento dos saberes indígenas; formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. Resistência de povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória: tensões e significados dos discursos civilizatórios, seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. Primeira República e suas características: contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930. República e suas características: os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira, suas contradições e impactos na região em que vive;

Cultura e organização social e política

6º e 7º anos

Reformas religiosas: cristandade fragmentada e vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

Estruturação dos vice-reinos nas Américas, resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa: diversidade étnico-cultural presente nos territórios e suas contribuições.

A ideia de "Novo Mundo" ante o mundo antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.

8º e 9º anos

Emergência da vida urbana e segregação espacial.

Trabalhismo e seu protagonismo político: papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, municipal, comunitário).

Anos 1960: revolução cultural?

Ditadura civil-militar e resistência: o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

Ditadura civil-militar: processos de resistência, propostas de reorganização da sociedade brasileira e demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

Conflitos do século XXI e a questão do terrorismo na contemporaneidade: movimentos migratórios e choques entre diferentes grupos e culturas.

As pautas dos povos indígenas no século XXI e seus modos de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

Diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI: combate a qualquer forma de preconceito e violência.

Mundo do trabalho

6º e 7º anos

Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval: dinâmicas de abastecimento e formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

Diferenciação e definição dos conceitos de escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Emergência do capitalismo: razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo e seu processo histórico.

Lógicas mercantis, e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental: busca europeia de domínio do mundo atlântico.

Dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas, e análise de suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

8º e 9º anos

Revolução Industrial e seus impactos na produção e na circulação de povos, produtos e culturas.

Revolução Industrial e uma nova ordem econômica: demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.

Imperialismo e os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano: impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.

Os Estados Unidos da América e a América Latina: aspectos das relações no século XIX.

Primeira Guerra Mundial: as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

A questão da Palestina.

Revolução Russa: especificidades e desdobramentos mundiais, além de seu significado histórico.

Crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global e, particularmente, ao Brasil.

Colonialismo na África, guerras mundiais, crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos: lógicas de resistência das populações locais diante de questões internacionais.

Processos de descolonização na África e na Ásia.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Mundo do trabalho		Guerra Fria: principais aspectos, conflitos e tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia. Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba. Fim da Guerra Fria e o processo de globalização: mudanças e permanências associadas ao processo de globalização e os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. Políticas econômicas na América Latina: motivações para a adoção de diferentes políticas econômicas e seus impactos sociais nos países da região. Brasil e suas relações internacionais: mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no país a partir da década de 1990 em relação ao seu papel no cenário internacional na era da globalização.

Referências
História

As referências relativas ao componente curricular História estão reunidas às de Geografia, ao final do capítulo.

Geografia

Área de Ciências Humanas

Figura 1: Polo Socioambiental Sesc Pantanal

Considerando os princípios afirmados nesta proposta pedagógica, o currículo tem como fundamento um processo de construção coletiva de docentes e estudantes que articula e integra a pluralidade de saberes, práticas, costumes e valores presentes na vida cotidiana. Com essa acepção, supera-se a concepção de currículo marcado pelo elenco de conteúdos a serem desenvolvidos, o que possibilita pensá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade. Na medida em que os conteúdos deixam de ser um fim em si e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem elementos para que os estudantes possam construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo. A contribuição das diversas áreas do conhecimento na direção da transdisciplinaridade é fundamental para que os nexos sejam estabelecidos e o conhecimento ganhe sentido e significado, configurando uma leitura mais complexa dos fenômenos estudados.

A **Geografia** tem um papel importante nesse processo, pois visa desenvolver o pensamento espacial e as noções geográficas para interpretar e analisar a realidade, considerando que viver significa conhecer o espaço circundante e produzir interpretações com base nas mais simples experiências. Isso significa pensar a relação tempo-espaço, no sentido de se apropriar do momento histórico para analisar, representar e compreender o mundo em permanente transformação. Assim, a Geografia, como disciplina do currículo da escola básica, possibilita ao estudante a leitura e a compreensão do espaço geográfico como uma construção histórico-social, fruto das relações estabelecidas entre sociedade e natureza. É nesse sentido que se busca exercitar o raciocínio geográfico na compreensão dos processos relacionados à dinâmica da natureza e as relações socioeconômicas em sua dimensão espacial.

Por isso, é importante pensar que não é possível o ser humano existir sem ser geográfica e historicamente, ou seja, a história e a geografia das sociedades são intrinsecamente espacial e temporal. Esse pensamento vai ao encontro dos estudos de Fernand Braudel (1997), autor que defende a não fragmentação da área de Ciências Humanas, destacando a importância dos estudos históricos, sociais e geográficos de maneira integrada porque se voltam para a compreensão das múltiplas e dinâmicas experiências temporais e espaciais para que seja possível entender e explicar a complexidade de fenômenos sociais e relações entre natureza, ser humano e cultura.

Na vida em sociedade, as pessoas se apropriam da natureza de acordo com o repertório historicamente construído de práticas de produção e circulação de bens econômicos e culturais, e de modelos científicos e tecnológicos, bem como em relação às particularidades do meio físico e social em que vivem. Na sociedade contemporânea, ganha importância o papel das novas tecnologias e das múltiplas linguagens nos processos de leitura e análise da realidade em suas distintas dimensões, especialmente no que diz respeito aos modos de apropriação da natureza e aos impactos socioambientais.

A Geografia possibilita a ampliação do pensamento espacial, a começar pelo local em que se vive, para participar das decisões e agir sobre elas. É por isso que se pode dizer que noções de Geografia envolvem "o sentido que se tem do lugar e do espaço e a materialização das muitas relações próximas ou distantes" (DAMIANI, 1999, p. 52).

As reflexões da "alfabetização cartográfica" trazem essa materialização e atribuição de significados ao espaço, porque ao aprender a "ver" com interesse e atenção um mapa ou uma carta geográfica, uma imagem, muitas inferências podem ser feitas sobre o dinamismo das relações entre natureza e sociedade. É preciso oferecer elementos para que os estudantes possam apreender os

[...] é importante pensar que não é possível o ser humano existir sem ser geográfica e historicamente, ou seja, a história e a geografia das sociedades são intrinsecamente espacial e temporal.

Figura 2: Sesc no Amapá

processos inerentes à construção de um mapa, bem como os motivos e as necessidades de sua produção, o que pode ser feito com o auxílio de outros componentes curriculares como, por exemplo, a orientação espacial em Matemática.

O início desse processo deverá estar relacionado à percepção e à descoberta do espaço do estudante – sua casa, sua escola, seu bairro – para que ele possa, então, transferir tal aprendizagem para espaços maiores – regional, nacional e mundial.

Deve-se levar em consideração que os documentos são fontes de informações valiosas: cartas, livros, diários, pinturas, ferramentas de trabalho etc. Existe uma série de particularidades de linguagens que poderá enriquecer muito o trabalho e os projetos desenvolvidos. É justamente nos anos iniciais que as crianças vão tomando contato com essa diversidade, e o professor pode trabalhar de maneira integrada com as diversas áreas do conhecimento.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes chegam à escola com uma multiplicidade de informações e linguagens resultantes da revolução tecnológica responsável pela difusão e rapidez dos meios de comunicação. Entretanto, isso não significa necessariamente sua inserção crítica na sociedade, uma vez que não é tarefa fácil lidar com uma imensa quantidade de informações distintas, muitas vezes descontextualizadas e fragmentadas. A escola, como lugar de reflexão sobre a realidade, tem a função precípua de conferir sentido e significado a esse conjunto imenso de informações, promovendo um processo de reflexão, decodificação, análise e interpretação, ou seja, de transformar a informação em conhecimento, ampliando e aprofundando a compreensão dos estudantes sobre o mundo. A par disso, é importante o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuam para sua inserção social, no sentido de uma atuação crítica e transformadora da realidade, conforme indicado nos princípios desta proposta pedagógica.

Ao considerar que o conhecimento é construído pelo sujeito em sua relação com os outros e com o mundo, é necessário que os conteúdos sejam objeto de reflexão e reelaboração pelo estudante para se constituir em conhecimento apropriado por ele. Assim, é preciso desenvolver as competências do pensar, ensinar a pensar e desenvolver a capacidade de elaboração própria. Aprender a pensar é uma estratégia fundamental para potencializar a competência cognitiva. Na prática

pedagógica, são inúmeras as possibilidades de despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes pelo conhecer, pelo desvendar, que envolvam metodologias ativas e problematizadoras, como: ensinar com pesquisa, ensino por investigação, projetos, trabalhos de campo, estudos do meio etc. Ou seja, é necessário que o professor lance mão de metodologias que possibilitem o diálogo entre os componentes curriculares e promovam a participação e o protagonismo dos estudantes.

Nessa fase de escolaridade, marcada pelo início da adolescência, há um processo de ampliação e exercício dos raciocínios abstratos, sendo fundamental auxiliar os estudantes a deduzir, inferir, elaborar hipóteses, estabelecer relações, assim como estimular a discussão conjunta e participativa, desafiando-os a encontrar e produzir soluções para determinado tema ou problema. Ao entender que essa etapa do desenvolvimento é marcada por inseguranças, expectativas e aprofundamento das singularidades entre meninos e meninas, é importante criar espaços para manifestações culturais, eventos e "inventos" criativos; viagens de estudo, debates sobre temas como sexualidade, drogas, preconceito etc. O Sesc dispõe de infraestrutura para promover essas atividades, e é importante incentivar os estudantes a participarem delas e se beneficiarem com os recursos culturais oferecidos.

Nessa etapa, a criança e o adolescente aprendem a se reconhecer como indivíduo relacionando-se com os demais, assim, reconhece a si e ao outro, e inicia o entendimento de processos ligados ao respeito e à solidariedade. As aulas de História e Geografia, nessa fase escolar, permitem a valorização das memórias familiares em diferentes tempos e lugares, e a iniciação da alfabetização científica de conceitos importantes para a compreensão do eu, do outro e do nós, bem como as formas representação da realidade.

A organização do conhecimento da Geografia escolar possibilita ao estudante utilizá-lo em sua vida cotidiana, orientá-lo na conquista da cidadania e no desenvolvimento de novas atitudes diante da compreensão da diversidade cultural e da desigualdade social; das relações entre os grupos sociais; do respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente; entre outros aspectos da vida privada e social. Na etapa final do Ensino Fundamental, é importante aprofundar os conceitos da Geografia com a intenção de que o estudante tenha consciência do significado dos fenômenos geográficos desenvolvendo o raciocínio espaçotemporal e ampliar o conhecimento sobre o espaço em diferentes escalas, estabelecendo relações com contextos maiores com base em uma abordagem de temas políticos, econômicos, sociais e culturais do Brasil e do mundo.

O Ensino Fundamental pressupõe articulação e continuidade entre os anos iniciais e os anos finais do ponto de vista do aprofundamento dos temas introduzidos e da ampliação da complexidade dos objetos de conhecimento abordados. É conveniente, portanto, a retomada dos objetos de conhecimento por meio de uma abordagem que pressupõe continuidade e progressão da aprendizagem.

Os modelos de produção de conhecimento da Geografia, sobretudo no que diz respeito ao ensino na escola básica, apresentam um campo de possibilidades de trabalhos integrados, interdisciplinares e, em um sentido mais amplo, transdisciplinares, considerando o espectro de temáticas que abordam tanto a natureza como a sociedade. Isso contribui para o desenvolvimento do pensamento relacional, conforme os princípios que orientam esta proposta pedagógica, a saber: construção de conhecimento plural e organicamente articulado; compreensão de mundo e inserção social dos estudantes; respeito à diversidade e inclusão de todas as pessoas; perspectiva de transdisciplinaridade; e abordagem ativa, problematizadora e participativa.

Objetivos gerais

Considerando que as *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc* assinalam a importância de um currículo híbrido, composto coletivamente por docentes e estudantes, por meio de atividades interdisciplinares e transdisciplinares, com ênfase na compreensão do mundo em múltiplas escalas (do local ao mundial), espera-se oferecer ao estudante o direito de:

* Construir argumentos, questionamentos, hipóteses e proposições com base nos conhecimentos geográficos, na análise da ocupação humana e da produção do espaço geográfico, desenvolvendo a autonomia do pensamento e o senso crítico, e exercitando o diálogo e o respeito à diversidade e inclusão social.

* Estabelecer diálogos com os demais componentes curriculares – Língua Portuguesa, Outras Línguas, História, Artes, Educação Física, Ciências e Matemática – procurando compreender a complexidade da vida em sociedade e os diferentes modos de organização socioespacial dentro do processo de apropriação da natureza.

* Desenvolver práticas e procedimentos de investigação, exercitando o pensamento espacial e o raciocínio geográfico na perspectiva de compreender o mundo em permanente transformação e relacionando sociedade e natureza.

* Construir argumentos e proposições acerca da questão ambiental, debatendo e defendendo pontos de vista para a promoção da consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade com base em princípios democráticos, éticos, sustentáveis e solidários.

* Compreender a relação sociedade-natureza com base nos conceitos de meio natural, meio técnico e meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2017), identificando as distintas formas de apropriação da natureza pela sociedade em função do desenvolvimento científico e tecnológico, e os impactos socioambientais dela resultantes.

Figura 3: Sesc em Rondônia

Objetivos específicos

O ensino de Geografia tem como objetivo principal o desenvolvimento **do pensamento espacial e do raciocínio geográfico**. Sendo **espaço** a categoria-chave da Ciência Geográfica, e por representar algo abrangente e complexo, é necessário trabalhar com os estudantes conceitos mais operacionais que expressam diferentes abordagens do espaço geográfico, tais como: **território**, **lugar**, **região**, **natureza** e **paisagem**. Para isso, o ensino desse componente curricular deverá levar em consideração que a categoria **espaço** está sempre em articulação com a categoria **tempo**, e que ensinar Geografia na escola implica trazer elementos científicos que promovam conhecimentos que se relacionam com:

- Mundo do passado e do presente em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem.
- Funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar ao longo do tempo e do espaço.
- Espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações.
- Procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, e seus processos de construção, identificando relações, problemas, contradições e soluções.
- Ações dos seres humanos em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais.
- Como a melhoria na condição de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las.
- Pensamento espacial por meio da capacidade de utilizar e interpretar as linguagens cartográfica, iconográfica e de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para obter dados, questionar fontes de informações, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço, bem como representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.
- Valorização do patrimônio sociocultural e do respeito à sociodiversidade e à biodiversidade, reconhecendo-os como direitos de povos, indivíduos, animais e vegetais, bem como elementos de fortalecimento da democracia, com destaque para princípios éticos e democráticos de respeito à diversidade e à diferença, e combate a qualquer tipo de violência ou preconceito, assim como a promoção de ações sustentáveis, solidárias e afirmativas.
- Linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento do pensamento espacial, favorecendo o raciocínio espaçotemporal a fim de representar e compreender o mundo em permanente transformação.

Eixos estruturantes

Os eixos estruturantes aqui propostos visam explicitar possíveis abordagens de noções fundamentais do componente curricular Geografia e foram elaborados com o objetivo de construir um arranjo de objetos de conhecimento, aliando o vivido, as práticas sociais, o repertório conceitual, o cotidiano da vida escolar e os aspectos importantes para a compreensão de dinâmicas locais, regionais e globais. Tendo em vista a importância do diálogo entre os componentes curriculares, conforme os princípios desta proposta, na direção do estabelecimento de relações interdisciplinares e considerando a necessidade de uma abordagem integrada e uma leitura mais complexa dos fenômenos estudados, optou-se por definir seis eixos estruturantes comuns, com pequenas nuances, para História e Geografia.

A intenção é destacar elementos fundamentais a serem abordados nos objetos de conhecimento dos componentes. Ao mesmo tempo que conferem identidade aos respectivos componentes, abrem espaços para um tratamento integrado, conforme explicitado nos eixos estruturantes.

Os eixos estruturantes, por serem comuns aos componentes curriculares de História e Geografia, se repetem ao longo da proposta.

Tempo e temporalidades

O conceito de tempo e temporalidades, por ser explorado em várias Ciências, não pode deixar de priorizar a compreensão de suas duas principais dimensões: o **tempo físico** e o **tempo histórico-social**.

A primeira dimensão – tempo físico – vai permitir localizar-se no tempo, situar fatos da vida cotidiana e outros dados, construir e interpretar linhas de tempo e trabalhar com as medidas de quantificação – minutos, horas, dias, meses, anos, séculos. O domínio operatório do tempo envolve também as noções de ordem e sucessão, duração e simultaneidade. Além disso, é importante perceber as permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nos grupos de convívio escolar, na sua localidade, em sua região, bem como em outros lugares.

A segunda dimensão – o tempo histórico-social – se expressa na análise dos contextos de época, de modo que o estudante perceba seu tempo como um produto histórico particular de modos de pensar, agir e sentir derivado de múltiplas construções históricas com durações diversas, algumas permanecendo no tempo presente, como heranças culturais de tempos mais distantes, e outras como modificações de práticas de outros tempos e épocas.

Do ponto de vista da Geografia, é importante destacar que o conceito de tempo é inseparável do conceito de espaço e devem ser tratados de maneira articulada. Nesse sentido, pode-se dizer que o espaço materializa o tempo de modo desigual e combinado, expressando a temporalidade das ações humanas e sociais.

> *O tempo para a Geografia, assim como para a História, é uma construção social que está associada à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, é importante compreender o tempo da natureza que marca a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural.* (BRASIL, 2018, p. 361)

Nos eixos estruturantes desta proposta, os conceitos de tempo e espaço são apresentados separadamente apenas para que o professor tenha uma noção das abordagens. A intenção é que, na prática, esses conceitos sejam tratados de maneira simultânea.

A ideia de temporalidade se expressa por meio da relação espaço-tempo, deixando marcas na paisagem, como edificações, traçados das ruas, casas bem conservadas ou ruínas, sobretudo no espaço urbano onde é possível observar as mudanças e permanências dos lugares e seus usos em diferentes tempos.

Em Geografia, natureza e sociedade têm dimensões temporais distintas e é importante estabelecer relações e distinções entre as fases da história natural e da história social.

A presença de documentos históricos e geográficos como materiais a serem analisados em sala de aula contribui para a compreensão da determinação temporal da experiência humana. Documentos históricos e geográficos são compreendidos como vestígios materiais e imateriais da ação humana, tais como: criação e apropriações de línguas e linguagens na vida cotidiana e em situações formais, nas artes visuais; no desenho; na escultura; na música; no teatro; na produção literária e poético-musical; em imagens fixas e em movimento; nos artefatos; nas técnicas e nos saberes da cultura material; em mapas, plantas e projetos de edificação; e na apropriação de espaços urbanos e rurais, estudos do meio, visitas guiadas em espaços históricos e museológicos, monumentos e lugares de memória de grupos etc.

Analisar a geografia dos grupos sociais é também relacionar as escalas de processos de produção, circulação e modos de apropriação da natureza nos níveis regional, nacional e mundial.

Espaço

É preciso oferecer ao estudante oportunidades para que possa operar com as relações espaciais e analisar espaços sociais compreendendo-os como construções dos seres humanos em determinado tempo de uma sociedade.

Todo espaço é organizado de acordo com uma ou várias funções, demandas e usos que as pessoas atribuem a ele. Embora a construção do espaço esteja relacionada, inicialmente, às necessidades biológicas dos seres humanos, com o passar do tempo, as transformações políticas e econômicas de grande parte das sociedades fizeram com que a construção do espaço saísse do campo das necessidades biológicas e passasse para questões de ordem social, econômica, política e cultural. Isso ocorre porque a espécie humana não se resume à dimensão biológica. O ser humano é dotado de desejos, vontades, intencionalidades, emoções, carências etc., por isso a relação com o meio é mais complexa e diversificada culturalmente quando comparada com as relações que outros seres vivos estabelecem com o meio em que vivem.

A análise do espaço construído e organizado por grupos sociais em diferentes tempos se inicia na escola. O professor deve trazer aspectos importantes para explorar noções de espaço e tempo para que o estudante possa ter acesso a elementos que o ajudem na interpretação de lugares vividos, concebidos e percebidos, bem como na compreensão de processos e dinâmicas regionais e mundiais e suas consequências no espaço-tempo local. Perceber o bairro onde mora, por exemplo, não apenas como um conjunto de prédios, um ao lado do outro, mas como um espaço organizado socialmente. Do mesmo modo, compreender que a organização do espaço mundial é um processo dotado de intencionalidades que perpassam por questões políticas, econômicas e sociais em que ascendem poucos países como produtores de mercadorias de alto valor agregado e a grande maioria como consumidores e meramente fornecedores de matérias-primas. Esses são exemplos de questões que devem ser introduzidas no decorrer do Ensino Fundamental, aprofundando os conteúdos conforme a progressão das faixas etárias e as possibilidades dos grupos de estudantes.

A representação do espaço, que amplia as possibilidades de pensar sobre as situações vividas com base na combinação de diversas escalas e espaços, permite a compreensão de fenômenos cotidianos e a expansão de entendimento de interações mais complexas. Isso faz parte da alfabetização cartográfica que pode ocorrer por meio do trabalho com diversos tipos de linguagens, fotografias, imagens de satélite, desenhos, croquis, gráficos, mapas, ampliando o conhecimento dos estudantes e conferindo sentidos na leitura do mundo.

Assim, a alfabetização cartográfica mostra-se como um importante elemento integrador de outras áreas do conhecimento, pois se trata de um processo que dialoga com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Artes e, em certas situações, com a área de Ciências da Natureza. Há que se destacar

a importância de sempre levar em consideração tanto as escalas geográficas quanto os ritmos, os níveis e os contextos históricos na alfabetização cartográfica, a fim de evitar anacronismos e entendimentos equivocados dos fenômenos.

Em suma, ao trabalhar o conceito de espaço estimula-se o desenvolvimento de noções "espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial)" (BRASIL, 2018, p. 362), traduzidos na aproximação do conhecimento dos princípios de **localização**, **extensão**, **correlação**, **diferenciação** e **analogia espacial** que são de grande relevância para o amadurecimento dos princípios de **conexões** e **escala** que possibilitam a percepção das relações entre sociedade e meio físico-natural em diferentes espaços e tempos.

Natureza, transformação e qualidade de vida

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve desafiar os estudantes "a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação)" (BRASIL, 2018, p. 364), questões que devem ser ampliadas e aprofundadas nos anos finais.

Em se tratando da configuração das diversas paisagens e da transformação da natureza no tempo com base nas relações de trabalho, deve ser destacado e analisado o papel das técnicas, das tecnologias da informação, da comunicação e dos transportes disponíveis em cada época, o que possibilita a compreensão de saberes científicos importantes para a construção do raciocínio geográfico como **natureza**, **território** e **territorialidade**, bem como reforça a distinção entre **tempo físico-natural** e **tempo histórico-social**. Para melhor viabilizar esse processo, deve-se utilizar como metodologia os procedimentos básicos de **observação**, **descrição**, **registro**, **comparação**, **análise** e **síntese** na coleta e no tratamento de informações e dados.

> *É importante, nesse eixo, efetivar a crítica à narrativa da História como progresso social derivado naturalmente das transformações técnico-científicas e formas de apropriação da natureza pela humanidade. A existência de uma sociedade solidária, inclusiva e que valorize a pluralidade cultural não é garantida pelo nível de desenvolvimento técnico-científico, mas sim pelo aperfeiçoamento das relações humanas pela compreensão dos efeitos do desenvolvimento de novas tecnologias para o bem-estar da população, o qual pode vir a ser concretizado quando forem possíveis as compreensões históricas particularizadas da diversidade de saberes e conhecimentos praticados pelas sociedades.* (HOBSBAWM, 1996)

Sociedade, sujeitos, seus direitos e deveres

O conceito de sociedade deverá ser iniciado a partir do estudo dos grupos sociais a que o estudante pertence e nos quais atua. Esses grupos são conhecidos por sua caracterização, pelos elementos que os compõem, pelas relações que estabelecem entre si, por suas regras de estruturação, e pela organização que seus componentes imprimem no tempo e no espaço – ou seja, que se expressam por formas de espacialidades e territorialidades.

A análise gradativa dos diversos grupos dos quais o estudante participa permite perceber, aos poucos, a pluralidade de interesses, e como há, inclusive, relações contraditórias. A consciência de pertencer a um grupo e de individualizar-se por intermédio dele é uma característica essencialmente humana. Assim, viver em grupo, para o estudante, significa a própria socialização.

O amadurecimento, pela aquisição de hábitos, valores e costumes mais simples é sinônimo também de inserção nas relações sociais. São os chamados grupos primários – a família, a escola, as pequenas comunidades – que estabelecem a mediação entre os indivíduos e os grupos menores. É no grupo, portanto, que o indivíduo aprende a viver socialmente e também a se tornar um sujeito histórico autônomo, capaz de compreender a sociedade em geral, de mover-se nela e agir conscientemente de maneira democrática e solidária para sua transformação.

A escola tem como uma de suas funções promover e intensificar o processo de socialização do indivíduo para além do núcleo familiar, e nesse processo de relação com o outro, com pessoas diferentes, outros hábitos e culturas, pode ocorrer discriminação e preconceito. Desde o início da vida escolar do estudante, o professor tem o papel de apresentar, discutir, repudiar e aprofundar o debate com o intuito de desconstruir noções e atitudes que promovam qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Assim, este eixo possibilitará a produção de trabalhos voltados para temáticas transversais, podendo articular-se com todas as demais áreas do conhecimento a fim de propiciar uma formação cidadã e democrática.

Cultura e organização social e política

Para construir os conceitos de cultura e organização social e política em sala de aula, é recomendável que se faça a identificação das diferenças culturais entre o modo de vida da localidade em que mora e de outras comunidades, e a caracterização das relações de poder estabelecidas entre a localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais em diferentes tempos. Para além dos aspectos políticos, administrativos e econômicos, bem como disputas geopolíticas, vale destacar aqui as questões culturais, étnicas, raciais, de idade, religião, de costumes, gênero, sexualidade, origem, classe e de pessoas com deficiência para que possam ser desenvolvidas noções de diversidade e diferença para a promoção dos direitos humanos, o que envolve o respeito a todas as pessoas e o combate ao preconceito ou à violência. É importante ressaltar que a questão do poder também está relacionada com a ideia de homogeneização das sociedades, da não aceitação da diferença e da diversidade, como pode ser observada na propagação do fascismo, por exemplo.

Durante o Ensino Fundamental, é possível aprofundar a abordagem das questões culturais, sobretudo no que diz respeito ao multiculturalismo, ao interculturalismo, às identidades culturais e ao hibridismo cultural, propiciando a alfabetização étnica e cultural, a afirmação das identidades, a mudança de atitudes e valores (discriminação, preconceitos, racismo) na perspectiva da construção de relações democráticas e de igualdade dentro e fora da escola.

Esta é uma discussão curricular muito mais complexa do que a simples inserção de mais conteúdos programáticos sobre o tema nos diversos componentes curriculares, como muitas vezes se entende e, portanto, se pratica. As propostas curriculares são entendidas como um objeto histórico-cultural recheado de narrativas, saberes, concepções de ser humano e de conhecimento sobrepostos e reveladores de relações de poder e dominação. Durante a história da escola, das disciplinas e dos programas e currículos, algumas formas de conhecimento e cultura foram valorizadas e outras, não; alguns saberes legitimados, outros, não. O primeiro passo para a construção de ações afirmativas no espaço escolar é a desconstrução de um imaginário estereotipado e reducionista sobre indígenas, afro-brasileiros e também sobre o próprio continente africano, que durante séculos esteve afirmando a cultura ocidental como lugar selvagem e castigado pela guerra, pela fome, pela doença, enfim, pela miséria de todo o tipo. (OLIVA, 2003; CUNHA, 2012)

Um rápido olhar para o conhecimento construído acerca dos povos indígenas e africanos implica um encontro com a afirmação e a imposição de modelos capitalistas de exploração da riqueza e do trabalho – sempre em nome da racionalidade técnica; do saber científico e do progresso; da superioridade intelectual, tecnológica e moral do europeu; da saída da ignorância para uma era de avanços nos saberes que os colonizadores estariam, então, levando a esses povos.

Diante disso, faz-se importante também a promoção de uma educação crítica sobre a mídia, de modo a evidenciar seu papel na difusão de estereótipos e notícias falsas, por exemplo. Neste eixo, o professor poderá trabalhar também com a crítica a materiais didáticos que trazem uma perspectiva enviesada do mundo, como se houvesse um tipo universal de humanidade, um modelo de indivíduo, de cultura, procurando trabalhar com materiais e recursos didáticos que trazem o pluralismo cultural, abordando, então, o assunto de maneira transversal em articulação com as outras áreas do conhecimento.

Mundo do trabalho

> *O meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações; os produtos delas advindos; os discursos que são intercambiados nesse processo; as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva; as culturas; as identidades; as subjetividades; e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade.* (FIGARO, R. *O mundo do trabalho e as organizações*: abordagens discursivas de diferentes significados. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986. Acesso em: 26/10/2021.)

Com o passar dos tempos, processos e técnicas construtivas têm se constituído de diferentes maneiras, tanto em relação ao período histórico quanto ao espaço geográfico, e são provocadas também pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Tais diferenças precisam ser conhecidas, debatidas e observadas com base nas funções econômicas e nos processos produtivos dos diferentes setores da economia, como agricultura, indústria e comércio, e também nas relações com o meio ambiente.

Nesse eixo, o professor trabalhará com questões voltadas tanto para a infraestrutura das cidades e do campo quanto para suas dinâmicas, relações, consequências, conflitos, tensões, variações no tempo e no espaço, buscando a ampliação da construção do conhecimento gradativamente ao longo do Ensino Fundamental. A ideia é fazer com que o estudante se aproprie da noção de que o espaço está sendo constantemente construído pelas sociedades. Assim, é possível compreender a importância do trabalho e da produção para a construção material e imaterial dos lugares e das sociedades, bem como das formas e possibilidades de construção de uma sociedade justa. Em suma, a sociedade transforma o meio e o meio transforma a sociedade, não há ação sem reação, tudo está interligado e a Geografia procura entender os fenômenos em sua relação dialética e de totalidade. Dessa maneira, esse eixo também traz diversos elementos que podem ser articulados com outras áreas do conhecimento.

A ideia é fazer com que o estudante se aproprie da noção de que o espaço está sendo constantemente construído pelas sociedades. Assim, é possível compreender a importância do trabalho e da produção para a construção material e imaterial dos lugares e das sociedades.

Objetos de conhecimento

Ao considerar a gradação dos conhecimentos no Ensino Fundamental, o professor deverá levar em consideração o que foi aprendido pelos estudantes na Educação Infantil. Eles compreenderam de maneira lúdica sua relação com o tempo e o espaço por meio de desenhos, imagens, conversas, jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas por pessoas mais velhas ou construídas pelas relações sociais entre si. É nessa relação com o mundo que as crianças expressam o que estão sentindo e aprendem a se posicionar criticamente diante das situações.

No Ensino Fundamental, o professor deverá proporcionar ao estudante o início do desenvolvimento de uma consciência dos processos científicos que visam ao entendimento do mundo e à intervenção nele. Em cada atividade proposta é possível mobilizar diversos conceitos, tendo como intencionalidade a exploração da noção de espaço-tempo por meio do estabelecimento de relações entre os conceitos e a realidade concreta, com o objetivo de viabilizar a compreensão dos fundamentos relacionados a dinâmicas naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais. Importa também desenvolver a capacidade de leitura de fotos, desenhos, plantas, maquetes e outras formas de representação, na perspectiva de exercitar a percepção e o domínio do espaço, mobilizando os estudantes a pensar sobre a localização dos objetos, de si mesmos e das pessoas no mundo.

Figura 4: Sesc em Santa Catarina

Essas reflexões permitem que os estudantes reconheçam seu lugar no mundo e respeitem as diferenças e diversidades de grupos e sociedades, o que promove a curiosidade, a construção da autonomia e da solidariedade. Essas práticas se tornam mais ricas quando há a possibilidade de realizar estudos do meio, metodologia ativa transdisciplinar que proporciona um contato inicial com métodos de investigação (pré-campo), contato/confronto com a realidade (campo) e síntese do que foi

investigado e observado (pós-campo). Isso permite um trabalho integrador das práticas docentes, conforme apontado por Pontuschka (1991).

Assim, os objetos de conhecimento relativos ao componente curricular de Geografia podem ser resumidos no fato de o objeto da Geografia ser a geografia do objeto a ser estudado, ou seja, a dimensão dos objetos no tempo e no espaço dando ênfase às características dos lugares de vivência dos estudantes e as relações com outros lugares. O propósito é suscitar noções de pertencimento, localização, orientação e possibilidades de experiências e vivências em diferentes lugares. Porém, as propostas devem ser expandidas para além do cotidiano dos estudantes, a começar pela atribuição dos conceitos de paisagem, região e território, o que permite a articulação de diversas escalas espaciais e temporais.

A seguir, há um conjunto de indicações de objetos de conhecimento de Geografia para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que será apresentado segundo os seis eixos estruturantes indicados anteriormente. Com isso, pretende-se convidar o professor a abordar os objetos de conhecimento com base nos recortes temáticos que favoreçam o diálogo com outros componentes curriculares e com as vivências dos estudantes tanto em seu cotidiano – escolar e em outros espaços sociais – como na expansão do conhecimento para relações com escalas mais amplas e complexas.

A extensa indicação de objetos de conhecimento para os anos iniciais e finais deve ser examinada como um grande repertório de possibilidades. Cada professor poderá realizar a própria seleção, de acordo com as condições e possibilidades de aprendizagem dos estudantes, tendo o cuidado de observar a relação de suas indicações com os respectivos eixos estruturantes.

Figura 5: Sesc no Distrito Federal

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Tempo e temporalidades	Acontecimentos e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro). Tempo como medida de organização de fatos da vida cotidiana: noções de antes, durante, ao mesmo tempo e depois. Tempo cronológico, histórico e social. Tempo da natureza e memória da Terra e das transformações naturais do meio físico. Relações passado/presente expressas em paisagens, construções, traçados das ruas, monumentos, conservação das casas, ruínas etc. Marcadores de tempo presentes na paisagem: transformações e permanências no/do lugar/cidade e valorização/preservação do patrimônio arquitetônico, cultural e artístico. Processos naturais e históricos que atuam na produção e transformação das paisagens naturais e humanas nos lugares de vivência e em outros lugares. Estudo do meio/trabalho de campo no lugar de vivência e em lugares mais distantes, considerando a dinâmica dos lugares como documentos da História e da Geografia da cidade/lugar.	Passado e presente: noção de permanência e as lentas transformações sociais, culturais, materiais etc. expressas na paisagem em diversas escalas espaciais. Tempo natural que atua na produção e nas mudanças do ambiente físico natural no lugar da vivência e em outros lugares. Tipos de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo povos indígenas originários e africanos. Mudanças e permanências, analisando e comparando imagens de um mesmo lugar em tempos diferentes. Identificação e utilização de marcadores de tempo de média e longa duração como tempo natural (eras geológicas) e tempo histórico social.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Espaço	Formulação de estimativas e identificação de ordens de grandeza. Caracterização dos diferentes espaços vividos – sala de aula, escola e família – por meio da localização de pessoas, objetos e deslocamentos. Reconhecimento do corpo físico como referencial de localização no tempo e no espaço, e localização da posição do corpo e de outros objetos, proporcionando noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe), lateralidade (esquerda, direita), localização espacial (dentro e fora; ao lado, entre), orientação (norte, sul, leste, oeste) e legenda (cores e formas). Observação, identificação e representação (desenho, fotografia, vídeo) das diferenças e semelhanças nas paisagens, nos lugares de vivência (moradia, escola, rua, ambientes próximos). Localização de pontos de referência (praça, padaria, parque, escola, casa) em caminhos costumeiros, comparando as distâncias entre eles, endereços, nomes de ruas. Conhecimento, identificação e produção das diferentes formas de representação do espaço de vivência (imagens, mapas, documentos, maquetes e plantas). Determinação dos pontos cardeais em situações concretas e em representações cartográficas.	Identificação dos processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. Mudanças e transformações no espaço do município e do estado através do tempo. Localização de espaços, acontecimentos, épocas e períodos da história de seu município e estado. Determinação dos pontos cardeais e colaterais em situações concretas e em representações cartográficas. Conhecimento dos elementos constitutivos dos mapas: título, legenda, fonte, escala e orientação. Exploração de mapas e imagens de satélite. Representação de cidades, dos espaços urbanos e rurais. Agrupamento de espaços por ordem de grandeza das dimensões (bairros, cidades, estados e países), de regiões e localização de municípios utilizando diferentes relações espaciais.

Natureza, transformação e qualidade de vida

1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Identificação do uso que a humanidade faz da natureza e suas implicações, reconhecendo que a atividade humana transforma o meio físico natural, ao estabelecer uma posição crítica diante dos acontecimentos.	Relação entre ser humano e natureza, e a transformação do meio ambiente.
Identificação das marcas do passado na paisagem da cidade e suas procedências e observação das semelhanças e diferenças de paisagens naturais e antrópicas.	Identificação das características das paisagens naturais e antrópicas no meio em que vive e as formas de preservação ou degradação dessas áreas.
Identificação, na história das famílias, de elementos urbanos, como transportes, bairros, lazer, atividades econômicas.	Circulação de pessoas e transformações no meio natural: processos de ocupação do campo e intervenções na natureza, e os resultados dessas intervenções.
Reconhecimento dos elementos do ambiente do campo e da cidade, e identificação das principais características dos modos de vida de seus habitantes.	Observação e descrição de diferentes formas do meio físico como condicionantes dos modos de ocupação do espaço: construções e moradias, distribuição da população, organização dos bairros, traçado das ruas etc.
Reconhecimento das mudanças e permanências nos hábitos alimentares e de cuidados com a saúde (comparação com os costumes dos avós e de outros tempos).	Agrupamento e distinção de elementos do meio físico visíveis da paisagem, como as diferentes formas de relevo e vegetação, e localização de outros aspectos geográficos presentes no município e no estado.
Identificação de hábitos alimentares da comunidade e de outras localidades e culturas (sociedades indígenas, quilombolas, imigrantes, refugiados), em diferentes ocasiões – cotidianas e festivas.	Reconhecimento em imagens de tempos diferentes e as mudanças ocorridas na produção do espaço urbano e rural, sabendo explicar sua temporalidade.
Identificação da água e do solo como recursos naturais e discussão sobre as diferenças de suas utilizações no campo e na cidade.	Compreensão das noções de território e territorialidade, aplicando-as nas situações que produzem a vida na cidade e no campo.
Estabelecimento de relações entre meios de transporte, produção, distribuição, circulação, consumo em articulação com a conservação e a degradação do meio ambiente, com os sujeitos históricos envolvidos nesses trabalhos, em diferentes culturas, evidenciando os impactos das atividades humanas.	Valorização de formas não predatórias de exploração, transformação e uso dos recursos naturais.
	Reconhecimento dos tipos de coleta de resíduos sólidos e como a percebemos nas atividades diárias na cidade, bem como dos objetos produzidos como material reciclado e industrializado, compreendendo a relação entre produção de objetos, consumo e desperdício.
	Análise dos problemas ambientais em sua localidade, discutindo soluções.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Sociedade, sujeitos, seus direitos e deveres	Características do lugar de vivência: casa, escola, bairro – semelhanças e diferenças. Diferentes modos de organização da família e da comunidade: vínculos pessoais e relações de amizade. Escola e diversidade do grupo social envolvido. Vida em casa e na escola, e formas de representação social e espacial: jogos e brincadeiras como meios de interação social e espacial. Semelhanças e diferenças entre pessoas e grupos sociais que convivem na comunidade, do ponto de vista cultural, econômico e social, destacando a importância do respeito à diferença. Escola: representação espacial, história e papel na comunidade. Constituição da população brasileira e sua diversidade. Identificação de transformações e permanência dos costumes das famílias (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares. Reflexões sobre a constituição da cidadania, em diferentes sociedades e tempos e a representação dos diferentes grupos sociais.	Modos de vida de diferentes grupos sociais em seus lugares de vivência e como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem onde estão inseridos. Noção de cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. Contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. Diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em lugares distintos. Processos migratórios e sua contribuição para a formação econômica e social brasileira. Identificar e relacionar os Três Poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Conhecimento das instâncias do poder público e de canais de participação social, identificando as diferenças sociais e de participação nas ações políticas, de grupos e classes sociais que convivem na cidade, bem como lutas e conquistas políticas, travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Cultura e organização social e política	A cidade e seus espaços públicos e privados: casa, ruas, praças, escolas, hospitais, prédio da Prefeitura e da Câmara dos Vereadores etc. Identificar funções e nomear diferenças e semelhanças. O bairro e a cidade, e seus espaços públicos e privados de cultura e lazer. A cidade e suas áreas de conservação ambiental: diferenças entre espaço doméstico, espaços públicos e áreas de conservação ambiental de maneira a compreender as distinções. Patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive: identificá-los e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam preservados. Territórios étnico-culturais existentes no país e a importância de sua demarcação. Diferenças étnico-raciais, étnico-culturais e desigualdades sociais e sua expressão territorial.	Estudo da origem da cidade: organização e crescimento urbano, e seu papel político e administrativo. Análise da presença e ausência de serviços urbanos, sua relação com as formas de ocupação do espaço urbano por diferentes grupos e classes sociais, bem como da importância dos serviços públicos para a comunidade local. Distribuição dos equipamentos públicos e privados de cultura e lazer, e sua relação com o crescimento urbano. Análise da diversidade cultural da população do bairro, da cidade e do Brasil, buscando identificar e valorizar as diferenças de costumes dos grupos sociais e étnicos. Migrações internas no Brasil e sua contribuição na composição da diversidade sociocultural e econômica do país. Relacionar as tradições culturais dos grupos sociais presentes na cidade e no campo e seus modos de vida atuais. Identificação de linguagens e meios de comunicação presentes na vida das crianças e da família, na escola e na cidade, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças com os identificados em outras culturas, épocas e localidades. Análise das transformações nos meios de comunicação, e o advento das tecnologias digitais de informação e a relação com as mudanças dos costumes e hábitos culturais.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Mundo do trabalho	Identificação das diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive: significados, especificidades, importância e impactos no meio ambiente. Mudanças na forma de produção e trabalho considerando o desenvolvimento técnico, científico e informacional. Diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. Relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços: análise de mudanças e permanências. Profissões, ocupações, produtos e serviços de ontem e de hoje: estudo e levantamento de hipóteses sobre sentidos e fatores espaçotemporais responsáveis pelas mudanças e permanências nos modos de trabalho, e organização da produção e hábitos de consumo. Identificação de grupos indígenas e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico.	Identificação do desenvolvimento científico e tecnológico, e as mudanças das formas de trabalho, na indústria, na agropecuária, no comércio e nos serviços. Análise das transformações nos meios de transportes e comunicação e a integração das regiões e do território nacional. Trabalho no campo e na cidade: características do processo de produção, circulação e consumo de produtos/mercadorias. Relações do ser humano com o trabalho: divisão social do trabalho e especialização das funções nos diferentes grupos sociais. Espaços públicos e privados no bairro e na cidade: especialização produtiva dos lugares.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Tempo e temporalidades	Processos naturais e históricos que atuam na produção e na transformação das paisagens naturais e humanas nos lugares de vivência e em outros lugares. Formação do planeta Terra e ações do tempo em processos endógenos (tempo geológico, eras geológicas, tectonismo, camadas terrestres etc.) e exógenos (dinâmica climática, intemperismo, erosão, ciclo hidrológico etc.) – funções e relações. Movimentos da Terra, estações do ano e fusos horários. Desenvolvimento sociocultural brasileiro durante a história nacional. Análise da importância dos fluxos econômicos e populacionais: tensões e conflitos em diversos tempos e espaços, com destaque para atuação dos agentes sociais.	Relações econômicas entre os países em diversos tempos históricos – a “velha” e a “nova” ordem mundial: acordos e conflitos, avanços e retrocessos. Conceitos de mundialização e globalização na dinâmica econômica. Sistema colonial e a divisão do mundo em Ocidente e Oriente. Eurásia: aspectos físico-naturais e histórico-geográficos que a dividiram em continente europeu e asiático.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Espaço	Conhecimento, identificação e produção das diferentes formas de representação do espaço (imagens, mapas, documentos, maquetes e plantas). Elementos do mapa (título, legenda, fonte, orientação, escala gráfica e numérica). Medição de distâncias a partir de escalas gráficas e numéricas. Representação de elementos e estruturas da superfície da Terra: perfis topográficos, de vegetação, modelos tridimensionais, diagramas etc. Uso de tecnologias e imagens de satélite em diversas escalas na construção de mapas (Google Maps, Google Earth etc.). Formação socioespacial do território brasileiro. Mapas temáticos e históricos do Brasil: identificação de padrões e analogias espaciais. Elaboração e interpretação de diversos tipos de gráficos que utilizam informações geográficas – histogramas, gráficos de barras, colunas, pizza etc. Regionalização do espaço brasileiro: desenvolvimento desigual e combinado.	Projeções cartográficas: objetivos, intencionalidades e funções. Regionalização do espaço mundial: fronteiras, conflitos, tensões e regionalidades. Colonização da América e da África: diferenças e semelhanças. Cartografia dos continentes: elaboração e interpretação de diversas representações gráficas para análise de contextos territoriais, culturais, fluxos, redes e dinâmicas espaciais presentes em ambos os continentes. Influência dos blocos econômicos e geopolíticos na circulação de pessoas, mercadorias e informação. Elaboração e análise de diversas formas de representações cartográficas, como mapas temáticos, croquis e anamorfoses, bem como diferentes tipos de gráficos, a fim de ler e relacionar informações geográficas como: diversidade, diferenças, desigualdades políticas, econômicas, sociais, ambientais e regionais no contexto mundial, com o objetivo de visualizar a totalidade e a complexidade do espaço geográfico.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Natureza, transformação e qualidade de vida	Camadas atmosféricas, elementos do clima (temperatura, umidade, vento, precipitação etc.) e atuação na modelagem de relevos.	Geomorfologia, biogeografia, climatologia, recursos naturais e aspectos econômicos, sociais e culturais de cada continente.
	Uso e ocupação do solo no meio urbano e rural – evidenciando seus impactos em diferentes tempos e lugares.	Colonização e imperialismo: transformações das paisagens naturais e da qualidade de vida nos Estados Unidos da América (EUA), América espanhola e portuguesa, e África.
	Relação sociedade-natureza: transformações realizadas por diversas sociedades no planeta, considerando os componentes físico-naturais presentes em cada espaço e os impactos causados na biodiversidade.	Acordos internacionais relacionados à preservação do meio ambiente e desaceleração das mudanças climáticas.
	Apropriação dos recursos hídricos – em tempos e espaços diversos.	Valorização do patrimônio material e imaterial.
	Apropriação de bacias hidrográficas brasileiras e mundiais – benefícios e impactos socioambientais tanto em espaços urbanos quanto rurais.	
	Ações humanas e seus impactos na dinâmica climática – reflorestamento, ilhas de calor, chuva ácida, poluição do ar, mudanças climáticas etc.	
	Domínios morfoclimáticos brasileiros: florestas tropicais, cerrados, caatingas, campos sulinos e matas de araucária – distribuição, biodiversidade e degradação.	
	Sustentabilidade ambiental, expansão agropecuária e degradação dos domínios morfoclimáticos brasileiros.	
	Unidades de conservação locais, regionais e nacionais, e sua importância: questões históricas e contemporâneas.	
	Valorização de formas não predatórias de exploração, transformação e uso dos recursos naturais.	

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Sociedade, sujeitos, seus direitos e deveres	Noção de cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. (Re)conhecimento e análise de aspectos ligados à identidade sociocultural brasileira. Observação de paisagens locais e reflexão sobre o uso e a ocupação do solo em diversos tempos e sociedades, com destaque para os povos originários. Territórios indígenas e quilombolas.	Demografia mundial: modos de vida, distribuição nas paisagens, deslocamentos, diásporas e fluxos migratórios – aspectos físicos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Conflitos e tensões socioculturais e territoriais e a questão da migração nos continentes no passado e no presente. Processos migratórios e direitos dos migrantes no território brasileiro. Demografia local: conhecer e relacionar a formação da população do município em que está localizada a escola com a dinâmica populacional mundial. Discussão sobre questões de origem, gênero e sexualidade como estereótipos socioculturais histórica e geograficamente construídos e que, portanto, devem ser questionados e desconstruídos para a promoção da equidade.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Cultura e organização social e política	Aspectos relacionados ao processo de colonização do Brasil: exploração de recursos naturais e a escravização de povos indígenas e negros. Análise da diversidade e diferença étnico-cultural brasileira (indígena, negra, europeia e asiática), levando em conta a distribuição territorial, bem como questões de renda, gênero, taxa de natalidade e mortalidade nas diversas regiões. Conflitos e tensões históricas e contemporâneas no território nacional. A população indígena e negra no Brasil: da colonização aos dias atuais. Reconhecimento de territórios indígenas, quilombolas e de outros grupos sociais. Ideias e estereótipos difundidos pelos meios de comunicação sobre as paisagens e a formação socioespacial brasileira, com destaque para as regiões do país e os povos originários, de modo a criticar e combater a difusão de qualquer tipo de preconceito.	Conceitos de Estado, nação, território, governo e país como elementos-chave para a compreensão de conflitos e tensões na história e na geografia contemporâneas. Processo de europeização do mundo: colonialidade do poder, do saber e do ser e movimentos de resistência. Pós-guerra nos continentes americano e africano: questões geopolíticas, geoestratégicas, regionalizações e o papel de organizações regionais e mundiais, com destaque para os embates e as consequências dessas ações. Ascensão dos Estados Unidos da América: impactos políticos, econômicos, sociais e estratégicos na nova ordem mundial – destaque para a relação Brasil e China. Organizações de integração do continente americano: Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi etc. Papel de organizações econômicas mundiais e órgãos internacionais na cultura, no consumo e na mobilidade das pessoas. Questões identitárias, culturais e a exploração de territórios e pessoas nos continentes americano e africano: o papel do colonialismo e do imperialismo na tomada de riquezas, identidades e vidas nesses continentes. Promoção de uma educação decolonial: elementos de reconhecimento e valorização da cultura e da memória de povos indígenas e negros. O papel da mídia na difusão do consumismo e de ideologias. Multiculturalismo/interculturalidade: a importância dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil e no mundo na busca pelo reconhecimento de direitos e respeito à diversidade e à diferença étnico-racial, religiosa, de gênero e sexual, destacando o combate ao racismo, à intolerância religiosa, ao machismo, ao sexismo e à heteronormatividade. O papel da Ciência na luta contra a desinformação na era da pós-verdade.

Mundo do trabalho

6º e 7º anos	8º e 9º anos
Processo de produção, circulação e consumo de mercadorias: análise do mercantilismo à ascensão do modo de produção capitalista.	Meio técnico-científico-informacional na produção do território americano e africano: tipos de trabalho, produção e inserção na economia mundial, bem como as diferenças presentes nos espaços rurais e urbanos desses continentes.
Processos de transformação de paisagens por ações antrópicas no contexto do desenvolvimento da agropecuária e da industrialização.	Dinâmica dos processos de produção capitalista: construção, desconstrução, desconcentração, descentralização e recentralização, com enfoque para as consequências mundiais das ações dos EUA e da China.
Relações entre campo e cidade quanto ao trabalho e à produção de mercadorias em diversos tempos e espaços.	Trabalho e suas características; produção e processos produtivos na América Latina: análise de problemas comuns presentes no meio urbano e rural – infraestrutura, distribuição de recursos e dinâmica populacional, bem como condições de trabalho, de produção e de vida em que as populações estão submetidas, com destaque para a segregação socioespacial nos espaços urbanos, como o processo de favelização e a ocupação de áreas de risco.
Divisão do trabalho e desigualdade social no território brasileiro.	Processo de industrialização na Europa, Ásia e Oceania: impactos na produção, na circulação, na distribuição e no consumo de mercadorias.
Impactos socioambientais e na distribuição de riquezas no Brasil e no mundo.	Inovações técnicas, científicas, informacionais e comunicacionais e a divisão internacional do trabalho – dinâmica econômica mundial contemporânea e as consequências para o Brasil.
Desigualdade nas redes de transporte, informação e comunicação; desenvolvimento industrial e a inovação tecnológica nas regiões brasileiras.	Relevância da agropecuária para a análise da desigualdade observada mundialmente em relação à possibilidade de acesso aos recursos alimentares e às matérias-primas.
	A problemática do processo de urbanização na questão do trabalho e da produção: mudanças na produção agropecuária, ampliação do desemprego e ascensão do capitalismo financeiro no Brasil e no mundo.

Outros materiais
Geografia

Filmes/documentários/séries/vídeos

Recomenda-se que o professor assista aos vídeos sugeridos antes de inclui-los em seu planejamento, verificando o conteúdo e a adequação à faixa etária dos estudantes.

Acessíveis via link

- *Tempos modernos* (1936). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fCkFjlR7-JQ.
- *O grande ditador* (1940). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LeE1COYtGs4.
- *Olhos azuis* (1996). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=In55v3NWHv4.
- *Vista minha pele* (2003). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM&t=45s.
- *O xadrez das cores* (2004). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w
- *Encontro com Milton Santos – ou o mundo global do lado de cá* (2006). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM.
- *Mil trutas, mil tretas* (2006). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=slwalSi03g8&t=1020s.
- *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yplwrQIWgIw.
- *A história das coisas* (2007). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xEgPp1VGWsM.
- *Persépolis* (2007). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CnXsamZ0H38.
- *Entre rios* (2009). Disponível em: https://vimeo.com/14770270.
- *A história da água engarrafada* (2010). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ov9G_NMhXIs.
- *Cores e botas* (2010). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o.
- *O dia que durou 21 anos* (2011). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4ajnWz4d1P4.
- *O veneno está na mesa* (2011). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fyvoKljtvG4.
- *História dos combustíveis fósseis* (2012). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Sg2ihWBm_Vs.
- *Cowspiracy* (2014). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vfajr1UVMGk.
- *Que horas ela volta?* (2015). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xJ40jj_uDqk.
- *Um cientista, uma história | Aziz Ab'Saber* (2016). Disponível em: https://canaisglobo.globo.com/assistir/futura/um-cientista-uma-historia/v/5440145/.
- *Menino 23* (2016) – inicia em 12:24. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sL7xnLIYfwQ.
- *Habitar Habitat* (2013, 2017). Disponível em: https://sesctv.org.br/programas-e-series/habitat/.
- *Dúdú e o lápis cor da pele* (2018). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U&t=5s.

- *Guerras do Brasil.doc* (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLJFnBOiJ5F5Rhmbt_ePwIiM6RBWXJge7j

- *O cientista que expandiu as fronteiras da geografia: Milton Santos* (2020). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TRfYvIors78&list=PLAE4zdwPT_XOF1z6XloqPq08894X0l0tO&index=11.

Não acessíveis via link

- *Amistad* (1997)
- *A língua das mariposas* (1999)
- *Adeus, Lenin!* (2003)
- *A onda* (2008)
- *Tropa de elite* (1 e 2) (2007, 2010)
- *Sankofa – A África que te habita* (2020)
- *AmarElo – é tudo pra ontem* (2020)

Sites/Redes sociais

Sobre ensino de Geografia em geral

- *Plataforma Ensino de Geografia – PlanEnGeo*. Disponível em: https://sites.usp.br/ensinogeo/
- Expedições Geográficas – UFPR: Disponível em: https://www.flowcode.com/page/expedicoesgeograficas. Instagram: @expedicoesufpr.
- *Diário de Geografia*: YouTube: https://www.youtube.com/user/diariodegeografia. Instagram: @diariodegeografia.
- *Só Geografia*. Disponível em: https://www.sogeografia.com.br/.

Recursos didáticos

- Cartografias sonoras. Disponível em: https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/noticias/escutando-cidades.
- Mapa das línguas e sotaques do mundo – inclui sotaques de cidades do Brasil. Disponível em: https://localingual.com/.
- Sounds of the Forest – mapa sonoro das florestas do mundo. Disponível em: https://timberfestival.org.uk/soundsoftheforest-soundmap/.
- Coleção de mapas David Rumsey – mapas antigos em alta resolução. Disponível em: https://www.davidrumsey.com/.
- Google Maps. Disponível em: https://www.google.com/maps.
- Google Earth Pro. Disponível em: https://www.google.com.br/earth/download/gep/agree.html.
- Google Expedições. Disponível em: https://artsandculture.google.com/project/expeditions.

* Solar System VR. Disponível em: https://store.steampowered.com/app/1379970/Solar_System_VR/.

Jogos

* Jogos Geográficos. Disponível em: https://jogos-geograficos.blogspot.com/.
* Jogo Sambaquis. Disponível em: http://www.arise.mae.usp.br/sambaquis/.
* Jogo Luka – apoio no desenvolvimento de habilidades argumentativas relacionadas aos temas de Geografia. Disponível em: https://lukagame.com.br/. Explicação de como jogar disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9z4bwDLHvtI&feature=youtu.be.

Referências
História e Geografia

BARCA, I. Aula oficina: do projeto à avaliação. *In*: Para uma educação de qualidade. *Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED): Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BRAUDEL, F. Géohistoire: la société, l'espace et le temps. *In*: Braudel, Fernand. *Les ambitions de l'histoire*. Édition établie et présentée par Roselyne de Ayala e Paule Braudel. Paris: Éditions de Fallois, 1997. p. 68-114.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 2 set. 2020.

CAINELLI, M. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, EFPR, n. 164, especial 2006 (Dossiê: Educação Histórica) (on-line).

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. CAINELLI, M. *In*: *Educar em Revista*, Curitiba, EFPR, n. 164, especial 2006 (Dossiê: Educação Histórica) (on-line).

CUNHA, M. C. da. *Índios no Brasil*: histórias, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

HOBSBAWM, E. *A era dos extremos*: o breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HOBSBAWM, E. *A era das revoluções*. 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, UFPR, n. especial, p. 131-150, 2006.

LE GOFF, J. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, p. 9 dez. 1993.

OLIVA, A. R. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003. Acesso em: 2 out. 2020.

ORIÁ, R. Memória e ensino de história. *In*: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio como trabalho integrador das práticas docentes. Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). *Boletim Paulista de Geografia*, n. 70, p. 45-52, 1991. Disponível em: http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/927/0. Acesso em: 28 set. 2020.

RÜSEN, J. *Razão histórica*. Teorias da história: os fundamentos da Ciência da história. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: Edusp, 2017.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI*: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOUZA, M. de M. e. África e Brasil Africano. São Paulo: Ática, 2012.

Para aprofundamento – História e Geografia

BITTENCOURT, S. A.; SOUZA, F. F. de (Orgs.). *As relações étnico-raciais na sala de aula*: propostas pedagógicas. v. 3. Tubarão/Erechim: Copiart/UFSS, 2016.

CARLOS, A. F. A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

CLAVAL, P. Terra dos homens: a geografia, uma apresentação. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 29, p. 80-86, 2011. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74188. Acesso em: 26 out 2021.

GIROTTO, E. D. Ensino de geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015. Disponível em: http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144. Acesso em: 26 out 2021.

GIROTTO, E. D. Da geografia da BNCC às geografias das escolas: tensões e resistências. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JUNIOR, Roberto. *Educação é a base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 195-204.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOLZER, W. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o estudo geográfico. *In*: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1999. p. 149-168.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipola. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LACOSTE, Y. *A geografia*: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecilia Franca. Campinas: Papirus, 1998.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. *Geografia (Londrina)*, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360. Acesso em: 26 out. 2021.

LUGLI, R. S. G.; GIGLIO, C. M. B. Quando o mapa produz o território: o conhecimento estatal sobre o ensino. *In*: CATANI, D. B.; GATTI JUNIOR, D. (Orgs.). *O que a escola faz?* Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 291-316.

MORAN, J. *Metodologias ativas de bolso*: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Ed. do Brasil, 2019.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, CES, 2009.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, R. E. dos. A lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. *Revista Tamoios*, v. 7, n. 1, p. 4-24, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.12957/tamoios.2011.1702. Acesso em: 26 out. 2021.

SANTOS, R. E. dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais*: o negro no ensino de geografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

VENTURI, L. A. B. (Org.). *Geografia*: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Ed. Sarandi, 2011.

Ciências Naturais >

Matemática >

Área de Ciências Naturais e Matemática

A aprendizagem de conhecimentos ligados à área de Ciências Naturais e Matemática implica a apropriação e a construção gradual de formas de pensamento mais abstrato, em um processo que envolve a manutenção e o acúmulo de saberes, mas também supõe a ruptura com explicações prévias e a revisão permanente das estratégias de abordagem dos fenômenos. Dessa maneira, a área tem relevante contribuição na sua compreensão, para além do que sustenta o senso comum. Nesse processo marcado por idas e vindas, as Ciências, assim como a Matemática, precisam ser entendidas como construções humanas situadas historicamente. Seus objetos de estudo e os discursos por elas elaborados não se confundem com o mundo físico e natural, embora se refiram a ele direta ou indiretamente.

A Matemática, por exemplo, tem recebido cada vez mais atenção pelas mídias e redes sociais. Isso porque gráficos, tabelas e outros modos de organização de dados e estatísticas têm sido considerados como ferramentas essenciais para facilitar a compreensão de informações sobre o mundo natural e social. Contudo, esse não é o único aspecto que demonstra sua importância. A Matemática é apontada como uma área fundamental para o desenvolvimento das Ciências e da tecnologia, tanto que, no decorrer das últimas décadas, percebe-se cada vez mais a presença de matemáticos em atuação junto a uma enorme gama de áreas distintas.

Para além dessa utilidade, a Matemática pode ser concebida como um tipo de arte ou de conhecimento criativo. Para uns, a beleza está no desenvolvimento de um método elegante de provar ou demonstrar determinado teorema, para outros, pode ser o resultado da conexão de dois campos aparentemente independentes entre si. Para alguém que inicia a aprendizagem da Matemática, essa beleza também pode ser percebida, por exemplo, quando se relaciona determinada fórmula com padrões na natureza. Um exemplo clássico é o da proporção áurea, uma constante real que foi frequentemente usada em pinturas renascentistas, mas que pode ser encontrada por aproximação no corpo humano ou em alguns vegetais. Os fractais constituem outro exemplo que nos encanta por sua beleza. São objetos matemáticos em que é possível perceber semelhanças entre suas partes e o objeto como um todo, pois padrões são repetidos em cada uma delas, mas numa escala de tamanho menor.

Também as Ciências Naturais constroem seus objetos de estudo de maneira criativa, ao atribuir sentidos e desenvolver discursos sobre os fenômenos, em processos marcados por condições sociais e políticas do contexto de sua produção.

No âmbito da Matemática, os estudos não se restringem à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e às técnicas de cálculo com os números e com as grandezas. Ela focaliza também a incerteza proveniente de acontecimentos de caráter aleatório, criando sistemas abstratos que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fatos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos.

Também as Ciências Naturais constroem seus objetos de estudo de maneira criativa, ao atribuir sentidos e desenvolver discursos sobre os fenômenos, em processos marcados por condições sociais e políticas do contexto de sua produção. Dessa maneira, conhecimentos científicos não se apresentam prontos, esperando para serem desvendados. É por meio da ação prática, do pensamento e da linguagem que a Ciência constrói os objetos e, assim,

os conhecimentos sobre eles. Essa construção se materializa não pela adoção de um método único e invariável, mas pelo recurso a uma pluralidade de métodos que têm em comum o enfrentamento das contradições e o rigor lógico.

As Ciências podem produzir discursos que orientam práticas úteis em determinados contextos, mas que nem por isso devem ser tomadas como inquestionáveis. Isso não significa, entretanto, que se sustente em meras opiniões ou que o conhecimento produzido nos diferentes campos científicos constitua uma abstração humana sem correspondência direta ou indireta com a realidade. Há caminhos legitimados para a produção e a divulgação de novos conhecimentos e o rigor dos seus métodos, apoiados em evidências, argumentação racional, testagens e checagem entre os pares de uma comunidade científica, confere credibilidade à produção, mesmo que não se perca de vista a provisoriedade e contingência dos saberes.

Os métodos e as formas de abordagem dos fenômenos em estudo adotados pelas diferentes comunidades científicas – das Ciências mais "duras" às Ciências Humanas e às Artes – constituem bases para a legitimação dos conhecimentos por elas produzidos, mesmo que isso não signifique que tais formas e saberes também possam ser tomados como elementos inquestionáveis. Referendados por essas comunidades científicas, serão objeto da seleção para compor o currículo escolar. Tendo isso em mente, Charlot (2000, p. 61) discute a importância do trabalho da escola no favorecimento da relação com o saber construída pelos estudantes, e avalia:

> *não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma "confrontação interpessoal". Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que constroem, controlam, validam, partilham esse saber).*

Do ponto de vista da formação escolar, isso supõe o convite para professores e estudantes se integrarem a esses grupos de produção de conhecimentos específicos, acessando procedimentos, conceitos e valores que caracterizam formas distintas de investigar os fenômenos naturais e sociais, ao mesmo tempo que promove reflexões sobre a confiabilidade e as implicações éticas dos processos e produtos científicos. O desafio da educação escolar, portanto, consiste em valorizar essas formas de indagar e explicar o mundo, mas manter-se aberta ao seu caráter temporário e aos debates sobre as relações de poder que sustentam a própria produção e legitimação desses conhecimentos.

Um aspecto de suma importância na atualidade, e que coloca as Ciências e a Matemática numa posição estratégica, é o fato de que a responsabilidade sobre o mundo sempre envolve um compromisso com o passado, o presente e o futuro. Ambas reúnem conhecimentos e métodos da maior importância para se questionar escolhas, prever suas consequências e modelar novos cenários. As questões de sustentabilidade, por exemplo, nos apresentam hoje desafios de ordem local e global. Igualmente desafiadora é a crescente veiculação de notícias falsas (*fake news*) e informações distorcidas e geradoras de preconceito e discriminação, frequentemente revestidas por marcas simbólicas ligadas às Ciências – como uma maneira de buscar legitimação e credibilidade. Para melhor enfrentar esses desafios, é preciso discriminar o domínio da Ciência e da tecnologia do debate ético e político, compreendendo e lançando mão de informações, dados e análises.

Na área de Ciências Naturais e Matemática são discutidas questões que implicam a apropriação de conhecimentos dos diferentes campos científicos. A interação entre esses conhecimentos e tantos outros que circulam pela escola, acessados pelos estudantes nas múltiplas relações que estabelecem em outros espaços, vai gradativamente, na mediação qualificada conduzida pelo professor, constituindo formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional. Isso remete a dois dos princípios assumidos nesta proposta pedagógica: o que ressalta **o papel da escola no fomento à construção de conhecimentos**

plurais e organicamente articulados e o que defende **a inclusão de todos na consecução do trabalho escolar**, enfatizando o direito às diferenças e valorizando a multiplicidade de visões e experiências de vida como elementos que enriquecem a formação. No processo de construção desses conhecimentos escolares, retomam-se e recriam-se ações que visam compreender e explicar fenômenos naturais e humanos, com base no exercício da curiosidade, do questionamento e da descoberta. Isso significa, em concordância com outro desses princípios sobre os quais se assenta a presente proposta, afirmar que **o trabalho da escola deve focalizar o desenvolvimento da compreensão do mundo e a inserção social**.

Certamente, essa perspectiva de escola e de trabalho com o conhecimento da área de Ciências Naturais e Matemática irá se assentar necessariamente na **perspectiva da transdisciplinaridade, no que se refere ao desenvolvimento do currículo escolar**, notadamente entre seus componentes, mas também na relação com os que compõem outras áreas, de modo a, gradualmente, durante o Ensino Fundamental, promover o aprofundamento dos modos de investigar, registrar, analisar e comunicar o que se sabe sobre os fenômenos estudados, bem como o estabelecimento de relações entre saberes distintos – outro princípio da proposta pedagógica que também encontra ressonância na apresentação dessa área de conhecimento. O ganho de profundidade e a complexificação das abordagens na busca pela consolidação de conhecimentos articulados e plurais também demandarão **o posicionamento ativo por parte dos estudantes** na aproximação das Ciências naturais e da Matemática – o que configura outro princípio desta proposta pedagógica.

Por fim, é importante destacar que o agrupamento das Ciências e da Matemática em uma mesma área nesta proposta para o Ensino Fundamental do Sesc tem o objetivo de contribuir para a compreensão do significado da Ciência e da tecnologia na vida individual e social do ser humano, instrumentalizando os estudantes para o pensamento crítico, reflexivo e criativo diante das inúmeras questões políticas e sociais que desafiam as sociedades.

[...] essa perspectiva de escola e de trabalho com o conhecimento da área de Ciências Naturais e Matemática irá se assentar necessariamente na perspectiva da transdisciplinaridade, no que se refere ao desenvolvimento do currículo escolar.

Ciências Naturais

Figura 1: Sesc no Distrito Federal

Área de Ciências Naturais e Matemática

Será que existiriam as Ciências se o ser humano não fosse capaz de indagar, duvidar, contemplar, admirar e se surpreender em sua experiência com o mundo? É tentador questionar sobre as motivações que vêm sustentando a produção de procedimentos, instrumentos tecnológicos e conhecimentos na sociedade ao longo dos tempos. Trata-se de uma questão complexa, que abre inúmeros caminhos de respostas, mas, certamente, será difícil não reconhecer e considerar que, nessa empreitada, duas motivações são recorrentes nas ações humanas em todos os tempos e culturas: a busca de compreensão e sentido, com a elaboração de explicações para os fenômenos, e a necessidade de sobrevivência. Somando-se a isso a curiosidade, a capacidade de aprendizado e o registro e o compartilhamento do aprendido, encontram-se os ingredientes fundamentais que pavimentaram o terreno em que as Ciências se desenvolvem.

No entanto, é preciso reconhecer que tais fatores favorecem esse desenvolvimento, porém, não são suficientes para explicar o surgimento e o desenvolvimento das Ciências como as conhecemos hoje, já que existem muitos grupos humanos ao longo da história, e também hoje em dia, que elaboram explicações sobre objetos e fenômenos por meio de práticas não referenciadas nos diferentes campos científicos. Assim, é no campo de estudo e análise das contingências históricas e dos fenômenos culturais que provavelmente serão construídas explicações complementares sobre os porquês de as Ciências legitimadas socialmente terem sido criadas e desenvolvidas em certos lugares, em determinados momentos históricos, e não em outros.

A atividade científica é alimentada por mistérios, mas também pode parecer mágica, inacessível e até distante da realidade para muitas

Figura 2: Sesc no Mato Grosso

pessoas, principalmente aquelas para as quais não foram garantidas as oportunidades de acessar uma boa educação científica. Também há pessoas que pensam que a atividade científica desencanta o mundo, por conta de sua suposta frieza e objetividade na explicação das coisas, que subtraíram do observador o olhar poético, artístico e contemplativo sobre o mundo. Richard Feynman, cientista e físico, argumenta, de um modo muito interessante, que aprender Ciência amplia, e não reduz, a riqueza do olhar:

Eu tenho um amigo que é artista e às vezes adota uma visão com a qual não concordo muito. Ele segura uma flor e diz: "Eu, como artista, posso ver como ela é bonita, mas você, como cientista, desmonta tudo isso e a transforma numa coisa maçante", e aí eu acho que ele é meio biruta. Antes de qualquer coisa, a beleza que ele vê está disponível para outras pessoas e também para mim, acredito. Embora talvez eu não seja tão esteticamente requintado como ele, [...] posso apreciar a beleza de uma flor. Ao mesmo tempo, vejo muito mais na flor do que ele. Eu poderia imaginar suas células, as complicadas ações em seu interior, o que também tem sua beleza. O que eu quero dizer é que não existe beleza apenas nessa dimensão, em um centímetro; também nos processos. O fato de as cores da flor terem evoluído a fim de atrair insetos para a polinização é interessante; significa que os insetos conseguem enxergar as cores. Isso acrescenta uma pergunta: será que esse sentido estético também existe nas formas inferiores? Por que é estético? Essas são perguntas interessantes, que mostram que um conhecimento científico só aumenta a emoção, o mistério e o respeito a uma flor. É um acréscimo. Não entendo como poderia subtrair.

De posse dessa visão do conhecimento e da atividade científica, espera-se que o ensino de Ciências nas escolas explicite as dimensões objetivas e subjetivas de suas práticas e motivações, com suas implicações éticas, pois assim é possível ampliar a compreensão dos estudantes sobre sua complexidade e importância, bem como estimular a curiosidade e a capacidade de fazer boas perguntas. A busca pela ampliação das perspectivas de interpretação, contemplação e interação com o mundo pode ser potencializada de várias maneiras e, certamente, a pesquisa e o aprendizado das Ciências é uma delas. Ampliar o interesse pelo mundo e o encantamento e engajamento que resultam das compreensões aprofundadas sobre ele – e não o contrário – deve ser o horizonte do ensino de Ciências nas escolas.

Para isso, é importante o cuidado em não reforçar, mas sim combater o estereótipo da Ciência como algo distante, enigmático, restrito a um pequeno grupo de pessoas superdotadas e excêntricas que estudam coisas que só elas compreendem. É verdade que os assuntos de que tratam os pesquisadores são complexos e exigem muito estudo e dedicação, no entanto qualquer pessoa é capaz de se tornar um cientista se tiver oportunidades e vontade de fazê-lo.

Ampliar o interesse pelo mundo e o encantamento e engajamento que resultam das compreensões aprofundadas sobre ele.

Outro aspecto relevante é o fato de que a Ciência está presente no dia a dia das pessoas, mesmo que muitas delas não saibam disso. A base material que sustenta o cotidiano é fruto, em grande medida, de conhecimentos, invenções e construções advindas da ciência. Acender a luz, tomar banho, cozinhar, andar de bicicleta, de ônibus ou de carro, ler um livro, falar ao celular, ouvir música, tirar uma fotografia, tomar um sorvete, usar roupas etc. são exemplos disso. Mesmo os fenômenos e as coisas que não são produtos da atividade científica, mas fazem parte da experiência de vida humana, podem ser explicados cientificamente, como, por exemplo, o vento, o clima, o frio, o calor, o fogo, o gelo, as florestas, os seres vivos, os nascimentos, as mortes, os dias e as noites. Compreender tais explicações e compor um repertório de conhecimentos que permitam alcançar respostas para outras questões, além de constituir um direito dos cidadãos, representa a ampliação dos horizontes de pensamento, de raciocínios e de produção de sentidos, o que é fundamental para a formação de pessoas mais bem preparadas e capazes de se posicionar e atuar de maneira positiva, solidária e consciente no mundo.

Nesse sentido, reafirmam-se no componente curricular Ciências Naturais dois dos princípios que estruturam esta proposta – a defesa da escola como espaço de **construção de conhecimentos plurais e organicamente articulados**, e de **desenvolvimento da compreensão de mundo e inserção social dos estudantes**.

Com isso em mente, cabe refletir um pouco sobre as concepções de Ciência que circulam socialmente, bem como sobre seu papel social e as relações com a escola e o ensino.

O reconhecimento de que o universo material que sustenta a sobrevivência e os modos de vida de grande parte da população humana é inventado, produzido e renovado por meio das Ciências e das tecnologias a elas associadas impõe o desafio de compreender a interpretação que hoje se faz da Ciência e de suas implicações na sociedade, na cultura e na educação. O ensino de Ciências se constitui por meio de discursos e práticas relacionados à determinada visão do que é a Ciência e de qual é seu papel. Um projeto pedagógico, portanto, deve ser claro na explicitação das concepções que organizam e sustentam o trabalho a ser desenvolvido, o que inclui a concepção de ciência, pois a escola é uma instituição de divulgação de conhecimentos científicos e de construção de articulações entre esses e outros saberes que a ela chegam, na composição de conhecimentos escolares. É lugar de diálogo entre conhecimentos de diferentes naturezas, inclusive os de base científica, o que confere especificidade aos conhecimentos escolares produzidos em ambiente e cultura próprios. Isso implica a importância da **transdisciplinaridade** e o **posicionamento ativo dos sujeitos da relação pedagógica** – dois outros princípios estruturadores desta proposta pedagógica.

Em termos de concepção da Ciência no decorrer do tempo, a linha de pensamento que marca sua história é denominada genericamente de empirista positivista. Nela, afirma-se a possibilidade de buscar um conhecimento objetivo, neutro e que represente uma verdade única e inquestionável. Assim, acreditava-se que o estudo dos fenômenos físicos, químicos e biológicos acontecia sem a interferência do observador, totalmente fora dele, sendo a experimentação controlada a única maneira de investigar e conhecer a natureza. Esse modo de conceber a produção do conhecimento na Ciência gerou tentativas de se alcançar um método universal para a busca de conhecimentos objetivos, o chamado método científico.

Hoje em dia não se concebe mais a Ciência como atividade capaz de produzir verdades absolutas, inquestionáveis, ao longo dos anos – tampouco a existência de um único método científico. Já no século XIX, o físico austríaco Ludwig Boltzmann desenvolveu as leis da termodinâmica usando métodos estatísticos, e mostrou que a descrição dos movimentos individuais das moléculas, ou seja, a descrição determinista do sistema, era impossível. Apenas o movimento coletivo, descrito por leis estatísticas e pelo uso de médias, podia sugerir as propriedades macroscópicas dos gases. No século XX, essa discussão foi ampliada com o desenvolvimento de novos estudos. Por exemplo, o princípio da incerteza, de Werner Heisenberg, e os estudos quânticos, de Neils Bohr, ambos no campo da física, contribuíram para uma densa discussão sobre determinismo e indeterminismo e, no mínimo, ensinaram que será preciso conviver com a indeterminação e a imprevisibilidade. Uma lição importante tirada desse momento do debate científico, essencialmente filosófica, foi a de que o observador forma um complexo particular com seu objeto de estudo, tornando-se inatingível a descrição de um objeto e sua essência em estado "puro". Ou seja, os pontos de vista dos observadores, sustentados em fundamentações teóricas e metodológicas específicas e em pressupostos éticos, bem como a maneira pela qual comunicam suas conclusões, constroem explicações sobre os fenômenos que não podem ser entendidas ao isolar esses observadores de seus objetos de estudo. Suas explicações, portanto, nunca representam "verdades" que estavam à espera de serem "descobertas"; são construções sociais situadas em seu tempo e espaço, portanto, sempre passíveis de questionamentos. A consequência direta dessa lição é que a Ciência sempre será um modo de aproximação da realidade; no limite, somente é capaz de produzir explicações temporárias que representam determinados aspectos da realidade observada e estudada.

Para os propósitos educacionais, é de grande importância assumir a Ciência como uma eterna construção, como uma atividade que pode produzir discursos que orientam práticas úteis em determinados contextos, mas que nunca irá se mostrar acabada. Isso não permite, entretanto, confundir a Ciência com a produção de opiniões,

tampouco concluir que o conhecimento produzido por ela é uma abstração humana sem correspondência com a realidade. Resultados concretos conseguidos pelas práticas científicas, tais como o envio de uma sonda a Marte, não podem ser explicados pela sequência de crenças dos cientistas ao longo do tempo e pela feliz coincidência entre a produção de discursos e o mundo natural. É evidente a correspondência, mesmo que parcial, entre os métodos e os conhecimentos científicos e o mundo objetivo, real, independente das crenças e da existência humana. São as práticas e os discursos legitimados pelas comunidades científicas que possibilitam afirmar que, embora parciais e temporárias, as formas de investigar e as explicações científicas sobre os fenômenos estudados têm sustentação e credibilidade.

Ainda assim, é preciso manter atenção sobre a maneira pela qual as "vozes" das Ciências participam do debate ético e político na sociedade. A crença no papel das Ciências na resolução de problemas sociais e políticos não pode significar a transcendência dos seus limites, uma vez que elas podem ser usadas para legitimar fatos, justificar ações e o uso do poder para favorecer determinados interesses e eclipsar posições divergentes. Portanto, da escolha e do financiamento dos temas de pesquisa à aplicação dos seus resultados na sociedade, é fundamental que haja uma sustentação ética que não perca de vista o combate às desigualdades e injustiças, que não permita que interesses que favorecem indivíduos e/ou grupos se imponham em detrimento do bem comum. Convém salientar, ainda, a importância da valorização da ciência e da credibilidade da produção científica.

Com o advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, a velocidade com que as notícias, os posicionamentos, os comentários se espalham pelo mundo possibilita que o cidadão comum participe ativamente dessa malha de informação. Por isso, a discussão da ciência no âmbito escolar é importante para que nossos estudantes possam fazer suas análises e escolhas.

Fala-se que estamos na era do conhecimento. Talvez, em pleno século XXI, mais apropriado seja dizer que estamos na era da informação, porque nunca tivemos acesso a tantas delas como agora, por conta, sobretudo, da internet e das redes sociais digitais. O cidadão comum, além de consumidor de notícias, passou à condição de produtor de informações, com frequência pouco ou nada embasadas e com enorme poder de disseminação. Essa condição simultânea de consumidor e produtor aliada à velocidade com que as notícias podem se espalhar dão a amplitude do problema das *fake news*.

Nesse sentido, um ponto a ser destacado é a importância de perceber que o desenvolvimento da ciência se relaciona com a superação de mitos e superstições como fontes predominantes, tanto no plano sociopolítico quanto

A crença no papel das Ciências na resolução de problemas sociais e políticos não pode significar a transcendência dos seus limites, uma vez que elas podem ser usadas para legitimar fatos, justificar ações e o uso do poder para favorecer determinados interesses e eclipsar posições divergentes.

Figura 3: Sesc em Pernambuco

na própria atividade científica. Nesse processo, a teleologia perdeu força, principalmente a partir do século XIX. Essa perspectiva enfatiza que eventos futuros são causas de eventos presentes, fomentando certa intencionalidade nas ações, orientando processos e fenômenos. A ciência não mais opera tendo como base o pressuposto teleológico, ela procura compreender o universo como um complexo de interações e movimentos entre seus entes constituintes, sujeitos a determinadas leis naturais desprovidas de propósito e intencionalidade, embora isso não impeça que cientistas tenham visões próprias e diferentes no plano de suas crenças pessoais.

Em concordância com a concepção de ciência apresentada, e num sentido amplo, espera-se que o componente curricular Ciências Naturais crie condições para que os estudantes entrem em contato e se apropriem dos conhecimentos científicos, no diálogo com as explicações que já têm graças às suas experiências de vida e aos recursos culturais diversos aos quais terão acesso por intermédio da escola, de modo que reúnam elementos para desenvolver o pensamento relacional e o potencial para identificar e compreender os problemas, participando da tomada de decisões que contribuam para a consolidação de um mundo mais democrático, justo e sustentável. Dessa maneira, também no componente curricular Ciências Naturais se reafirma outro princípio assumido nesta proposta pedagógica: a **valorização da multiplicidade de visões e experiências de vida** presentes na escola, que podem enriquecer o conjunto de vozes a serem objeto da mediação que favorecerá a produção das sínteses explicativas representadas pelos conhecimentos escolares. A boa formação em Ciências é fundamental para possibilitar um aumento da compreensão da complexa realidade em que se vive e para incrementar o olhar sobre o funcionamento do mundo em suas dimensões físicas, químicas e biológicas, sem perder de vista a conexão com as diversas questões sociais aí imbricadas, inclusive no processo de produção e distribuição do conhecimento científico.

Objetivos gerais

O objetivo do ensino de Ciências é garantir ao estudante o direito de encontrar na escola as condições para desenvolver a alfabetização científica, caminho a ser consolidado durante toda a Educação Básica. Trata-se da iniciação ao processo de aprendizagem das Ciências, compreendendo o ato de aprender como algo que vai além do domínio das técnicas de ler e escrever, levando em conta também as práticas sociais em que os estudantes estão inseridos. Dessa maneira, por meio do contato com os conhecimentos mobilizados no componente curricular, torna-se possível a construção de outras perspectivas sobre o mundo e o desenvolvimento de reflexões que podem fomentar ações conscientes sobre ele.

Para isso, considera-se que os estudantes no Ensino Fundamental têm o direito de:

* Desenvolver a compreensão de termos e conceitos científicos básicos. Com base nesses conhecimentos, e na ampliação gradual e contínua do repertório conceitual científico, os estudantes poderão ampliar as perspectivas de compreensão dos fenômenos observados, das situações vividas por eles e pela sociedade de maneira mais ampla. Assim, o ensino de conceitos científicos precisa oferecer aos estudantes condições para compreender que o conhecimento científico exige uma combinação complexa de raciocínios, práticas e argumentações para que seja **validado** por uma comunidade de cientistas.

* Acessar as maneiras pelas quais a ciência funciona e os fatores que influenciam sua prática. A atividade científica acontece num contexto social marcado por sua cultura e história, portanto sua existência e seus modos de funcionar não são plenamente determinados em seu âmbito. As Ciências atuam na e influenciam a sociedade, mas também são influenciadas por ela.

* Compreender a ciência como um legado humano, fruto de um complexo processo histórico sempre em andamento, e que está diretamente relacionada às transformações sociais ao longo do tempo. Além de contribuir significativamente na ampliação e diversificação das formas de investigar e produzir conhecimentos sobre o mundo, a ciência impactou esse mesmo mundo com os conhecimentos que produziu e, assim, possibilitou a constituição de novos contextos tecnológicos, com as mudanças socioculturais a eles relacionadas.

* Entender que a ciência, por ser uma atividade eminentemente humana, está sujeita a vieses individuais, políticos, econômicos, sociais, históricos, mas que, ao mesmo tempo, tem mecanismos de regulação que permitem a contínua avaliação e legitimação do conhecimento produzido e comunicado. No entanto, é importante destacar que os próprios mecanismos de regulação são objetos de reflexão pelos membros da comunidade científica e, por isso, não devem ser vistos como elementos fixos e inquestionáveis. Ainda assim, funcionam como bases para distinguir argumentos sustentados por opiniões superficiais.

- Formar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre os conhecimentos científicos, sua produção e as implicações de seus produtos e processos nas escolhas realizadas numa sociedade em determinado contexto.

- Compreender que há relações importantes entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Os estudantes precisam entender como elas se articulam e que as decisões e ações que ocorrem em cada uma delas têm implicações nas demais. A questão ambiental nos oferece um exemplo relevante na atualidade, na medida da sua abrangência e do seu impacto na humanidade como um todo. Ela mobiliza recursos tecnológicos, pesquisas científicas, elaboração e decisões políticas, reflexões éticas e decisões sociais, não necessariamente nessa ordem, mas de maneira imbricada e com influências mútuas e multidirecionais. Por isso, para que se possa compreender a complexidade dos fenômenos e, ao mesmo tempo, se posicionar de modo embasado, mobilizando os conhecimentos científicos diante das situações complexas do mundo concreto, no qual dilemas e impasses são a realidade, é preciso que haja condições e oportunidades para a produção do pensamento sistêmico, que trata do conjunto das interações e interdependências do que está sob foco de estudo e análise.

Nesse sentido, a aprendizagem científica permite aos estudantes a compreensão de que as Ciências Naturais não atuam de maneira isolada do contexto da vida política, econômica e social, e se relacionam com as demais áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas, as diversas linguagens e a Matemática.

Um estudante, portanto, tem o direito de ser alfabetizado cientificamente, porque dessa maneira terá acesso a recursos importantes para compreender, refletir e atuar criticamente sobre o mundo, podendo discernir sobre o que a ciência é, o que ela não é; como as investigações científicas são realizadas para produzir conhecimento; como o raciocínio e as explicações científicas são construídos, como essas explicações são legitimadas; e como a ciência contribui com a cultura e a sociedade, ao mesmo tempo que é influenciada por ela.

É claro que o aprendizado de tudo isso representa trabalho e estudo para uma vida inteira, no entanto o papel do professor no Ensino Fundamental, quando as bases formativas são estabelecidas, é crucial para promover uma consistente iniciação científica, além de cultivar o interesse, a admiração e a reflexão crítica sobre os processos e produtos da ciência. Desde a mais tenra idade, os ingredientes mais potentes para dar vida a um processo pedagógico inspirador e vigoroso estão presentes: curiosidade, questionamento, estranhamento e deslumbramento. Assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ganham importância a observação do mundo no horizonte mais próximo dos estudantes, o incentivo à elaboração de descrições do observado, o levantamento de explicações em fontes distintas e a proposição de questões que desafiem o grupo. Discutir caminhos para investigar, experimentar tipos de registro e comunicação, exercitar a argumentação, são possibilidades a serem exploradas por professores e estudantes desde o começo do Ensino Fundamental. Cabe a eles, juntos, abraçar os desafios do conhecimento e vivenciar toda a riqueza dos caminhos que serão construídos e partilhados na escola.

O processo de escolarização se apoia na mobilização progressiva de capacidades humanas de pensamento, raciocínio, abstração e autonomia. É sobre essas bases que se torna possível alcançar a complexidade interpretativa necessária para a compreensão dos fenômenos naturais, de modo a promover a interação com o mundo de maneira ativa e propositiva. Nos anos finais do Ensino Fundamental isso é potencializado diante das transformações de ordem física e intelectual que marcam as etapas da infância e/ou da adolescência. Marcantes na constituição dos sujeitos, a puberdade e o início da adolescência enriquecem essa fase da vida – assim como trazem desafios consideráveis – com mudanças de várias ordens, em especial as emocionais, sociais e identitárias. O pensamento crítico, o interesse pelas questões sociais e a indignação diante das injustiças e desigualdades tendem a ganhar força e a assumir novos significados.

Trata-se de uma etapa na qual o diálogo entre os componentes curriculares se reveste ainda mais de importância, de modo a favorecer a análise de situações nas quais se articulam aspectos do mundo natural e aqueles que decorrem das ações humanas, devidamente situadas em contextos sociais e políticos específicos. Nesse sentido, o conhecimento sobre as Ciências naturais adquirido pelos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e seu incremento quantitativo e qualitativo nos anos finais, possibilitam mergulhos mais profundos na articulação entre saberes e na percepção da interdependência das variáveis envolvidas no funcionamento de sistemas complexos, naturais ou sociais.

Figura 4: Sesc no Ceará

Objetivos específicos

Para delinear os caminhos que levarão à realização dos objetivos gerais, é fundamental a delimitação dos objetivos específicos que, em seu conjunto, darão consistência e sustentação às práticas de ensino e aprendizagem que se desejar desenvolver. A ordem em que são apresentados os objetivos a seguir não revela uma hierarquia de importância entre eles.

Desse modo, os objetivos específicos ressaltam que o ensino de Ciências deve garantir:

- Ampliação do repertório de termos e conceitos próprios das Ciências, de modo a aprofundar a compreensão de fenômenos e situações vividas pelos estudantes e pela sociedade de maneira ampla.
- Mobilização dos aspectos que evidenciem as características do fazer científico, a diversidade de formas de conduzir investigações, o necessário diálogo com pesquisas anteriormente desenvolvidas e as práticas de legitimação e comunicação de seus resultados.
- Visibilidade de questões que impactam o fazer científico, tanto as que são próprias dos diferentes campos quanto as que se relacionam a outras dimensões da vida social (econômica, ética e política).
- Elaboração de reflexões sobre as formas de legitimação dos processos e produtos das Ciências, na busca por enfatizar sua relevância para sustentar o pensamento crítico e fundamentado na resolução de problemas sociais.
- Reconhecimento das articulações e influências recíprocas existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.
- Reconhecimento das articulações e influências recíprocas existentes entre as Ciências e as demais áreas do conhecimento.
- Exercício de análises que favoreçam o desenvolvimento do pensamento sistêmico e a percepção das inter-relações e interdependências entre fenômenos, objetos, pessoas, culturas e contextos sociais.
- Reflexão sobre os diversos tipos de produção de conhecimento para favorecer a percepção das particularidades da produção científica e a diversidade epistêmica existente no mundo.
- Estímulo a diferentes modos de investigação e argumentação por meio da mobilização de procedimentos e conceitos científicos, do diálogo entre pares, do registro e comunicação de processos e do desenvolvimento de análises e conclusões.
- Estímulo ao trabalho em grupo e à ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.
- Proposição de reflexões e debates com base em dados, evidências e informações confiáveis, visando à defesa de 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 e discriminações de qualquer natureza.

- Mobilização de diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas de maneira crítica, reflexiva e ética.

- Mobilização de conhecimentos científicos na busca por ampliar a percepção do funcionamento corporal, a importância do cuidar de si e a compreensão das relações entre a saúde individual e coletiva.

- Valorização e estímulo ao respeito na condução de ações individuais e coletivas, bem como à autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências para posicionar-se diante das questões científico-tecnológicas e socioambientais e acerca da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Eixos estruturantes

Os eixos estruturantes foram pensados para facilitar a organização dos diversos objetos de conhecimento a serem focalizados no Ensino Fundamental e explicitar as relações entre eles nos campos de estudo das Ciências Naturais. Os objetos de conhecimento reunidos e organizados nos eixos estruturantes naturalmente dialogam entre si, pois se integram na elaboração do conhecimento abordado no componente curricular. A sequência indicada e os agrupamentos em cada eixo visam apenas favorecer a organização das atividades de ensino e aprendizagem, sem representar fronteiras rígidas que não possibilitem o protagonismo dos professores nas escolhas de conteúdo, sequenciamento e tipo de abordagem.

Matéria e energia

A dinâmica dos fenômenos que acontecem em todo o universo, até onde se conhece, é sustentada basicamente pelas interações entre matéria e energia. O ser humano, muito antes de ser capaz de teorizar, nomear e compreender essas interações, precisou lidar com os efeitos delas na sua realidade mais imediata. Aprendeu, por exemplo, que o fogo funciona como fonte de luz e calor, e que, sob sua ação, pode tornar os alimentos mais saborosos e nutritivos. Também que o vapor de água é capaz de movimentar máquinas e embarcações; e que a energia presente no núcleo dos átomos é enorme e pode ser liberada. O desenvolvimento tecnológico e as bases materiais

de sustentação das sociedades ao longo da história estiveram e estão diretamente relacionados à capacidade humana de compreender os diferentes tipos de produção e utilização de energia e, principalmente, de como transformar um tipo de energia em outro. De igual importância, dada a natureza imbricada entre matéria e energia, o conhecimento de diversos tipos de materiais, suas propriedades, seus usos e suas possibilidades de transformação vem definindo os cenários tecnológicos e materiais das diversas culturas presentes no mundo. Dessa maneira, é importante que o ensino de Ciências durante o Ensino Fundamental crie condições para que os estudantes compreendam as relações entre matéria e energia e seus fluxos em diferentes sistemas, e os ciclos dos fenômenos observados nas Ciências Naturais. E, ao mesmo tempo, que possam perceber e refletir criticamente sobre a influência das ações humanas no ambiente em que estão inseridos, segundo as escolhas de suas bases materiais e energéticas, levando-se em consideração os aspectos sociais, políticos, ambientais e econômicos.

Compreender a articulação dinâmica entre matéria e energia também pode inspirar a reflexão sobre a origem das coisas, do universo ao próprio corpo. "Descobrir" que o ser humano é "poeira das estrelas" (SAGAN, 1996) – pois é a partir da explosão de estrelas supernovas que os elementos químicos mais pesados são produzidos –, tem o potencial de ampliar a sensibilidade, o senso de pertencimento e conexão com as outras pessoas, com os outros seres vivos e com o ambiente, aspectos que podem influenciar de maneira positiva as ações e concepções dos estudantes sobre o mundo e, também, alimentar reflexões filosóficas.

Terra e universo

Perceber a Terra como um ínfimo ponto azul errante em um universo infinitamente maior é parte importante de um processo de descentramento que amplia horizontes, perspectivas, e sublinha o senso de pertencimento a uma humanidade comum e a percepção de sua vulnerabilidade. Dar-se conta de que a Terra não é o centro do universo, e que a existência e o funcionamento dela dependeram e dependem das interações com os demais corpos celestes pode inspirar maneiras mais responsáveis de posicionamento no mundo, de reconhecer como se deve cuidar dele e torná-lo especial segundo os critérios que cada ser humano cria – critérios sempre sujeitos à reflexão crítica.

As Ciências Naturais contribuem para o desenvolvimento dessas sensibilidades, ao mesmo tempo que possibilitam conhecer a história e as características fundamentais da Terra, dos astros e de suas interações. O mergulho em tais questões permite compreender, classificar e explicar processos de modificações que o planeta vem sofrendo ao longo do tempo, e identificar as influências do Sol e da Lua na Terra, tanto sobre os fenômenos físicos quanto sobre os seres vivos e ecossistemas.

> "Olhem de novo para o ponto. É ali. É a nossa casa. Somos nós. Nesse ponto, todos aqueles que amamos, que conhecemos, de quem já ouvimos falar, todos os seres humanos que já existiram, vivem ou viveram as suas vidas. Toda a nossa mistura de alegria e sofrimento, todas as inúmeras religiões, ideologias e doutrinas econômicas, todos os caçadores e saqueadores, heróis e covardes, criadores e destruidores de civilizações, reis e camponeses, jovens casais apaixonados, pais e mães, todas as crianças, todos os inventores e exploradores, professores de moral, políticos corruptos, "superastros", "líderes supremos", todos os santos e pecadores da história de nossa espécie, ali – num grão de poeira suspenso num raio de sol" (SAGAN, 1996, p.31).

Tratar do universo e da história do planeta é lidar com escalas de tempo e espaços diversos, algumas próximas da percepção cotidiana, outras muito distantes. Isso implica abordar as amplitudes do tempo e do espaço e as formas adequadas de mensurá-los.

Os caminhos de estudo assumidos nesse eixo integrador permitem ao estudante compreender uma série de fenômenos e conceitos científicos; também se espera que ampliem o olhar sobre a humanidade, o universo e seu lugar no mundo.

Vida e evolução

O surgimento da vida e sua evolução ao longo do tempo na Terra são fenômenos bastante complexos, intrigantes e instigantes. Exigem, para serem compreendidos, um pensamento sistêmico que permita a percepção das inter-relações e interdependências entre as coisas, sejam objetos ou fenômenos. Um sistema complexo é sustentado por meio da interação entre muitas variáveis e, por sua vez, interage com outros sistemas complexos.

Cada organismo é formado e sustentado por sistemas complexos, e evolui e sobrevive interagindo com sistemas complexos não vivos, como o clima. O interessante dessas interações é que elas geram influências mútuas, transformando os sistemas. O clima terrestre não seria o mesmo se não houvesse a vida na Terra e, do mesmo modo, os seres vivos seriam diferentes, ou nem existiriam, se as condições climáticas tivessem sido outras ao longo do tempo.

Este eixo estruturante reúne objetos do conhecimento que ajudam a desenvolver tais compreensões mais gerais e, também, as mais específicas, ao mobilizar conhecimentos relacionados à reciclagem da matéria, às transformações em escala micro e macro, à diversidade e às necessidades de sobrevivência dos seres vivos, ao funcionamento do corpo humano, às doenças, e aos hábitos de higiene e sua relação com a saúde.

Espera-se que a construção desses conhecimentos favoreça a compreensão das dimensões sociais, políticas e econômicas das ações humanas e de seus impactos sobre os recursos naturais, e de como os equilíbrios necessários para a sustentação da humanidade e da vida na Terra podem estar ameaçados. Também se espera que favoreçam reflexões e forneçam embasamento para a elaboração de posicionamentos críticos sobre hábitos de consumo, formas de produção e saneamento básico, queimadas, desmatamento, sustentabilidade, além de gerar empatia e respeito à diversidade cultural e biológica.

Procedimentos investigativos

A investigação é um processo sistemático para a construção de conhecimento que tem como pressuposto fundamental as ações e as atitudes que permitem a resolução de um problema e a reflexão sobre elas. Isso implica analisar os resultados que essas ações e atitudes geraram, bem como os efeitos buscados para a resolução dos problemas enfrentados. Em outras palavras, os processos investigativos desafiam os estudantes a reconhecer, propor e resolver problemas, assim como a tomar consciência dos motivos de sucesso ou fracasso com base nas hipóteses construídas e nas ações empreendidas.

Diante da relevância do fazer e compreender o que e por que se faz, que precisam caminhar juntos e compõem uma marca da atividade científica, o eixo procedimentos investigativos se reveste da maior importância desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por intermédio da abordagem dos objetos de conhecimento reunidos neste eixo, torna-se possível engajar os estudantes na busca por soluções por meio da elaboração e avaliação de hipóteses; da delimitação das variáveis relevantes; do estabelecimento de relações entre as variáveis; e da construção de explicações para o problema.

É importante destacar que a definição de um problema pelo professor não garante que ele será percebido da mesma maneira pelos estudantes, portanto se faz necessário garantir a contextualização adequada, a geração de algum conflito interpretativo e o reconhecimento da não evidência imediata de solução. De fato, o problema pode ser proposto pelo professor ou pelos estudantes, e ser resolvido tanto por meio do manuseio de materiais práticos quanto por meio de discussões.

Um procedimento investigativo importante é a organização das informações, tanto as que os estudantes já têm quanto as que vão sendo obtidas e construídas durante o processo. Isso possibilita o reconhecimento de variáveis que influenciam o fenômeno estudado e se relacionam com o problema a ser solucionado. Dessa maneira, surgem oportunidades para a construção de relações entre variáveis, novas explicações e novos conhecimentos. Para que essas relações sejam estabelecidas numa perspectiva investigativa é preciso, ainda, considerar e mobilizar práticas argumentativas. O argumento pode ser concebido tanto como um debate sobre afirmações contraditórias ou opostas quanto como um produto de uma linha de raciocínio que justifica uma afirmação. A habilidade de argumentar também envolve o reconhecimento de afirmações contraditórias e o estabelecimento de relações entre as afirmações e as evidências, algo essencial para o exercício das práticas científicas.

É evidente que não se nasce sabendo argumentar, esta é uma habilidade que exige prática intensiva, e junto com a análise e a inferência, formam capacidades importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Além das implicações para uma aprendizagem significativa dos estudantes, a adoção de abordagens investigativas, seja com base na proposição de atividades pontuais ou de projetos de maior duração, no interior do componente curricular ou numa perspectiva transdisciplinar, contribui para a construção de uma concepção de Ciências na qual uma comunidade elabora explicações, modelos e teorias coletivamente, e está em constante processo de avaliação.

Figura 5: Sesc em Rondônia

Este eixo estruturante tem a particularidade de “atravessar” os demais eixos por orientar aspectos metodológicos e procedimentais específicos, porém não exclusivos, do componente curricular de Ciências Naturais, e que são tão importantes quanto os objetos de conhecimento conceituais.

Objetos de conhecimento

Os objetos de conhecimentos, organizados em torno dos eixos estruturantes apresentados anteriormente, compõem um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para a formação dos estudantes do Ensino Fundamental no componente curricular Ciências Naturais. Devem ser assumidos como referenciais para as escolhas que se consolidam na especificidade do encontro entre professores, alunos e conhecimentos, nunca como uma lista de conteúdos a serem obrigatoriamente abordados, tampouco na ordem estabelecida nos quadros que se seguem.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Matéria e energia	Características do ambiente e de materiais que compõem os objetos de uso cotidiano. Recursos naturais: origens e uso nas diferentes atividades do cotidiano. O fogo como fonte de luz e calor. Radiação solar, aquecimento e reflexão em diferentes tipos de superfície. Relação entre as mudanças de temperatura e transformações de diferentes materiais. Conservação de materiais. A água no ambiente: importância, estados de agregação e ciclo. Composição e características de diferentes tipos de solo (cor, permeabilidade, umidade etc.). Poluição: agentes causadores, impacto no ambiente e na saúde humana, e formas de combate.	Recursos naturais renováveis e não renováveis: sustentabilidade como condição para a vida na Terra. Materiais: propriedades e transformações, reversíveis e irreversíveis, e interações com estímulos físicos. Misturas: composição e propriedades. Energia: diferentes formas e transformações. Formas de geração de energia elétrica e impactos ambientais. A água e suas relações com a agricultura, a geração de energia, o clima e os ecossistemas. Consumo consciente, formas de descarte, reciclagem de materiais e reaproveitamento.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Terra e universo	Sol: fonte de luz e calor – importância para a vida na Terra. Posições do Sol no horizonte e produção de sombras. Períodos do dia e a escala de tempo próximo (dia, semana, mês). Terra: características (forma, presença de água, solo, temperatura etc.). Dias e noites. Lua, estrelas e planetas.	Pontos cardeais: identificação e importância. Movimentos da Lua, da Terra e do Sol, e a construção de calendários. Lua: regularidade das fases como fenômeno decorrente de seu movimento ao redor da Terra e sua influência no fenômeno das marés. Movimento de translação da Terra: as estações do ano. Sistema solar: composição. Planetas do sistema solar: características e distâncias em relação ao sol (implicações para a existência de formas de vida). Eclipses. Outros corpos celestes: estrelas (constelações), cometas, meteoros, meteoritos. Dispositivos para observação a distância (telescópio, luneta); ampliação e registro de imagens (fotografia e desenho). Sistema terrestre: geosfera, hidrosfera e atmosfera. A vida na Terra ao longo das eras: mudanças ambientais, surgimento e extinção de seres vivos, definição e características dos fósseis.

Vida e evolução

1º, 2º e 3º anos

- Importância dos elementos naturais para a manutenção da vida na Terra: água, luz, calor, solo e ar.
- Características e diversidade dos seres vivos na relação com o ambiente em que vivem.
- Relações entre seres vivos: predação e parasitismo.
- Corpo humano: identificação, função e representação de suas partes.
- Cuidados com o corpo: higiene e as relações com a saúde.
- Características físicas dos seres humanos: diferenças, semelhanças e o respeito à diversidade.
- Funções dos alimentos no corpo.
- Hábitos alimentares em diferentes culturas.
- Percepção sensorial humana: órgãos e suas funções.
- Sinais vitais do corpo humano e suas alterações em situações de adoecimento, exercício ou estresse: batimentos cardíacos, temperatura, movimentos respiratórios.
- Prevenção de acidentes: atitudes de segurança.

4º e 5º anos

- Cadeias, teias alimentares, e ciclos de matéria e energia.
- Produtores, consumidores e decompositores e o seu papel nos ecossistemas.
- Adaptações dos seres vivos aos diferentes ambientes em que vivem, no presente e no passado.
- Microrganismos: produção de alimentos, combustíveis e medicamentos.
- Célula: definição, estrutura e função.
- Corpo humano: estrutura e funcionamento dos sistemas circulatório, respiratório, digestório, excretor, reprodutor e nervoso.
- Cuidados com o corpo: dieta alimentar e distúrbios nutricionais.
- Saúde: integração do corpo, bem-estar físico, social e psíquico.
- Doenças: causas e prevenção.
- Vacinas: prevenção de doenças e expressão de responsabilidade pela saúde individual e coletiva.
- Saneamento básico: tratamento de água para o consumo humano, tratamento do esgoto, importância para a saúde e qualidade de vida dos indivíduos e da sociedade.
- Sustentabilidade: ações humanas voltadas às relações entre os recursos naturais, a tecnologia, o consumo e o meio ambiente.

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Procedimentos investigativos	Tratamento da informação: localização, reconhecimento de fatos, organização, classificação de dados, comparação de características, nomeação de atributos. Plano de trabalho: observação de fatos, acompanhamento de fenômenos, registro de dados. Construção de explicações: estabelecimento de relações com base em observações e hipóteses. Reflexão sobre a ação: avaliar procedimentos de investigação, tomar decisões sobre variáveis relevantes, negociar modelos, explicar, propor novas investigações.	Tratamento da informação: medição, organização e comparação de informações obtidas em um processo de investigação, compreensão sobre problematização e elaboração de perguntas de investigação. Plano de trabalho: preparação de etapas prévias ao trabalho operacional. Construção de explicações: elaboração de relações entre evidências, hipóteses e predições para a construção de modelos explicativos. Reflexão sobre a ação: avaliar procedimentos de investigação, tomar decisões sobre variáveis relevantes, negociar modelos, explicar, propor novas investigações.

Matéria e energia

6º e 7º anos	8º e 9º anos
Temperatura, calor e sensação térmica.	Circuitos elétricos: pilha, bateria e iluminação.
Condutores e isolantes térmicos: formas de propagação do calor e funcionamento de equipamentos.	Equipamentos elétricos residenciais: potência, cálculo de consumo e eficiência energética.
Combustíveis e máquinas térmicas: funcionamento, uso, impactos sociais e ambientais.	Energia elétrica: produção, distribuição, consumo, impactos socioambientais e alternativas sustentáveis.
Equilíbrio termodinâmico: importância para a manutenção da vida na Terra.	Acidentes decorrentes da energia elétrica: impactos locais, globais e formas de prevenção.
Fotossíntese: ciclagem de materiais e fluxo de energia no ecossistema.	Estrutura da matéria: modelos atômicos e sua evolução histórica.
Ciclo do carbono e sua importância na integração dos processos de fotossíntese, respiração celular, decomposição e cadeia alimentar.	Estados físicos da matéria: constituição submicroscópica e relações entre pressão e temperatura.
Transformações do alimento no organismo: respiração celular.	Reações químicas: reagentes e produtos, e a relação entre suas massas.
Decomposição de diferentes materiais e seus impactos no solo.	Transformações químicas: fenômenos físicos e biológicos.
Tipos de solo: composição e permeabilidade à água.	Ondas: reflexão, absorção, transmissão, amplitude e energia em diversos meios de propagação.
Misturas homogêneas e heterogêneas. Classificação, métodos de separação e possíveis usos na solução de problemas ambientais.	Formação das cores.
Transformações químicas: reagentes e produtos.	Magnetismo: força, campo, equipamentos de comunicação e aplicação da radiação magnética no diagnóstico e no tratamento de doenças.
Propriedades dos materiais: compressibilidade, maleabilidade, dureza e brilho.	Radiações eletromagnéticas: frequências, fontes e aplicações.
Desenvolvimento de novos materiais e tecnologias: impactos no mundo do trabalho e na vida cotidiana, uso consciente e ético.	Comunicação humana: formas de transmissão e recepção de imagem e som no presente e ao longo da história.
Desenvolvimento científico e tecnológico: produção de medicamentos e materiais sintéticos.	
Relações entre o movimento de um objeto e sua massa.	

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Terra e universo	Planeta Terra: estrutura geológica e características de seus componentes. Processos geológicos e a formação de rochas e solos. Tipos de rochas e a relação das rochas sedimentares com a formação de fósseis em diferentes tempos geológicos. Placas tectônicas: relação com fenômenos naturais como vulcões, terremotos e tsunamis. Deriva continental e o formato dos continentes atuais. Ar: definição, composição e formas naturais e antrópicas de alteração de sua composição. Efeito estufa: causas, consequências e o papel da ação antrópica em sua intensidade. Camada de ozônio: definição, importância e fatores que afetam sua existência. Responsabilidades compartilhadas na diminuição do aquecimento global por meio da redução de gases estufa. Escalas de grandeza dos corpos do sistema solar. Evidências e argumentos que comprovam a esfericidade da Terra. Relação entre energia cinética, massa, velocidade e movimentos dos objetos.	Circulação atmosférica e oceânica: formação do clima global e regional. Elementos climáticos, caracterização do clima e previsão do tempo. Variações climáticas e de temperatura no decorrer da história geológica. Alterações climáticas: impactos sociais, ambientais e possíveis soluções. Galáxias e a localização do sistema solar. Gravidade e sua relação com o movimento de galáxias, estrelas, planetas e meteoros. Origem do universo, do sistema solar e da Terra: explicações científicas e não científicas de culturas diversas. Composição da Terra: primitiva e atual. Ciclo evolutivo do Sol e seus efeitos na Terra. Condições de sobrevivência humana fora da Terra. Exploração espacial: justificativas e questionamentos.

Vida e evolução

6º e 7º anos

- Célula: organização interna e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.
- Diferentes níveis de organização do corpo humano e suas inter-relações.
- Visão: interação com o meio, olho humano, funcionamento, problemas e formas de correção.
- Interação dos sistemas muscular, ósseo e nervoso na sustentação e movimentação de animais vertebrados.
- Substâncias psicoativas, impactos no sistema nervoso e na saúde dos indivíduos e da sociedade.
- Ecossistemas brasileiros: características, localização, uso sustentável, ameaças e a ação de movimentos ambientalistas.
- Mudanças e catástrofes ambientais (naturais e antrópicas): impactos nas populações de seres vivos (extinção, migração, alteração de hábitos).
- Desmatamento: causas, consequências e ações de combate.
- Adaptações dos seres vivos ao ambiente: características morfológicas, interdependências e hábitos de vida.
- Interações ecológicas: tipos e importância na manutenção do equilíbrio dos ecossistemas.
- Sucessão ecológica em áreas naturais e em áreas degradadas por ações antrópicas. Papel da ciência e dos movimentos ambientalistas na preservação de ecossistemas e espécies.

8º e 9º anos

- Fatores climáticos e a distribuição geográfica dos seres vivos.
- Unidades de conservação: importância, tipos e atividades relacionadas.
- Reprodução de plantas e mecanismos adaptativos.
- Órgãos sensoriais dos seres vivos: diversidade, funcionamento e funções adaptativas.
- Teorias científicas sobre a origem da vida no planeta Terra.
- Biogênese e abiogênese (geração espontânea).
- História da vida na Terra: escalas de tempo e períodos geológicos.
- Teorias evolucionistas e explicações para a existência da diversidade biológica.
- Hereditariedade: fecundação, segregação, gametas, ancestrais e descendentes.
- Variação e diversidade genética: reprodução sexuada e assexuada.
- Fatores ambientais e genéticos: influência no crescimento de organismos e nas características das populações de seres vivos.
- Seleção artificial: domesticação de animais, agricultura e impactos socioambientais.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Vida e evolução	Políticas públicas de saúde: análise e comparação de indicadores (saneamento básico, mortalidade, doenças, entre outros) em nível local e global.	Darwinismo social, eugenia e racismo científico. Reflexões sobre os interesses envolvidos na produção, legitimação e divulgação dos conhecimentos científicos.
	Vacina: história, importância social e modos de funcionamento. Responsabilidade compartilhada pela saúde pública e os riscos dos movimentos antivacinais.	Sistema nervoso: estrutura básica e papel nas emoções; coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo.
	Puberdade: sistema endócrino e metabolismo corporal.	Substâncias psicoativas, impactos no sistema nervoso e na saúde dos indivíduos e da sociedade.
	Infecções sexualmente transmissíveis (ISTs): prevenção, transmissão, sintomas e tratamento. Comportamento responsável na manutenção da saúde.	Sistema imunológico humano.
	Métodos contraceptivos: formas de prevenção da gravidez precoce. Comportamento responsável em coerência com o projeto de vida.	Medicamentos e vacinas: desenvolvimento, modos de produção, aprovação, regulação e segurança para a saúde. Responsabilidades compartilhadas na preservação da saúde da população.
	Sexualidade humana: dimensões biológica, sociocultural e afetiva. Valorização e respeito à diversidade de gêneros e orientações sexuais.	
	A tecnologia em diferentes dimensões da vida humana, em especial a digital, e seus impactos no ambiente e na qualidade de vida individual e social.	

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Procedimentos investigativos	Tratamento da informação: transformação de dados em evidências; seleção de evidências relevantes e avaliação de evidências. Plano de trabalho: decisões sobre etapas de planos de ação que permitem responder perguntas de investigação ou resolver problemas. Construção de explicações: elaboração de relações entre evidências, hipóteses e predições para construção de modelos explicativos. Reflexão sobre a ação: avaliação dos procedimentos de investigação, tomada de decisões sobre variáveis relevantes; elaboração e negociação de modelos; produção de explicações; proposição de novas investigações.	Tratamento da informação: identificação de padrões; avaliação de padrões de acordo com critérios aceitos cientificamente. Plano de ação: construção de planos de ação que sejam coerentes com perguntas de investigação e hipóteses; avaliação do rigor de dados e informações coletadas. Construção de explicação: avaliação de modelos explicativos alternativos; comparação de modelos explicativos com modelos construídos cientificamente; tomada de decisões baseadas em evidências. Reflexão sobre a ação: avaliação de procedimentos de investigação, tomada de decisões sobre variáveis relevantes; elaboração e negociação de modelos; produção de explicações; proposição de novas investigações.

Outros materiais
Ciências Naturais

Sites

- LaPEF – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física Feusp – Material Pedagógico Ensino Fundamental: vídeos que mostram o trabalho com o ensino de Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Disponível em: http://www.lapef.fe.usp.br/nupic/trabeproj/pedagogico/ef/index.html.

- Seção de materiais didáticos do Instituto de Geociências da USP – Acervo on-line de minerais, rochas e fósseis. Disponível em: https://didatico.igc.usp.br/.

- Química é vida – palestras gravadas em vídeo sobre temas relacionados à Química. Disponível em: http://www.iq.usp.br/portaliqusp/?q=pt-br/extensao/quimica-e-vida

Referências
Ciências Naturais

ANJOS, P. T. A.; CAMARGO, E. P. Didática multissensorial e o ensino inclusivo de ciências. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia*, v. 17, p. 192-196, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/134773. Acesso em: 16 abr. 2021.

CARDOSO, M. J. C.; SCARPA, D. L. Diagnóstico de elementos do ensino de Ciências por investigação (DEEnCI): uma ferramenta de análise de propostas de ensino investigativas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, n. 3, p. 1025-1059, 2018.

CARVALHO, A. M. P., GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de Ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 120p.

CARVALHO, A. M. (Org.). *Ensino de Ciências por investigação*: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

GIL-PÉREZ, D. et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

GOULD, S. J. *Pilares do tempo*: ciência e religião na plenitude da vida. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2002. 185p.

HELLMAN, H. *Grandes debates da ciência*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. 277p.

HODSON, D. Learning science, learning about science, doing science: different goals demand different learning methods. *International Journal of Science Education*, v. 36, n. 15, p. 2534-2553, 2014.

HOFFMANN, R. *O mesmo e o não-mesmo*. São Paulo: Editora Unesp, 2007. 341p.

JOHNSON, S. *Como chegamos até aqui*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2015. 235p.

JONAS, H. *O princípio da responsabilidade*: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-Rio, 2006. 354p.

KUHN, T. S. *O caminho desde a estrutura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 402p.

LOVEJOY, A. O. *A grande cadeia do ser*. São Paulo: Editora Palíndromo, 2005. 383p.

OMNÈS, R. *Filosofia da ciência contemporânea*. São Paulo: Editora Unesp, 1996. 319p.

ORESKES, N. *Why trust science?* Princeton: Princeton University Press, 2019. 376p.

POPPER, K. *Os dois problemas fundamentais da teoria do conhecimento*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. 662p.

PRACONTAL, M. *A impostura científica em dez lições*. São Paulo: Editora Unesp, 2004. 453p.

ROSSI, P. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. Bauru, SP: Editora Edusc, 2001. 494p.

SAGAN, C. *Pálido ponto azul*: uma visão do futuro da humanidade no espaço. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 491p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade*: Ensino Fundamental: Ciências Naturais. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Orientações didáticas do currículo da cidade: Ciências Naturais*. São Paulo: SME/COPED, 2018.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SCARPA, D. L.; GERALDI, A. M. *Metodologias ativas*: ensino por investigação. São Paulo: FTD, v. 1, 2016. 160p.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de biologia por investigação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 94, 2018.

WILSON, E. O. *A conquista social da Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 391 p.

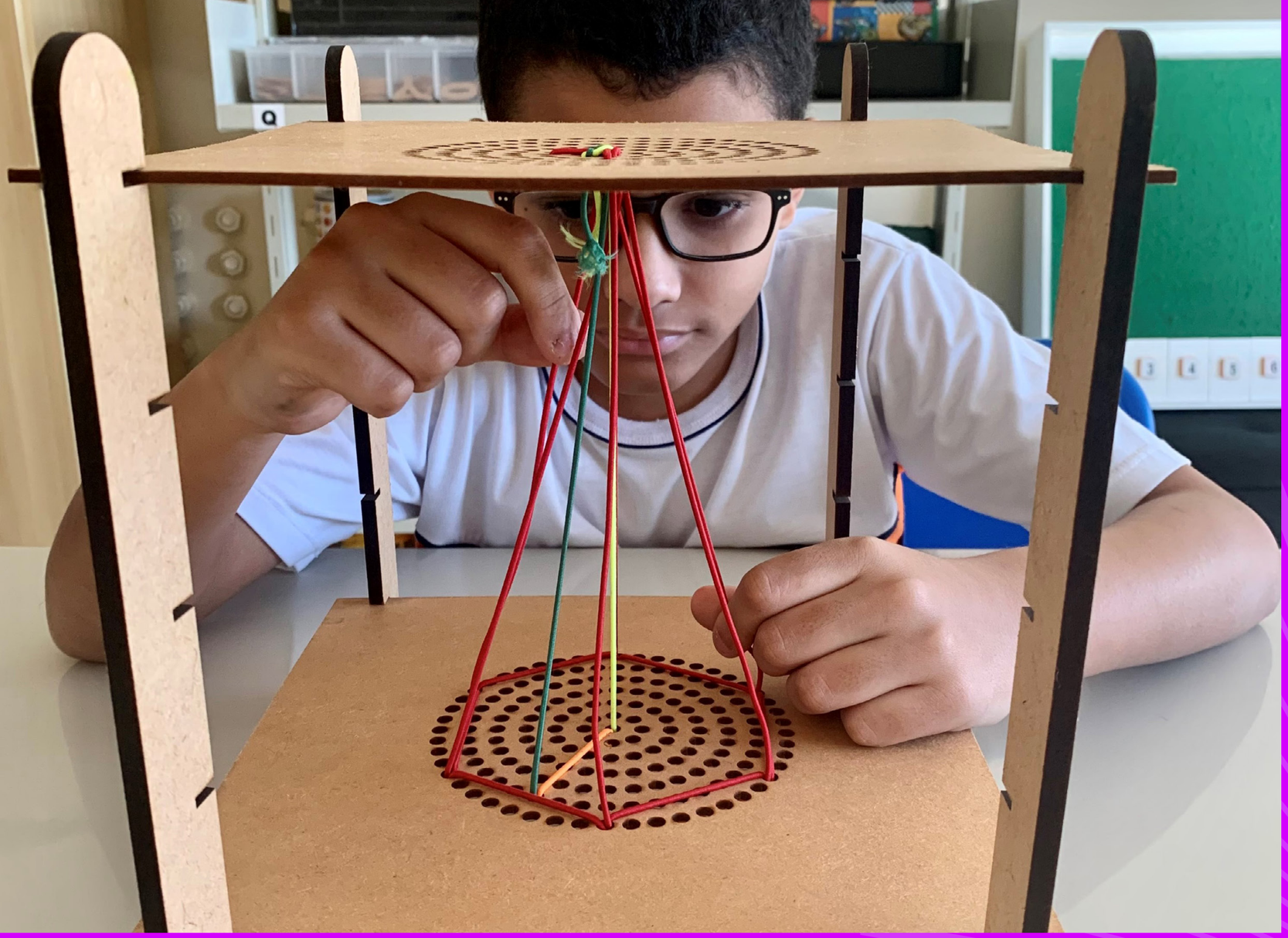


Figura 1: Sesc no Distrito Federal

“Os matemáticos são uma espécie de franceses. Sempre que lhes dizemos algo, eles traduzem para a sua própria língua e imediatamente convertem em algo completamente diferente.”

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

Matemática

Embora a Matemática tenha recebido cada vez mais atenção nas mídias e redes sociais devido à sua importância para a organização de dados e transmissão de informações, não se pode negar que há uma parcela significativa da população que se exime de buscar qualquer relação com ela, afirmando que não entende suas ideias básicas. Embora muitas pessoas reconheçam sua importância, elas não conseguem perceber com clareza quais são as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre a Matemática e as situações vividas no dia a dia.

Acerca da epígrafe, a rivalidade entre franceses e alemães exposta por Goethe é antiquíssima. Diversas guerras travadas na região, entre os séculos XVII e XIX, levaram a uma total reconfiguração do mapa e das estruturas e relações políticas entre ambas as nações. Para além disso, a citação apresenta claramente uma das visões de Matemática enraizadas e incrustadas na mentalidade das pessoas na sociedade atual: uma Matemática que não tem conexão com a vida e as situações ao redor; um tipo de pensamento sobre a realidade, mas que se apresenta completamente diferente dela; ideias tão distantes da vida prática que parecem ser alguma língua indecifrável, acessível somente por especialistas. Mas será que é assim mesmo?

Certamente Goethe tem alguma razão, pois na medida em que a abordagem das aulas de Matemática tem valorizado justamente os algoritmos e os processos matemáticos, os estudantes não têm tido condições de perceber as relações desta área de conhecimento com o mundo ao redor, justificando essa aparência de "algo completamente diferente". Essa concepção se aprofunda durante a vida e, quando adultas, as pessoas tendem a perpetuar essas visões estereotipadas. Essa perspectiva de ensinar Matemática provém historicamente de concepções enraizadas não somente no ensino deste componente, mas no modo como a área de conhecimento tem se consolidado socialmente no âmbito escolar e acadêmico.

Saber Matemática se torna algo próprio dos "inteligentes" e "gênios", enquanto não saber acaba por ser normalizado na sociedade. Leiamos o texto a seguir, que nos ajuda a refletir sobre o assunto:

As concepções de Matemática enraizadas na sociedade impactam não somente no modo como as pessoas veem e aprendem Matemática, mas também na maneira como os professores a ensinam. Em seu artigo "Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil", Dario Fiorentini trata de seis tendências, das quais recomenda-se atenção a duas: a formalista clássica e a formalista moderna. Até o final da década de 1950, a tendência predominante, com raras exceções, é a formalista clássica, em que "o ensino de Matemática no Brasil [...] caracterizava-se pela ênfase às ideias e formas da Matemática clássica, sobretudo ao modelo euclidiano e à concepção platônica de Matemática".

A tendência formalista moderna surge ao final da década de 1950, com a influência de professores brasileiros engajados no movimento internacional que postulou reformular o ensino de Matemática buscando unificar e inserir, na Educação Básica, a teoria dos conjuntos, as estruturas algébricas e as relações e funções. O Movimento da Matemática Moderna, como ficou conhecido, preconizava "dar mais ênfase aos aspectos estruturais e lógicos da Matemática", acentuando-se assim uma abordagem em que a Matemática é vista como autossuficiente e independente da realidade. Essa visão internalista ocupou o lugar da concepção platônica clássica, perpetuando a ideia de uma Matemática existente *a priori*, ou seja, um tipo de conhecimento independente da ação e da interação humana. Embora tenham ocorrido mudanças, essas concepções ainda hoje fazem parte das amarras culturais do ensino de Matemática brasileiro.

Me vem à mente um caso que vivi em certa ocasião, em uma reunião, onde alguém estava soltando um discurso monótono sobre a diferença entre constantemente e continuamente. Mais tarde, na mesma noite, estávamos vendo as notícias na TV e o meteorologista disse que a probabilidade de chover no sábado era de 50 por cento e também era de 50 por cento no domingo, de onde concluiu que a probabilidade de chover durante o final de semana era de 100 por cento. A observação foi dada como certa pelo autodenominado gramático e, mesmo depois que expliquei o erro, ele não ficou tão indignado quanto teria ficado se o meteorologista deixasse um particípio pendente. De fato, diferentemente de outras falhas ocultas, o analfabetismo matemático é frequentemente exibido: "Não consigo nem equilibrar meu talão de cheques", "Eu sou uma pessoa do povo, não uma pessoa do número" ou "Eu sempre odiei Matemática". Esse orgulho travesso da própria ignorância Matemática se deve, em parte, ao fato de que suas consequências geralmente não são tão óbvias quanto as de outras deficiências.
(Trecho retirado e traduzido de *Innumeracy: mathematical illiteracy and its consequences*, de John Allen Paulos.)

Essas ideias propagadas mundo afora precisam ser repensadas e a escola tem papel fundamental nesse processo. As aulas de Matemática – comumente lembradas pelo rigor, pelas fórmulas, pelos algoritmos – devem mobilizar os estudantes de modo que eles compreendam os conteúdos que lhes são apresentados, assim como encontrem referência em situações da realidade vivida por eles, lhes propiciando possibilidades de efetiva inserção e participação social, assim como a percepção de que existem diferentes tipos de conhecimentos matemáticos produzidos e praticados de acordo com diferentes culturas e momentos históricos.

Uma das dificuldades para aprender e ensinar Matemática diz respeito ao raciocínio dedutivo, um raciocínio que parte de uma ou mais premissas aceitas como verdadeiras, nas quais a forma lógica de validação garante que a conclusão também será verdadeira. Eis o seguinte exemplo: se A é igual a B e B é igual a C, então A é igual a C. No raciocínio dedutivo, uma conclusão é alcançada dedutivamente pela aplicação de regras gerais que se mantêm sobre a totalidade de um domínio fechado do discurso. Esse tipo de raciocínio difere do indutivo, no qual a conclusão é alcançada generalizando ou extrapolando casos específicos para regras gerais, de modo que pode haver partes não reconhecidas no domínio do conjunto. O exemplo mais conhecido de trabalho dedutivo é a obra *Os elementos*, de Euclides de Alexandria (300 a.C.), que fundamenta toda a geometria plana e espacial em cinco postulados iniciais.

As aulas de Matemática [...] devem mobilizar os estudantes de modo que eles compreendam os conteúdos que lhes são apresentados, assim como encontrem referência em situações da realidade vivida por eles [...]

Figura 2: Sesc no Acre

Esse tipo de raciocínio, centro da aprendizagem da Matemática, é desenvolvido durante o Ensino Fundamental. Para que o estudante tenha condições de raciocinar dedutivamente, é necessário que sejam trabalhadas gradativamente a abstração – em que se busca a essência de determinado conceito e suas conexões com situações específicas do cotidiano – e a generalização – em que se procura maneiras de expressão e de representação de algo, mas que se descola de exemplos ou casos específicos. Por isso, considera-se de suma importância que o trabalho no ensino de Matemática seja fundamentado inicialmente em situações que foquem em problemas, exemplos e situações que estejam mais próximas da realidade do estudante e que o raciocínio dedutivo seja desenvolvido aos poucos ao longo dos anos de escolaridade.

Em acordo com os princípios assumidos nesta proposta curricular, defende-se um ensino de Matemática com **foco na compreensão do mundo e na inserção social**. Para isso, não se pode negar os saberes que os estudantes trazem de suas casas e da própria história, além da maneira como eles interagem com o universo ao redor. Nas aulas de Matemática, deve-se promover discussões sustentadas nos conteúdos escolares, de modo a ampliar e aprofundar a compreensão do mundo em que os estudantes estão inseridos.

Leitura recomendada

A relação entre as questões sociais e a aprendizagem dos estudantes tem sido tema de diversos estudos na área de Educação Matemática. Recomenda-se, por exemplo, a leitura de pesquisas que tratam dos conceitos de *background* e *foreground* conforme defendidos por Ole Skovsmose. Os artigos "Antes de dividir temos que somar": 'entre-vistando' foregrounds de estudantes indígenas" e "A aprendizagem Matemática em uma posição de fronteira: foregrounds e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira", escritos em parceria com Helle Alrø, Paola Valero e Pedro Paulo Scandiuzi trazem à tona justamente como os aspectos socioculturais são importantes para o processo de aprendizagem da Matemática. Segundo os autores, "O background refere-se às raízes culturais e sociopolíticas de um indivíduo ou grupo humano; e o foreground refere-se à interpretação de uma dada pessoa sobre as perspectivas de aprender e viver que o contexto sociopolítico aparentemente lhe disponibiliza". Refletir sobre o foreground dos estudantes se torna importante na medida em que se compreende quais são as possibilidades impostas pela realidade vivida pelo estudante e qual o papel do ensino de Matemática diante delas e em relação à diversidade cultural.

É preciso não descuidar da função social da Matemática e explorá-la como aparece na vida, desconstruindo a ideia de que o estudo de Matemática se restringe a tratar de numerais, exclusivamente. Quando mostra para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental as primeiras ideias sobre estatística, apresentando-lhes alguns tipos de gráficos e como eles são construídos, o professor oferece a possibilidade de compreensão do mundo ao redor, permitindo sua atuação junto às questões da realidade que os cercam. Para isso, o professor que ensina Matemática precisa incentivar os estudantes a buscarem nos fenômenos e nas situações do dia a dia oportunidades para pensarem estatisticamente, tornando possível que o conteúdo tenha sentido no momento de sua aprendizagem. Nos anos finais, quando se apresentam as diferenças entre pesquisa amostral e censitária, por exemplo, o professor aprofunda aquilo que já foi estudado, permitindo a construção, pelo estudante, de uma visão mais clara de como a Matemática é usada no dia a dia em diferentes contextos.

O desafio do professor é trazer o conhecimento matemático do cotidiano ao mesmo tempo que não deixa de considerar os aspectos mais formais do componente. Por isso, nas aulas de Matemática, é preciso desenvolver aos poucos o letramento matemático – aqui entendido como a capacidade de formular, empregar e interpretar a Matemática em diferentes contextos, de modo que o estudante possa raciocinar matematicamente e utilizar conceitos e procedimentos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos – por meio de atividades que valorizem o uso da linguagem simbólica e dos diferentes tipos de representação. Além disso, trata-se de promover condições para o desenvolvimento da argumentação dos estudantes diante de questões que envolvam o conhecimento da Matemática.

Segundo Guy Brousseau, é importante que, nas aulas de Matemática, as atividades permitam que os estudantes entrem no que ele denomina de "cultura matemática". Para o educador matemático francês, é dominando a linguagem e o raciocínio da Matemática e, pela compreensão da maneira pela qual matemáticos profissionais produzem conhecimento, que o estudante terá condições de compreender matematicamente um fenômeno do cotidiano, exigir explicações, discutir se determinada justificativa é verdadeira ou falsa e elaborar argumentos bem fundamentados.

As novas tecnologias têm papel fundamental nesse processo. Além de programas e aplicativos específicos para o ensino de Matemática, as redes sociais podem ser importantes fontes, já que para transmitir uma gama enorme de informações têm buscado na Matemática ferramentas para essa disseminação de maneira mais efetiva e compreensiva.

Guy Brousseau é um dos nomes relacionados ao movimento da didática da Matemática, na França. Esse movimento procurou compreender teoricamente as relações entre professor, estudante e conhecimento matemático. Na visão desse autor, os comportamentos esperados do professor pelos estudantes, e vice-versa, estabelecidos ora explicitamente, ora implicitamente, fazem parte do chamado contrato didático. Tal conceito se coaduna com a ideia de situação didática, ou seja, reforça a importância da promoção de um ambiente no qual as intenções didáticas sejam claras, permitindo que os estudantes percebam a necessidade de apreender novos conhecimentos matemáticos.

Outro autor importante nesse sentido é Gerard Vergnaud, que desenvolveu estudos sobre os campos conceituais no interior de uma teoria cognitivista que tem como intuito compreender o processo de aprendizagem dos estudantes em Matemática. Para o autor, a aprendizagem é uma adaptação a situações nas quais é necessário agir, ou seja, o professor necessita confrontar os estudantes, como um modo de promover o desenvolvimento de conceitos e ferramentas matemáticas. Para aprofundar a compreensão desses e de outros conceitos relevantes relacionados à didática da Matemática, recomenda-se a leitura das obras *Didáctica das matemáticas*, organizada por Jean Brum; e *Fundamentos da didática da Matemática*, de Saddo Ag Almouloud.

O papel do professor como mediador destaca-se no momento em que promove discussões sobre situações específicas do momento atual, mostrando como a Matemática pode ser usada de acordo com interesses de grupos políticos e econômicos específicos, e amparando construções de discursos que precisam ser analisados criticamente.

Como dito anteriormente, a Matemática tem ganhado espaço num momento em que dados de diferentes naturezas precisam ser processados e informados à sociedade de modo compreensível, como no caso das questões relacionadas à proteção do meio ambiente e às ações de sustentabilidade. Além disso, o uso da Matemática se torna cada vez mais abrangente, pois ela permite aprofundar a compreensão de fenômenos capazes de ser modelados matematicamente, como a transmissão de um vírus ou a propagação de uma doença. Essas temáticas, que envolvem conhecimentos estatísticos, pensados tanto em um nível mais global como em relação a aspectos mais específicos da cidade e da região onde a escola se insere, podem ajudar o estudante a perceber os impactos da ação individual e coletiva local e globalmente.

Outro exemplo interessante é o trabalho com as ideias preliminares de funções desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando o professor problematiza junto com os estudantes a variação de preço de determinado produto em relação à quantidade a ser adquirida ou quando propõe a compreensão entre o consumo de combustível de um automóvel e a distância percorrida, ele está começando a trabalhar duas ideias matemáticas bastante importantes na aprendizagem de funções: relação e variação. O pensamento sobre problemas que, na prática, envolvem mais variáveis implica a condução de reflexões complexas, mas estes devem aos poucos ser introduzidos na aprendizagem dos estudantes, tornando possível o desenvolvimento da abstração e da generalização no decorrer dos anos de escolaridade. Com o passar do tempo, podem ser incorporadas situações que envolvem fenômenos mais complexos, como por exemplo o estudo de um caso em que se analisa as vendas de pães e bolos em uma padaria, porque, para entendê-las, é necessário considerar também os gastos com a produção. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o conceito de funções vai ganhar mais profundidade quando o professor trabalhar, por exemplo, como as relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas aparecem em contextos socioculturais.

Em todos os níveis de ensino deve-se promover momentos em que a abordagem interdisciplinar seja implementada, e, numa perspectiva mais ampla, o tratamento transdisciplinar do conhecimento, explorando uma compreensão do mundo através da Matemática e de suas relações com outras áreas, assim como favorecendo a inserção social do estudante. Os professores dos anos iniciais têm mais autonomia para fazer esse tipo de

Os professores dos anos iniciais têm mais autonomia para fazer esse tipo de trabalho justamente por sua formação e atuação polivalente, porém enfatiza-se a relevância dessa abordagem também nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando para os estudantes as conexões da Matemática com outras áreas de conhecimento.

trabalho justamente por sua formação e atuação polivalente, porém enfatiza-se a relevância dessa abordagem também nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando para os estudantes as conexões da Matemática com outras áreas de conhecimento. Os exemplos expostos a seguir mostram algumas das possíveis conexões da Matemática com outros componentes curriculares e com temáticas que transitam entre diferentes áreas de conhecimento.

As relações entre Matemática e Geografia ou astronomia, por exemplo, podem ser apresentadas nos momentos em que o professor trata de conteúdos que envolvem escalas. A Matemática é fundamental para que o estudante compreenda a leitura de um mapa, seja ele físico ou virtual, por meio de aplicativos que fazem uso do sistema de posicionamento global (o popular GPS, na sigla em inglês). O tamanho dos planetas e de outros corpos celestes, bem como as enormes distâncias envolvidas no estudo do universo podem ser exploradas de um ponto de vista matemático, permitindo ao estudante uma compreensão mais aprofundada das ideias científicas com base em um uso prático das grandezas e medidas. A base 10 usada na notação científica é uma forma matemática simplificada usada para representar números muito grandes ou muito pequenos. Essa notação pode ser importante para a compreensão não somente das distâncias dos objetos celestes em relação a Terra ou ao Sol, mas também das escalas no mundo microscópico. Esse conhecimento se torna relevante, por exemplo, nos momentos em que o estudante estuda a estrutura celular ou o tamanho de microrganismos, como as bactérias e os vírus.

Nas Ciências, categorizações e organizações segundo determinados padrões e critérios são extremamente importantes nas classificações dos seres vivos. Essas ideias também têm uma estreita relação com a Matemática, pois desde os anos iniciais é possível abordar sequências e regularidades, buscando o trabalho não somente com a abstração e a generalização, mas também evidenciando, por exemplo, a percepção de características comuns entre seres vivos e como uma mudança de um critério pode impactar na classificação e na organização promovida inicialmente.

Além disso, nas Artes, a presença da geometria tem seu destaque não somente na observação de formas que aparecem em determinadas obras, mas também em atividades que envolvam desenhar certo objeto, pois implica que o estudante perceba as relações entre o objeto tridimensional observado e as formas bidimensionais que serão utilizadas no desenho em papel.

Alguns livros de Literatura são boas contribuições para um ensino de Matemática interdisciplinar: *Os problemas da família Gorgonzola*, de Eva Furnari; e *Uma história com mil macacos*, de Ruth Rocha, por exemplo, são

um convite e tanto para que os estudantes comecem a elaborar e registrar suas estratégias de cálculos pessoais. Os textos dos problemas, bem-humorados, em linguagem irreverente, podem ser primeiramente apreciados como literatura e, depois, explorados como desafios matemáticos. Também é interessante a maneira lúdica e recreativa da obra *O homem que calculava*, de Júlio Cesar de Mello e Sousa, mais conhecido pelo pseudônimo Malba Tahan. Outra proposta interessante é a de realizar a leitura de textos jornalísticos que tragam ideias e conceitos matemáticos. Esse tipo de atividade é extremamente importante para o desenvolvimento da compreensão e interpretação textual.

Os pontos levantados ajudam a perceber como o ensino da Matemática pode também se sustentar no princípio da **transdisciplinaridade**, conforme apresentado no texto introdutório desta proposta. Essa abordagem visa ao reconhecimento de que se deve buscar um entendimento holístico do conhecimento, ou seja, é preciso encontrar uma abordagem integral para fenômenos e acontecimentos.

O conhecimento matemático, historicamente falando, surge, em muitos casos, de necessidades humanas, sem qualquer relação com a Matemática escolar ou da universidade. A ideia de número, por exemplo, vem da necessidade de contagem em diferentes culturas. Essa contagem poderia ser relacionada à administração de uma cidade

Figura 3: Sesc no Amapá

na Antiguidade ou, então, ao controle de bens pessoais, como a criação de algum tipo de animal. As unidades de medida padronizadas têm sua origem na necessidade de se comunicar e de se fazer entender por outros indivíduos de culturas distintas em um ambiente de trocas e comércio intenso. Seria impossível falar sobre determinada medida se cada povo ou cultura tivesse as próprias unidades de medida. Mesmo conceitos matemáticos mais complexos, como as derivadas, têm sua relação com o contexto do período de criação: nesse caso, o estudo de fenômenos da Física, como velocidade e aceleração. Esses exemplos mostram como o meio social e cultural influenciam no desenvolvimento das ideias matemáticas e vice-versa, o que rejeita a ideia de que o conhecimento matemático se constrói em um ambiente de pesquisa isolado e sem articulação com a vida em sociedade.

A reflexão de que o conhecimento está em constante processo de construção e transformação leva a pensar sobre a importância do desenvolvimento, em espaços educativos, de projetos constituídos a partir dos interesses dos estudantes e da sociedade no seu entorno, levando-os a compreender não somente os conteúdos disciplinares, mas o saber de modo integral e integrado. O planejamento pedagógico conjunto entre os diferentes componentes curriculares permite o desenvolvimento de projetos colaborativos e integrados de maneira que a transdisciplinaridade se torna a finalidade do processo de ensino e aprendizagem.

No ensino da Matemática, também se dá **ênfase ao respeito à diversidade e a inclusão de todos**. Isso porque as singularidades de cada estudante devem ser levadas em consideração no momento do planejamento e da realização das atividades, bem como na avaliação, com vistas a favorecer a aprendizagem de todos. Para isso, os saberes de cada um e as estratégias utilizadas para se chegar a determinado resultado devem ser considerados como válidos, mesmo que envolvam passos errados. Erros e dificuldades em Matemática precisam ser ressignificados, passando de algo habitualmente considerado "ruim" ou "inadequado" para uma perspectiva que os considere como saberes, ainda que equivocados ou incompletos, importantes para direcionar o trabalho nos espaços educativos. É tarefa fundamental do professor tentar compreender os caminhos utilizados pelos estudantes, buscando meios de os fazer chegar à melhor maneira de resolver e compreender determinado problema do ponto de vista matemático.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algumas dificuldades são muito comuns. Parte delas está relacionada ao fato de que são enfatizados os algoritmos das operações, por exemplo, e não a ideia que está por trás de cada conceito.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, quando se inicia o trabalho com equações, por exemplo, alguns erros também são comuns. A ideia de que a resposta para um

Gaston Bachelard, ao discutir as maneiras pelas quais se dá o desenvolvimento científico, afirma que há momentos de inércia, de lentidões, de perturbações que geram estagnação e, até mesmo, regressão. Ele ressalta que "conhecemos contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal feitos", ou seja, a produção de conhecimentos pode ocorrer também na medida em que se contesta e se percebe as limitações de um conhecimento prévio. Essa discussão sobre o que o autor denomina de obstáculos epistemológicos é importante também para o contexto da sala de aula.

Em 1908, o matemático francês Henri Poincaré fez uma conferência sobre o que ele denominou de "A invenção Matemática". Ele questionava:

Como é possível o erro em Matemática? Uma mente sadia não deveria cometer uma falácia lógica e, contudo, há muitas mentes excelentes que [...] são incapazes de seguir ou repetir sem erro as demonstrações matemáticas que são mais extensas, mas que, no fim das contas, são somente uma acumulação de raciocínios curtos, análogos àqueles que fazem tão facilmente. É necessário acrescentar que os próprios matemáticos não são infalíveis?

O debate sobre o erro no desenvolvimento da própria Matemática e na aprendizagem da Matemática vai culminar no conceito de obstáculos didáticos de Brousseau. Para o autor, o erro não é somente o efeito da ignorância, da incerteza, do acaso, como se acredita nas teorias empiristas ou behavioristas da aprendizagem, mas o efeito de um conhecimento anterior, que tinha seu interesse, seu sucesso, mas que agora se revela falso, ou simplesmente inadaptado. Os erros desse tipo não são instáveis e imprevisíveis, eles são constituídos em obstáculos.

Para se aprofundar nesta temática, recomenda-se o livro *Análise de erro: o que podemos aprender com a resposta dos alunos* (2008), de Helena Noronha Cury.

problema matemático é sempre um número, e de um único termo, é algo que está bastante presente na mentalidade dos estudantes, como um resquício de percepções erradas constituídas na aprendizagem das operações aritméticas. Justamente por isso, não é de se assustar quando um estudante apresenta a resposta 7ab para uma soma do tipo 2a + 5b. No processo de ensino é preciso considerar, então, que há erros na aprendizagem da Matemática que foram consolidados por meio de raciocínios e ideias que precisam ser desconstruídos e abordados de outra maneira.

A ideia de que professores consideram os erros como parte da aprendizagem está em consonância com a de que se deve valorizar também os diferentes tipos de conhecimentos. Considera-se relevante que os estudantes construam significados com base no que estudam na aula de Matemática de acordo com o que já sabem e já aprenderam fora da escola, nas situações e interações estabelecidas na realidade em que vivem, que podem servir de diretriz para a compreensão de novas ideias mobilizadas em sala de aula.

Em seu livro *Na vida dez, na escola zero* (1988), Terezinha Nunes Carraher, Analucia Dias Schliemann e David William Carraher apresentam como a Matemática está presente na vida de crianças e seus pais, trabalhadores que, em muitos casos, não tiveram acesso ao conhecimento escolarizado. Fato é que, embora essas crianças não tenham um bom desempenho nas aulas de Matemática elas resolvem, com bastante destreza, problemas da vida cotidiana – como situações de compra e venda em uma feira livre – que envolvem o conhecimento matemático.

Aulas de matemática que permitam um olhar sobre a diversidade de conhecimentos têm como potencial promover momentos de discussão que evidenciem a valorização e o respeito por essas distintas visões sobre uma mesma questão, valorizando também os conhecimentos prévios dos estudantes.

O componente curricular Matemática também sublinha a visão de **conhecimento plural e organicamente articulado** valorizada nesta proposta pedagógica, não deixando de lado, no momento de desenvolvimento do currículo, os saberes trazidos à escola pelos estudantes.

A Matemática escolar vem sendo historicamente relacionada a conhecimentos de base eurocêntrica. Ao longo do tempo, também é possível reconhecer como diferentes povos participaram do processo de desenvolvimento dessa área de conhecimento.

Para além da história dos conceitos e das ideias matemáticas – ainda com foco em uma abordagem eurocentrada –, até mesmo a origem de muitos termos remete ao grego antigo e ao latim, o que pode dificultar a compreensão dos estudantes. Mas por que se referir à origem

Boaventura de Sousa Santos afirma que o colonialismo é uma das principais formas de dominação da era moderna. Em sua visão, esse domínio ocorre nos mais diferentes aspectos da vida, inclusive o do saber, que, por meio de uma racionalidade monocultural, valida somente uma de suas formas, as Ciências (e, neste caso, a Matemática) eurocêntricas. Contudo, o que se percebe é que não há um jeito único de saber, mas, nos termos de Boaventura, uma ecologia dos saberes que o processo de colonização continua a silenciar e a apagar. O autor critica ainda concepções como a de que a Matemática é um conhecimento existente *a priori*, ou seja, independente do ser humano. Os estudos decoloniais – a exemplo dos que desenvolvem Catherine Walsh e Telmo Adams, por exemplo – vêm como uma indicação de que, embora não seja possível apagar do presente as consequências do processo de colonização, é necessário fomentar posturas, posicionamentos e projetos de resistência que reconfigurem a sociedade atual, dando real autonomia para todos, valorizando e incorporando à sociedade as diversidades de saberes existentes. Assim, é necessário incluir nas aulas momentos de reflexão que impactem na reparação dos efeitos da colonialidade e de seu poder político sobre povos subalternizados e seus conhecimentos.

etimológica de termos específicos? No que eles impactam a aprendizagem dos estudantes? A aula de Matemática apresenta ao estudante uma grande quantidade de palavras novas e muitas delas não são facilmente compreendidas, já que a origem linguística pode não ter relação com a língua falada atualmente. O trabalho inicial dos números deve ser realizado com as diferentes formas e usos, como por exemplo, a quantificação e a ordenação de objetos, além do uso dos números para a codificação. Para isso, o professor deve empregar artefatos aos quais as crianças têm, desde cedo, acesso no dia a dia, como calendários, números de telefone, placas de carro, fita métrica etc. Porém, do ponto de vista matemático, também há uma estrutura a ser compreendida, o que do ponto de vista linguístico não é tão simples. Para os numerais de "um" a "dez" pode até parecer tranquilo fazer uma relação com o 1 e o 10, respectivamente. Mas o que significa "onze" ou "doze", por exemplo? As palavras não refletem o numeral 11 e 12, o que pode gerar dificuldades na compreensão da estrutura do sistema de numeração decimal. Quando chega ao "dezesseis", esse problema parece diminuir, já que a relação com o numeral 16 está mais clara. Mas no "vinte" o problema volta a aparecer. Isso pode explicar em alguma medida, ainda que não plenamente, por que as crianças mostram dificuldades para a compreensão do sistema de numeração posicional.

Pesquisadores da área de etnomatemática tratam não somente das questões da linguagem relacionadas ao ensino de Matemática, mas enfatizam justamente a pluralidade de conhecimentos relacionados a esse campo que coexistem na sociedade brasileira. Um exemplo são os sistemas de numeração de diferentes povos indígenas. Deve-se ter cautela para não estereotipar o conhecimento desses povos como primitivo, associando ao exercício de contar com os dedos, fazer riscos em ossos ou relacionar pedras com animais que saem do curral para pastar. Também não se deve entender a Matemática como uma especialidade das ditas "civilizações avançadas". De fato, há povos que têm sistemas numéricos que se poderiam eventualmente considerar "mais simples", como os Oiampis que vivem na região centro-oeste do estado do Amapá, os quais somente têm termos para números até quatro. Nas proximidades, na região norte do mesmo estado, e em parte da Guiana Francesa, vivem os Palicures, que têm um sistema de numeração cujos termos utilizados para expressar as quantidades são formados por radicais e diferentes sufixos que, para além da indicação de gênero e número – que no português seria indicado pelas expressões "um", "uma", "uns", "umas" –, podem sinalizar outras características do objeto, como o fato de ser algo animado ou inanimado. Em outras palavras, eles usam diferentes termos indicadores da quantidade "um" para "um homem" e "uma cerca". Essa variedade de qualificadores da palavra indica uma capacidade bastante desenvolvida de abstração e pensamento analítico. O aspecto aqui levantado traz à tona justamente a complexidade da produção de conhecimentos, que está intrinsecamente relacionada às questões sociais e culturais, ligadas às diferentes possibilidades e necessidades de cada povo em cada região e período histórico.

Eis outro exemplo:

> *No campo, a prática da medição de terra – ou cubação na linguagem camponesa – tem importância significativa nos assentamentos.*
>
> *A primeira etapa da cubação se inicia pela medição das divisas, ou seja, dos limites da porção de terra e, em seguida, realizam-se os cálculos do valor da área. No sul do país, usualmente, a medição das divisas é realizada com uma corda, também chamada soga. Os camponeses fazem a medição das divisas da superfície de terra, medindo-as por partes e utilizam como unidades de medida as do sistema métrico decimal. Em geral, quando a superfície é muito acidentada, ela é subdividida para fins de medição e as grandezas lineares são medidas no terreno segundo as próprias inclinações.*
>
> *Depois disso, os camponeses iniciam o processo de cálculo da área. Dois são os procedimentos que têm sido observados na prática de cubação de uma terra de 4 divisas, o correspondente a um quadrilátero qualquer. O primeiro consiste em adicionar, dois a dois, os lados opostos do quadrilátero, encontrando-se*

a seguir a média desses pares de segmentos. Em seguida, os valores obtidos são multiplicados. Nesse procedimento, o que se faz é transformar o quadrilátero inicialmente dado em um retângulo. O segundo tipo de procedimento consiste em somar os quatro lados do polígono, dividindo o resultado por 4. Assim, o quadrilátero é transformado em um quadrado, cujo lado é a quarta parte do perímetro do polígono inicial. É calculada então a área do quadrado (elevando-se ao quadrado o valor da medida do lado, que será indicada como correspondendo à área do quadrilátero inicialmente dado).
(Adaptado de *A Matemática da cubação da terra*, texto de Gelsa Knijnik publicado em edição especial da Scientific American sobre Etnomatemática).

Refletir sobre essas questões se torna cada vez mais importante, pois o conhecimento matemático pode ser expresso de diferentes maneiras, o que permite dialogar e levar para os espaços educativos discussões inerentes a outras culturas e seus diferentes modos de pensar sobre determinada questão matemática. Não se trata de colocar a Matemática escolar em um patamar superior, mas de mostrar os diferentes conhecimentos elaborados pelos vários grupos que coabitam a sociedade contemporânea, enfatizando o papel do respeito em relação aos saberes oriundos de diferentes culturas, numa escala que vai do regional ao global.

Em coerência com as discussões apresentadas antes, o que se afirma é a importância de uma **abordagem ativa, problematizadora e participativa** no contato com os conhecimentos da Matemática. O ensino de Matemática através de tarefas investigativas se aproxima desse enfoque, permitindo que o estudante reflita matematicamente sobre determinadas questões. Essa abordagem propicia o trabalho com situações abertas, cujas questões não estão completamente formuladas, de modo que o desenvolvimento e a verificação de hipóteses elaboradas inicialmente tornam-se parte essencial das atividades, bem como geram a oportunidade de os estudantes realizarem pesquisas (na própria escola ou em tarefas para casa) que posteriormente servirão para a corroborar ou contrapor as ideias elaboradas inicialmente. Tudo isso permite que o estudante desenvolva ativamente um olhar matemático sobre questões do cotidiano.

Um tema bastante importante e que tem relação com o dia a dia dos estudantes é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças. Podem ser trabalhados assuntos como valor monetário, taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Porém, vale destacar que essas temáticas devem ser abordadas em suas dimensões culturais, explorando-se para isso aspectos éticos, sociais, políticos e psicológicos nelas envolvidos. Ao discutir questões da economia, o professor tem a possibilidade de trazer à tona um diálogo interdisciplinar sobre consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto articulado com o componente de história, visando ao estudo do dinheiro e de sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos tributos e impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de marketing. Para além de promover a aprendizagem de conceitos da matemática financeira, a implementação de aulas que envolvam essas questões tem como intuito promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos estudantes.

No Ensino Fundamental, o ensino de Matemática também deve privilegiar o trabalho com atividades que valorizem a ludicidade. Uma enorme diversidade de jogos e brincadeiras possibilita que os professores trabalhem, nas aulas de Matemática dos anos iniciais, conceitos que vão desde a compreensão do número e de ideias relacionadas a ele, como contagem e ordem, além de discussões sobre aleatoriedade, iniciando o raciocínio probabilístico.

> *Sobre esse aspecto, ressalta-se que "é importante o professor estar atento ao uso de 'materiais concretos' ou 'materiais manipuláveis' (NACARATO, 2005). Saber como utilizá-los é a questão fundamental que demandará estudo, manipulação e planejamento do professor interessado em reconhecer as possibilidades e os limites de tais materiais. O uso do material*

> *concreto não viabilizará nenhum milagre no que diz respeito à aprendizagem, pois, por si só, não possibilita elaborações conceituais. Assim, utilizá-lo com um fim em si mesmo acarretará usos reducionistas, e não de fato exploratórios – que demandariam manipulação orientada pelo docente – o que pouco contribuirá para a construção do conhecimento matemático.*
>
> *Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc – Anos Iniciais*. Sesc/Departamento Nacional, 2015, p. 146.

Os professores podem produzir ou utilizar versões adaptadas de jogos que historicamente não foram desenvolvidos para o ensino, mas que oferecem essa possibilidade. O dominó, por exemplo, é um jogo com algumas ideias matemáticas que podem ser trabalhadas, como o cálculo mental, mas também pode ser adaptado para versões que envolvam desde as operações aritméticas até conceitos matemáticos mais avançados dos anos finais do Ensino Fundamental. É possível confeccionar, por exemplo, dominós que trabalhem equações ou operações com números racionais. Alguns jogos de tabuleiro, como o Banco Imobiliário, também trabalham desde a aritmética até questões relacionadas às finanças pessoais e questões sociais ligadas à economia. Jogos com dados também permitem amplas possibilidades de trabalho das ideias matemáticas, principalmente quando se quer tratar de probabilidade de maneira ainda bastante informal.

Tendo em vista os princípios assumidos nesta proposta pedagógica, espera-se que os estudantes tenham acesso e se apropriem de recursos conceituais e ferramentas de pensamento próprios da Matemática, que favoreçam a compreensão mais aprofundada de diferentes situações da vida em sociedade, tornando-se capazes de discuti-las criticamente e de intervir em processos de tomada de decisão. Desse modo, espera-se que eles tenham condições de efetiva participação e protagonismo social, desenvolvendo a capacidade de discutir e intervir nas situações do dia a dia utilizando conceitos e raciocínios inerentes ao conhecimento matemático. Essa postura certamente tem potencial para incrementar seus projetos de vida, bem como a busca por uma sociedade organizada em termos mais sustentáveis e igualitários.

Objetivos gerais

As ideias a seguir devem servir como ponto de partida com base nos quais o ensino da matemática deverá se organizar. Desse modo, espera-se que sejam garantidos aos estudantes, ao término do Ensino Fundamental, os direitos de:

- Identificar na Matemática suas dimensões históricas, sociais e culturais, o que a caracteriza como uma ciência humana, além de despertar a curiosidade, fomentar a observação e a pesquisa, bem como o empenho na solução de problemas.
- Desenvolver o raciocínio lógico e a argumentação por meio da matemática, para uma atuação cidadã no mundo.
- Entender as diferenças entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da matemática com as demais áreas do conhecimento.
- Observar os aspectos quantitativos e qualitativos das práticas sociais e culturais, de forma a favorecer uma comunicação assertiva.
- Apropriar-se dos processos e ferramentas matemáticas para modelagem e resolução de problemas, inclusive de outras áreas de conhecimento.
- Saber como validar estratégias e resultados, desenvolver raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia e estimativa, aplicando a situações-problema em múltiplos contextos, inclusive imaginado, expressando suas respostas por meio de diferentes registros e linguagens.
- Trabalhar com projetos didáticos utilizando temáticas diversas, que tratem de questões humanas, socioambientais e políticas. Que contemplem questões atuais mundiais, sabendo respeitar a pluralidade de opiniões e a diversidade dos vários grupos sociais.
- Participar coletivamente do planejamento e desenvolvimento de pesquisas, interagindo e aprendendo com os pares por meio de vivências de situações que envolvem o consenso ou não de determinadas questões.

Objetivos específicos

Anos Iniciais

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Matemática tem como objetivo contribuir para:

- O início da construção sistematizada do significado do número natural com base em seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam, por exemplo, contagens, ordenações, medidas e códigos numéricos.
- A compreensão do sistema de numeração decimal.
- O enfrentamento de situações-problema e, com base nelas, a construção dos significados das operações aritméticas, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e que um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações.
- A criação de procedimentos de cálculo mental, escrito, exato e aproximado pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação dos resultados.
- A construção do significado de número racional e de suas representações (fracionária e decimal) com base em seus diferentes usos no contexto social.
- O reconhecimento de regularidades e padrões em sequências recursivas e repetitivas, como modo de produzir a abstração.
- A interpretação e explicação de regularidades e respectivos padrões, levantando hipóteses e comprovando-as: utilizar-se de fichas para registro de números que aparecem no cotidiano, calculadoras, número da casa, idade, altura, peso, quantidade de irmãos, situações de jogos, datas de aniversário etc.
- A resolução de problemas que envolvem o uso da porcentagem no contexto diário e suas diferentes formas de representação.
- O estabelecimento de pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço; bem como para identificar relações de posições entre objetos no espaço, interpretar e fornecer instruções usando terminologia adequada.

- A produção de desenhos, mapas e maquetes, reconhecendo e representando caminhos/trajetórias de um lugar até outro.
- A percepção de semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, identificando formas tridimensionais ou bidimensionais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.
- A identificação de características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre elas, por meio de composição e decomposição, simetrias, ampliações e reduções.
- O desenvolvimento de habilidades para manipular e utilizar materiais de medida (régua, esquadro, compasso, centímetro, trena etc.), geoplanos, tangrans, espelhos, pentaminós etc., para ampliar o entendimento do ambiente e do espaço ao redor.
- O reconhecimento de grandezas mensuráveis, como comprimento, massa e capacidade, e elaboração de estratégias pessoais de medida, utilizando instrumentos de medida, usuais ou não, e estimando resultados para depois expressá-los por meio de representações, não necessariamente convencionais.
- A construção do significado de medidas a partir de situações-problema que expressem seu uso no contexto social e em outras áreas do conhecimento e possibilitem a comparação de grandezas de mesma natureza.
- A participação no planejamento e na simulação de situações reais de uso do dinheiro, comprando, vendendo e trocando.
- A identificação dos dias da semana e dos meses, estabelecendo relações sobre a noção de tempo, utilizando-se de fatos e fenômenos cíclicos, e de relógios e calendários.
- A identificação do uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação de informações, construindo formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.
- A obtenção de dados e informações, elaborando formas para organizá-los e expressá-los (construção de tabelas simples e de dupla entrada, gráficos de colunas, barras e linhas para apresentar dados obtidos e/ou coletados).
- A identificação de características de acontecimentos previsíveis ou aleatórios a partir de situações-problema, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos.

Anos Finais

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de Matemática tem como intuito contribuir para:

- A ampliação e a construção de novos significados para os números naturais, inteiros e racionais com base em sua utilização no contexto social e na análise de alguns problemas históricos que motivaram sua construção, bem como a identificação, interpretação e utilização de diferentes representações dos números, indicadas por diferentes notações, vinculando-as aos contextos matemáticos e não matemáticos.
- Resolução, seleção e utilização de procedimentos de cálculo (exato ou aproximado, mental ou escrito) para situações-problema envolvendo números inteiros, racionais e irracionais e com base neles ampliar e construir novos significados para adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação.

- O reconhecimento de que as representações algébricas permitem expressar generalizações sobre propriedades das operações aritméticas, traduzir situações-problemas e favorecer a busca das possíveis soluções para os problemas propostos.

- Produção e interpretação de diferentes escritas algébricas, como expressões, igualdades e desigualdades, identificando as equações, inequações e sistemas.

- A observação e a generalização de regularidades e o estabelecimento de leis matemáticas que expressem a relação de dependência entre variáveis e compreendendo os significados das letras.

- Resolução de situações-problema que envolvem localização e deslocamento de pontos no espaço, reconhecendo nas noções de direção e sentido de ângulo, de paralelismo e de perpendicularismo, elementos fundamentais para a constituição de sistemas de coordenadas cartesianas, além de serem essenciais para estabelecer relações, inclusive as métricas, em figuras bidimensionais e tridimensionais.

- O estabelecimento de relações entre figuras espaciais e suas representações planas, envolvendo a observação destas sob diferentes pontos de vista, construindo e interpretando suas representações.

- A resolução de situações-problema que envolvam produção e análise de decomposições/composições, transformações e ampliações/reduções de figuras geométricas planas, identificando seus elementos variantes e invariantes, e criando o conceito de congruência e semelhança.

- Construção e aprofundamento das noções de medida, pelo estudo de diferentes grandezas, utilizando dígitos significativos para representar medidas, efetuar cálculos e aproximar resultados de acordo com o grau de precisão desejável, incluindo seu uso no contexto social e histórico.

- A observação da variação entre grandezas, estabelecendo relação entre elas e construindo estratégias de solução para resolver situações que envolvam a proporcionalidade.

- A representação em um sistema de coordenadas cartesianas da variação de grandezas, analisando e caracterizando o comportamento dessa variação em direta, inversamente ou não proporcional, assim como a resolução de situações-problema que envolvam essas ideias, utilizando estratégias não convencionais e convencionais, como a regra de três.

- Obtenção e utilização de fórmulas para cálculo da área de superfícies planas e para cálculo de volumes de sólidos geométricos (prismas retos e composições desses prismas).

* Coleta, organização e análise de informações; construção e interpretação de tabelas e gráficos; e formulação de argumentos convincentes, tendo por base a análise de dados organizados em representações matemáticas diversas.

* A resolução de situações-problema que envolvam o raciocínio combinatório e a determinação da probabilidade de sucesso de determinado evento por meio de uma razão.

Eixos estruturantes

Os eixos estruturantes, em Matemática, auxiliam a direcionar as atividades a serem desenvolvidas, dando ênfase a distintos objetos de conhecimento que devem ser focalizados no decorrer do Ensino Fundamental. É importante, contudo, que o professor considere as possíveis relações entre os eixos estruturantes, trabalhando-os sob um olhar integrado, mostrando ao estudante a Matemática como um campo de conhecimento amplo.

Neste documento, foram listados cinco eixos estruturantes: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística

O objetivo do eixo estruturante **números** é que os estudantes desenvolvam o pensamento numérico, sabendo quantificar atributos de objetos e interpretando argumentos com base em quantidades. No processo da construção da noção de número, os estudantes precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes resolvam problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita. Para isso, é importante que o professor planeje e crie atividades que mobilizem conhecimentos em torno da leitura, escrita e ordenação de números naturais e números racionais, por meio da identificação e compreensão de características do sistema de numeração decimal, sobretudo o valor posicional dos algarismos. Isso ajudará o estudante a compreender os algoritmos utilizados nas operações aritméticas. Por exemplo, o "vai um" ou o "empresta um", na adição e na subtração, respectivamente, tem que ser explorado em termos das características do sistema de numeração decimal, e não somente como uma regra a ser decorada.

Além disso, é importante o trabalho com os diferentes significados das operações (conforme o quadro "Conceitos e operações aos quais eles se relacionam", a seguir) valorizando os diferentes processos utilizados pelos estudantes para a resolução de problemas, assim como a compreensão da plausibilidade dos resultados encontrados. No tocante aos cálculos, espera-se que os estudantes desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras.

Uma das perspectivas que pode auxiliar o professor a aprimorar o trabalho com as operações é a Teoria dos Campos Conceituais, de Gerard Vergnaud. Dedicado a compreender as dificuldades de aprendizagem das operações, o autor trabalhou o campo aditivo por meio de classes que são definidas de acordo com a forma e o objetivo de determinada tarefa, retirando a ideia enraizada de que a única maneira de ensinar adição e subtração seja com algoritmos.

Em educação matemática, o conceito de resolução de problemas é bastante discutido, assumindo diferentes concepções de acordo com perspectivas teóricas diferentes. O artigo "Ensinar matemática com resolução de problemas", de Isabel Vale, Teresa Pimentel e Ana Barbosa, é um excelente trabalho para compreender algumas dessas perspectivas.

Conceitos e operações aos quais se relacionam

Operação aritmética	Conceito
Adição	Juntar e acrescentar
Subtração	Retirar, comparar e completar
Multiplicação	Adição de parcelas iguais, número de elementos em um arranjo retangular e combinação
Divisão	Repartição e medidas

Fonte: *Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc – Anos Iniciais*. Sesc/Departamento Nacional, 2015.

As crianças estão em contato, desde cedo, com diferentes circunstâncias em que adicionam, subtraem, multiplicam e dividem. Por isso, é importante propor situações que envolvam tais operações, estimulando a busca de soluções com base em estratégias pessoais. A apresentação dos algoritmos formais não deve ser iniciada antes que os estudantes compreendam os significados das operações. Principalmente no 1º e no 2º ano, o objetivo é favorecer a agilidade para operarem mentalmente, utilizando as regularidades do sistema de numeração, especialmente quando se trata de um campo numérico mais amplo.

A ideia de comparar que está relacionada à subtração pode ser complexa de ser compreendida inicialmente. Vejamos a seguinte situação: Juliane tem 10 canetas coloridas e Elis tem 7, quantas canetas a mais que Elis tem Juliane? A expressão "quantas canetas a mais" pode levar o estudante a acreditar que a operação a ser utilizada é a da adição, quando na verdade, ele necessita realizar a subtração.

Outro exemplo é o caso do arranjo retangular na multiplicação. Essa ideia se refere a encontrar o total de situações, em espaços que tenham uma organização parecida com um retângulo, como cadeiras de um auditório, caixas de refrigerante, caixa de doces etc. O objetivo é que o estudante perceba que 4×5 e 5×4 dão o mesmo resultado (o que justificará posteriormente a propriedade comutativa da multiplicação), entretanto a operação que representa

depende do ponto de vista do qual se observa ou considera: ou 4 filas com 5 cadeiras ou 5 filas com 4 cadeiras.

Na perspectiva de que os estudantes aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de tarefas como as que envolvem medições nas quais os números naturais não são suficientes para resolvê-las – a comparação da altura entre os próprios estudantes pode gerar uma situação interessante –, indicando a necessidade dos números racionais, tanto na representação decimal quanto na fracionária.

O processo em que os estudantes se envolvem para construir e aprofundar a noção de número deve ser compreendido como um processo individual, de modo que, o tempo de cada um precisa e deve ser respeitado.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, é importante promover atividades que continuem e aprofundem o conhecimento numérico dos estudantes. Tendo em vista a complexidade desse assunto, é interessante promover estudos relacionados ao desenvolvimento histórico dos números com o intuito de fornecer aos estudantes contextos para evidenciar as regras do sistema de numeração decimal e as necessidades da construção de números, que não os naturais.

Ao serem ensinados os contextos em que os números inteiros aparecem, o professor ampliará a ideia de campo aditivo que já vinha sendo trabalhada. Números inteiros podem representar diferença, "falta", orientação e posições relativas, e para trabalhar essas ideias, pode-se propor atividades que envolvam situações de perdas e ganhos num jogo, débitos e créditos bancários ou então a compreensão de medidas de temperatura.

Conceitos como os de múltiplo e de divisor de número natural ou o de número primo podem ser abordados como uma ampliação do campo multiplicativo que já vinha sendo construído nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para promover possibilidades de ampliação e aprofundamento da noção de número, é importante propor ao estudante situações em que os números racionais são insuficientes para resolvê-las, trazendo à tona a necessidade de outros números: os irracionais. Contudo, é importante que a abordagem desse conjunto numérico não siga uma linha formal, evitando a identificação do número irracional com um radical. Para isso, é relevante que se evitem cálculos com radicais, como ocorre tradicionalmente. Considera-se que o estudante identifique o número irracional como um número de infinitas casas decimais não periódicas. Isso pode ser feito por meio de um trabalho com a reta numérica em que se deve enfatizar o número irracional como um ponto situado entre dois racionais apropriados, fazendo uso, inclusive, de construções geométricas com régua e compasso.

Ainda no âmbito dos números irracionais, pode-se desenvolver atividades que possibilitem obtê-los através de raízes quadradas, reconhecendo também que esse número não pode ser expresso por uma razão de inteiros. Esse trabalho inicial com os irracionais tem por finalidade, sobretudo, proporcionar contraexemplos para ampliar a compreensão dos números.

O eixo estruturante **álgebra** visa ao desenvolvimento de um tipo específico de pensamento que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, empregando letras e outros símbolos. Esse eixo, em conjunto com os demais, nos anos iniciais e finais, deve promover um ensino de Matemática que valorize o trabalho com a comunicação em linguagem matemática. Em outras palavras, deve-se promover o uso da linguagem simbólica, das diferentes formas de representação e de argumentação. Este eixo deve enfatizar a criação de uma linguagem específica, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações.

Para isso, é necessário que os estudantes identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, representem leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em

diferentes contextos, bem como criem, interpretem e transitem entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade.

Os estudos da área de educação matemática têm demonstrado, nas últimas décadas, a importância da inserção desse eixo desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo em vista sua importância. Além disso, é importante lembrar que a linguagem algébrica torna possível o distanciamento das situações específicas, ou seja, cria a possibilidade de afastamento em relação aos elementos mais concretos que a simbologia representa. Essa é uma das características mais importantes para a apreensão das ideias matemáticas, e se constitui como uma ferramenta essencial para resolução e modelagem de problemas cotidianos. Porém, é na álgebra que reside uma das grandes dificuldades de compreensão da Matemática por parte dos estudantes. Ao se desligarem dos elementos concretos, os conteúdos podem se tornar incompreensíveis para eles. Desse modo, é importante considerar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, a realização de um trabalho que estimule o raciocínio algébrico. Embora nesse momento não deva ser realizado o uso de letras para expressar regularidades, é importante que sejam desenvolvidas atividades em conexão com outros campos da matemática, como a aritmética e a geometria, ou na relação com outras áreas de conhecimento, explorando trabalhos que envolvam as ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedade da igualdade.

Considere o exemplo da tarefa a seguir:

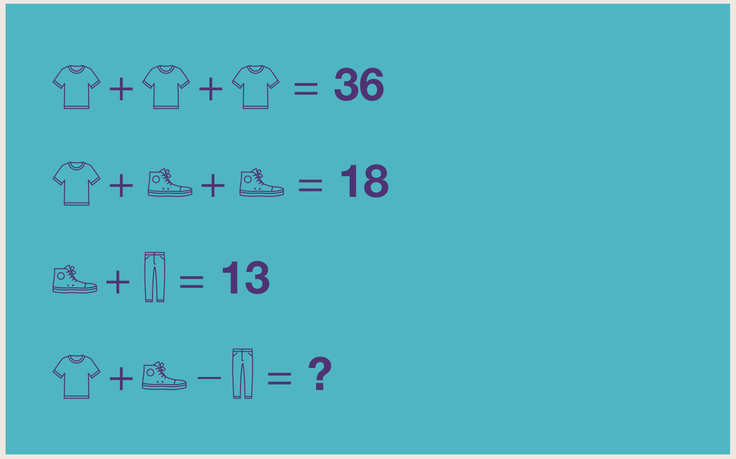
Pelo que devemos substituir ♥ de modo a ter-se:

$$♥ \times ♥ = 2 \times 2 \times 3 \times 3$$

a: **2** | b: **3** | c: **2 × 3** | d: **2 × 2** | e: **3 × 3**

Embora ainda não estejamos no campo da álgebra propriamente dita, esse tipo de tarefa tem muita proximidade com alguns pequenos desafios matemáticos que têm se difundido nas redes sociais (veja a seguir um exemplo) e que, como a tarefa vista antes, já inicia o trabalho com os estudantes com a ideia de incógnita e de igualdade em conexão com as propriedades das operações.

O trabalho deste eixo estruturante pode ser promovido em consonância com o de números, propondo aos estudantes sequências recursivas ou repetitivas. Além disso, é possível executar um trabalho sobre a relação de equivalência com atividades simples envolvendo a igualdade, como reconhecer que se 2 + 3 = 5 e 5 = 4 + 1, então 2 + 3 = 4 + 1. Atividades como essa contribuem para a compreensão de que o sinal de igualdade não é apenas a indicação de uma operação a ser feita.



Embora o exemplo abordado seja estritamente numérico, é importante que o professor dos anos iniciais estabeleça vínculos com situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes no dia a dia para que a situação não se torne abstrata e confusa. Pode-se, por exemplo, ao formar grupos para determinadas atividades, propor situações que levem à discussão sobre igualdade.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a álgebra ganha força nas aulas de Matemática. Porém, o professor não deve deixar de promover atividades que facilitem a compreensão das ideias que vão sendo trabalhadas, com a

finalidade de auxiliar os estudantes na construção da abstração e da generalização. O ensino de álgebra precisa garantir que os estudantes trabalhem com problemas que lhes permitam dar significado à linguagem e às ideias algébricas.

No ensino de álgebra, é fundamental a compreensão de conceitos como o de incógnita e variável, as diferentes maneiras de representação de um fenômeno, valorizando não somente a forma algébrica, mas também a gráfica. Para subsidiar a compreensão desses conceitos por parte dos estudantes, o professor pode promover tarefas que envolvam a construção e a interpretação de planilhas utilizando, inclusive, recursos tecnológicos, como a calculadora e o computador.

A proporcionalidade, que já vem sendo trabalhada desde os anos iniciais, aparece na resolução de problemas multiplicativos, nos estudos de porcentagem e de semelhança de figuras, na matemática financeira, na análise de tabelas, gráficos e funções. Para a compreensão da ideia de proporcionalidade, é preciso que o professor explore situações em que as relações não sejam somente proporcionais, mas que ampliem essa ideia com contraexemplos. O estudante poderá desenvolver essa noção ao analisar a natureza da interdependência de duas grandezas em situações-problema em que elas sejam diretamente proporcionais (como no caso de estar em um supermercado e, ao comprar determinada fruta, saber que o valor a ser pago vai aumentar proporcionalmente de acordo com a massa do produto adquirido); inversamente proporcionais (como no caso de uma obra que leva certo tempo para ser concluída de acordo com a quantidade de funcionários que executa o serviço em determinado tempo: ao aumentar o número de empregados, o tempo para a execução do serviço diminuirá); ou não proporcionais (como a relação entre massa e altura das pessoas, pois não há uma relação direta entre essas grandezas). O trabalho com essas ideias fundamentará o estudo das funções.

O eixo estruturante **geometria** tem estreita conexão com o mundo físico e com diversas áreas do conhecimento. Para que se desenvolva o pensamento geométrico, este eixo demanda o estudo da posição e dos deslocamentos no espaço, das formas e das relações entre elementos de figuras planas e espaciais, assim como das transformações geométricas, como as simetrias. As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, a representação e a interdependência. As ideias relacionadas a espaço e localização devem ser centrais no ensino de geometria.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes podem identificar e estabelecer pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos, construindo representações de espaços conhecidos e estimando distâncias, usando, como suporte, mapas, croquis e outras representações. Fica clara a relação muito próxima com as ideias próprias da Geografia. Desse modo, pode ser interessante um trabalho integrado entre esses componentes curriculares, favorecendo a compreensão de conceitos matemáticos e geográficos.

Em relação às formas, nos anos iniciais começam as atividades que envolvem o estudo das características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais. Isso é importante para que os estudantes estabeleçam relações entre figuras espaciais e suas planificações, e vice-versa. Com base nesse estudo, eles terão condições de nomear e comparar polígonos, por meio de propriedades relativas aos lados, vértices e ângulos. Nas artes visuais também é possível fazer estudos de percepção das formas e de suas propriedades, assim como das simetrias, estudo que pode ser iniciado utilizando-se papel e dobraduras, ou explorando mandalas. A depender das possibilidades de trabalho do professor, as atividades de estudo da simetria podem envolver o uso de espelhos, câmeras de celular ou softwares de geometria dinâmica. O estudo das simetrias permite, por exemplo, uma conexão com as Ciências, já que é possível perceber alguns tipos de simetrias nos seres vivos, como a simetria radial que pode ser observada em uma estrela-do-mar. Como parte desse trabalho, sugere-se visitas a espaços de artes visuais e museus de Ciências.

Quando o trabalho da geometria envolver o cálculo de áreas e de volumes, importam menos as fórmulas

mobilizadas e mais os aspectos de abstração por trás de cada fórmula. Nesse movimento, busca-se uma compreensão mais ampla de seus significados e as relações com elementos do pensamento algébrico. Por exemplo, a fórmula para o cálculo de área de determinado polígono precisa, antes de tudo, ter um sentido geométrico, para depois ser abstraído e generalizado, tornando-se uma fórmula algébrica.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de geometria é visto como uma oportunidade de aprofundamento e consolidação das ideias trabalhadas nos anos iniciais. Nessa etapa, devem ser trabalhadas tarefas em que os estudantes precisem analisar e produzir transformações e ampliações/reduções de figuras geométricas planas. Isso é importante para que identifiquem elementos variantes e invariantes, permitindo o entendimento dos conceitos de congruência e semelhança.

É também de suma importância a aproximação da álgebra com a geometria, iniciando o estudo do plano cartesiano por meio da geometria analítica. Desde os anos iniciais já são trabalhadas tarefas que envolvem a ideia de coordenadas, mas agora essas ideias podem ser ampliadas para o contexto das representações no plano cartesiano, como a representação de sistemas de equações do 1º grau, articulando, para isso, conhecimentos decorrentes da ampliação dos conjuntos numéricos e de suas representações na reta numérica. A abordagem geométrica também pode ser utilizada como uma maneira inicial de compreensão dos produtos notáveis. Softwares como o GeoGebra ou materiais como papel quadriculado podem ser importantes nesse caso.

Esse trabalho, que visa à compreensão dos conceitos, é de grande relevância para que as fórmulas façam sentido e para que os estudantes

Figura 4: Sesc no Acre

consigam estabelecer relações claras com situações do cotidiano. Já na Antiguidade, mesopotâmios e gregos trabalhavam a equivalência de áreas transformando qualquer região poligonal plana em um quadrado com mesma área. A esse processo, que não demandava fórmulas, os gregos denominavam de "quadratura de uma figura". Será possível, inclusive, resolver geometricamente problemas que podem ser interpretados por uma equação do 2º grau.

No eixo estruturante **grandezas e medidas**, o foco é o entendimento do que são grandezas, conceito fundamental para compreensão de diversos problemas da realidade. Ao propor o estudo das medidas e das relações métricas, se favorece a integração da Matemática com outras áreas de conhecimento, como no estudo comparativo de seres vivos diversos; em relação ao tamanho e à massa corpo, os estudos de densidade e de grandezas e escalas do sistema solar e de energia elétrica, no caso das Ciências. Em Geografia, é possível relacionar com coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas em mapas, dentre outros assuntos.

O desenvolvimento de atividades relacionadas ao eixo estruturante grandezas e medidas contribui também para a consolidação e a ampliação da noção de número. Como mencionado anteriormente, as tarefas que envolvem medições nas quais os números naturais não são suficientes para resolvê-las possibilitam que o estudante compreenda a necessidade dos números racionais.

Além disso, este eixo permite a articulação com as noções geométricas, por exemplo, por meio do cálculo de área e volume de formas geométricas planas e tridimensionais, respectivamente. Por outro lado, o trabalho com grandezas e medidas permite estabelecer relações com o pensamento algébrico, pois a visualização de exemplos e de problemas envolvendo fórmulas (de cálculo de área, por exemplo) possibilita o desenvolvimento da abstração.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a expectativa é que os estudantes reconheçam que medir é comparar determinada grandeza com uma unidade de medida preestabelecida e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Para isso, o professor deve planejar e desenvolver atividades que se relacionem com situações cotidianas que tratem de grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (de triângulos e retângulos) e capacidade e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medida padronizadas mais usuais. As atividades que envolvam ideias de medidas que os próprios estudantes criam – como o passo ou o comprimento do braço –, ou então, com base em objetos selecionados por eles mesmos, podem servir de ponto de partida para a compreensão da necessidade das medidas padronizadas mais usuais, o que dá sentido à ação de mensurar e evita a ênfase em procedimentos de transformação de unidades convencionais. As medidas não padronizadas podem ser uma oportunidade para tratar de como o conceito se desenvolveu na história, além de poder facilmente se relacionar com os modos como diferentes culturas realizam suas medidas. É possível considerar o contexto em que a escola se encontra: em escolas de regiões agrícolas, por exemplo, as medidas agrárias podem merecer maior atenção em espaços educativos, por exemplo.

Espera-se, também, que os estudantes resolvam problemas sobre situações de compra e venda que envolvam as ideias de grandezas e medidas, e que se aproveite essa oportunidade para refletir sobre atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o trabalho com medidas prevê que os estudantes compreendam as relações entre comprimento, área e volume como grandezas associadas, sabendo resolver tarefas que envolvam unidades de medida padronizadas. Aprofundando esse aspecto, é nessa etapa da escolaridade que serão trabalhadas as relações entre essas grandezas – comprimento, área e volume – e grandezas não geométricas, como densidade, velocidade, energia, potência, entre outras. Essas grandezas serão aprofundadas no âmbito da física, porém, é nas aulas de Matemática que os estudantes têm o primeiro contato com elas.

Um assunto interessante a ser abordado são as unidades de medidas utilizadas para especificar tamanho ou

quantidade da memória ou da capacidade de armazenamento de certo dispositivo. Essa ideia é de extrema importância tendo em vista sua associação a demandas da sociedade atual. Com os estudantes, pode-se explorar, por exemplo, o fato de que os prefixos utilizados para byte (quilo, mega, giga) não estão associados ao sistema de numeração decimal, de base 10, pois um quilobyte, por exemplo, corresponde a 1.024 bytes, e não a 1.000 bytes – embora, para facilitar a comunicação, às vezes este último seja utilizado.

Já o eixo estruturante **probabilidade e estatística** mobiliza objetos de conhecimento necessários para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e predizer fenômenos.

Este eixo estruturante propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das Ciências e da tecnologia. A estatística tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões a respeito do ensino de Matemática, tendo em vista sua importância na formação crítica do cidadão, diariamente exposto a informações ditas “estatisticamente comprovadas”. Muitas dessas informações, amplamente veiculadas hoje em dia pela mídia e pelas redes sociais, são realmente apresentadas com o uso de recursos estatísticos, porém é importante desenvolver uma análise criteriosa, já que podem sustentar um uso enviesado ou interessado dos dados. Observe os gráficos a seguir.

Ambos apresentam a evolução demográfica brasileira através de uma série histórica entre 1940 e 2010, mostrando a variação da população residente em zonas urbanas e rurais. Ao observar o primeiro gráfico, é possível inferir que os dados são apresentados de maneira relativa, ou seja, as porcentagens mostradas são construídas através de uma comparação entre população urbana e rural e o total da população independentemente da quantidade absoluta de pessoas vivendo nas zonas urbanas e rurais em cada década. Já no segundo gráfico, os dados são apresentados de maneira absoluta, ou seja, não é feita uma comparação, mas são apresentados dados numéricos da quantidade total da população vivendo nas zonas urbana e rural.

O primeiro gráfico, se apresentado de modo isolado e sem elementos do contexto, dá a impressão de que, quantitativamente, a população rural brasileira vem decrescendo de modo contínuo desde a década de 1940. Mas, o segundo gráfico mostra uma situação um pouco mais complexa. Na verdade, a população rural aumentou entre os anos de 1940 e 1970 e, a partir daí, começou a decrescer; ao observar os números absolutos, porém, a população rural em 2010 era praticamente a mesma de 1940.

Com relação à estatística, os primeiros passos na sua abordagem envolvem o trabalho com a coleta e a organização de dados de pesquisas definidas segundo os interesses dos estudantes. O exercício do planejamento da pesquisa ajuda a compreender o papel da estatística no cotidiano dos estudantes. Assim, a leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos têm papel fundamental nesse processo, bem como a produção de texto escrito para a comunicação de dados, o que demanda reflexão e síntese.

No que concerne ao estudo de noções de probabilidade, a finalidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é promover a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos, ou seja, que existem eventos certos, incertos e impossíveis. Para isso, o início da proposta de trabalho com probabilidade está centrado no desenvolvimento da noção de aleatoriedade, de modo que os estudantes compreendam que há eventos certos, impossíveis e prováveis. Por exemplo, é muito comum que pessoas julguem como impossíveis eventos que nunca viram acontecer, mas que podem vir a ocorrer. Ou seja, há uma dificuldade de compreensão entre os eventos impossíveis e os pouco prováveis.

Nessa fase, é importante que os estudantes verbalizem, no caso dos eventos que envolvem o acaso, os resultados que poderiam ter acontecido em oposição aos que realmente aconteceram, iniciando a construção do espaço amostral, que é o conjunto de todos os eventos possíveis como resultado de um experimento. Por exemplo, pode-se realizar algum jogo que envolva a soma dos resultados de dois dados. O professor questiona os estudantes sobre a possibilidade de, com esses dois dados, se obter o número 7. De quantas formas diferentes? E o número 12? E o número 1? Pode-se criar uma tabela de possibilidades de modo que os estudantes percebam claramente o número total de possibilidades que se pode obter com dois dados, inclusive a impossibilidade de se obter a soma 1.

Com relação à estatística, os primeiros passos na sua abordagem envolvem o trabalho com a coleta e a organização de dados de pesquisas definidas segundo os interesses dos estudantes.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o estudo de probabilidade deve ser ampliado e aprofundado, por meio de atividades nas quais os estudantes façam experimentos aleatórios e simulações para confrontar os resultados obtidos com a probabilidade teórica – probabilidade frequentista. Por exemplo, é possível propor experimentos

em que o estudante realize um grande número de jogadas com dados como um modo de viabilizar discussões sobre os vínculos entre conteúdos da probabilidade e da estatística. Esse tipo de tarefa vai permitir desenvolver a percepção de que há relação entre a enumeração dos elementos do espaço amostral e os problemas de contagem.

Em relação à estatística, nos anos finais do Ensino Fundamental, é importante valorizar as atividades em que os estudantes aprendam a planejar e construir relatórios de pesquisas estatísticas descritivas, incluindo medidas de tendência central (média, moda e mediana) e construção de tabelas e diversos tipos de gráficos. Esse planejamento deve enfatizar questões relevantes do cotidiano dos estudantes, assim como de problemáticas atuais. É importante apresentar situações que envolvam a decisão sobre a necessidade ou não de usar uma amostra para se realizar a pesquisa e, quando for o caso, a seleção de seus elementos por meio de uma adequada técnica de amostragem. Esse tipo de trabalho auxiliará os estudantes a compreender, por exemplo, como são realizadas pesquisas sobre intenções de voto em um período de eleições.

> "[...] probabilidade como um valor independente do observador, que indique aproximadamente com qual frequência o evento considerado se produzirá ao longo de uma série de repetições do experimento."
>
> (RÉNYI, 1996, p. 25-26 apud COUTINHO, 2001, p. 38)

Objetos de conhecimento

Tendo em vista toda a discussão anterior, apresentamos os objetos de conhecimento essenciais para subsidiar o trabalho do professor no decorrer do Ensino Fundamental. Eles servirão de parâmetros para as escolhas que serão feitas no processo de desenvolvimento do currículo escolar. É importante lembrar que, nos anos iniciais, o professor deve levar em consideração o que os estudantes aprenderam na Educação Infantil e continuar a promover o processo de ensino de Matemática através da contextualização e da ludicidade, mas fomentando e promovendo a aprendizagem da abstração. Nos anos finais, ele continuará com este trabalho, aprofundando ainda mais conceitos e ideias matemáticas.

Números

1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Contagem (ascendente e descendente).	Leitura, escrita e comparação de números naturais de até seis ordens.
Reconhecimento do número em diferentes contextos (indicação de quantidade, de ordem ou de códigos).	Composição e decomposição de números naturais de até seis ordens.
Leitura, escrita e comparação de números naturais de até quatro ordens.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais.
Composição e decomposição de números naturais de até quatro ordens.	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica.
Reta numérica.	Representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro.
Características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica.
Problemas envolvendo diferentes significados das operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão).	Comparação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência.
Cálculo mental.	Cálculo de porcentagens e representação fracionária.
Significados de dobro, triplo, metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte.	Adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita.
	Multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Álgebra	Padrões figurais e numéricos. Sequências recursivas e repetitivas (identificação, descrição e construção). Relação de igualdade.	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural. Relações entre adição e subtração; entre multiplicação e divisão. Propriedades da igualdade e noção de equivalência. Grandezas diretamente proporcionais.
Geometria	Localização e movimentação de objetos e pessoas no espaço. Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações. Figuras geométricas planas (círculo, triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e características. Congruência de figuras geométricas planas.	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido. Paralelismo e perpendicularismo. Plano cartesiano: coordenadas e deslocamentos no plano cartesiano. Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características. Ângulos retos e não retos. Simetria de reflexão. Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, massa e capacidade: unidades de medida não padronizadas e padronizadas; registro; instrumentos de medida; estimativas e comparações. Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações, uso do calendário, leitura de relógios digitais e analógicos. Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores. Comparação de áreas por superposição.	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura (escala Celsius) e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais. Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações. Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro. Noção de volume.
Probabilidade e estatística	Coleta, organização e registro de informações. Classificação e representação de dados. Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e gráficos de colunas e de barras. Noção de acaso. Análise de situações de aleatoriedade em situações cotidianas.	Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios. Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis. Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas. Leitura, coleta, classificação, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Finais do Ensino Fundamental

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Números	Múltiplos e divisores de um número natural. Números primos e compostos. Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais. Divisão euclidiana. Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações. Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador. Aproximação de números para múltiplos de potências de 10. Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples.	Notação científica. Potenciação (inclusive com expoentes negativos e fracionários) e radiciação. O princípio multiplicativo da contagem. Dízimas periódicas: fração geratriz. Necessidade dos números reais para mensurar qualquer segmento de reta. Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica. Porcentagens.
Álgebra	Propriedades da igualdade. Linguagem algébrica: variável e incógnita. Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica. Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais. Equações polinomiais do 1º grau.	Valor numérico de expressões algébricas, fatoração e produtos notáveis. Equação linear de 1º grau e sistemas: resolução algébrica e representação no plano cartesiano. Equação polinomial de 2º grau do tipo $a \times 2 = b$ e resolução por meio de fatorações. Sequências recursivas e não recursivas. Funções: representações numérica, algébrica e gráfica. Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais.

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Geometria	Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados. Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas). Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados. Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas. Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e softwares. Simetrias de translação, rotação e reflexão. Circunferência como lugar geométrico. Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal. Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos.	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros. Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30°, e polígonos regulares. Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas. Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação. Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo. Semelhança de triângulos.

Eixos Estruturantes e Objetos de Conhecimento Anos Finais do Ensino Fundamental

	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Grandezas e medidas	Problemas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume. Ângulos: noção, usos e medida. Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais. Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras capazes de ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros. Plantas baixas e vistas aéreas. Medida do comprimento da circunferência.	Área de figuras planas. Área do círculo e comprimento de sua circunferência. Volume de prismas e de pirâmides. Medidas de capacidade. Unidades de medida para mensurar distâncias muito grandes e muito pequenas. Unidades de medida utilizadas na informática.
Probabilidade e estatística	Experimentos aleatórios: espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências. Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas. Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados. Pesquisa amostral e pesquisa censitária. Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações. Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados.	Princípio multiplicativo da contagem. Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes. Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral. Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados. Organização dos dados de uma variável contínua em classes. Medidas de tendência central e de dispersão. Pesquisas censitária ou amostral. Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório.

Referências
Matemática

ALMOULOUD, S. A. *Fundamentos da didática da matemática*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

ALMEIDA, L. W. de; SILVA, Karina P. da; VERTUAN, R. E. *Modelagem matemática na Educação Básica*. São Paulo: Contexto, 2016.

BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

BIEMBENGUT, M. S. *Modelagem na educação matemática e na ciência*. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum. Ensino Fundamental. Brasil: MEC, 2017.

BRITO, A. de J.; MIGUEL, A.; CARVALHO, Dione L. *História da Matemática em atividades didáticas*. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

BROLEZZI, A. C. *Criatividade e resolução de problemas*. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

BROUSSEAU, G. *Introdução ao Estudo das Situações Didáticas* – Conteúdos e Métodos de Ensino. São Paulo: Ática, 2008.

BRUM, J. (Org.). *Didáctica das matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.

CARDOSO, V. C. *Materiais didáticos para as quatro operações*. Coleção Ensino Fundamental. São Paulo: CAEM, 1992.

COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P. (Orgs.). *As ideias da álgebra*. São Paulo: Atual, 1994.

CURY, H. N. *Análise de erros*: o que podemos aprender com a resposta dos alunos. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

D'AMBRÓSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs.). *Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

D'AMBROSIO, U. *Educação matemática*: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática*: elo entre as tradições e a modernidade. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

D'AMORE, B. *Elementos da didática da Matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. *Zetetiké*, v. 3, n. 1, p. 1-37, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/index>. Acesso em: 1 abr. 2021.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. *Boletim SBEM*, v. 4, n. 7, 1996.

GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKI, L. (Orgs.). *Além da alfabetização*: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. Tradução de Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 1997. p. 257-282.

ITACARAMBI, R. R. *Resolução de problemas nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

KATZ, V. J. *História da matemática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

KNIJNIK, G. A Matemática da cubação da terra. *Scientific American*. Edição Especial, p. 86-89, 2005.

LINDQUIST, M. M.; SHULTE, A. P. (Orgs.). *Aprendendo e ensinando geometria*. São Paulo: Atual, 1994.

LORENZATO, S. (Org.). *O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2012.

MENDONÇA, P. T. de. *Paulo Freire e a educação matemática*. [Paulo Freire and Ubiratan D'Ambrósio/Original em português]. 27min20seg. Casio Calculators, 18 jun. 1995. Disponível em: <https://youtu.be/o8OUA7jE2UQ>. Acesso em: 9 abr. 2021.

PANIZZA, M. *Ensinar Matemática na educação infantil e nas séries iniciais*: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARRA, C.; SAIZ, I. (Orgs.). *Didática da Matemática*: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PAULOS, J. A. *Innumeracy*: mathematical illiteracy and its consequences. Nova York: Vintage Books, 1990.

POINCARÉ, H. Mathematical creation. De Monist. Tradução do francês para o inglês: George Bruce Halsted. V. 20, n. 3, p. 321-335. Oxford: Oxford University Press, 1910. Disponível em: https://ia802902.us.archive.org/7/items/jstor-27900262/27900262.pdf. Acesso em: 26/10/2021.

PONTE, J. P. da; BRANCO, N.; MATOS, A. Álgebra no *ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7105>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PONTE, J. P. da; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. *Investigações Matemáticas na sala de aula*. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ROQUE, T. *História da Matemática*: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

SAITO, Fumikazu. *História da Matemática e suas (re)construções contextuais*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

SELBACH, S. *Matemática e didática*. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, C. M. S. da; SIQUEIRA FILHO, Moysés Gonçalves. *Matemática*: resolução de problemas. Brasília: Liber Livro, 2011.

SILVA, V. A. da. *Por que e para que aprender Matemática?* A relação com a Matemática dos alunos de séries iniciais. São Paulo: Cortez, 2009.

SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica*: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, O. et al. "Antes de dividir, temos que somar": 'entre-vistando' foregrounds de estudantes indígenas. *Bolema*, v. 22, n. 34, p. 237-262, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema>. Acesso em: 1º abr. 2021.

SKOVSMOSE, O. et al. A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: foregrounds e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. *Bolema*, v. 26, n. 42A, p. 231-260, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema>. Acesso em: 1º abr. 2021.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. *Ler, escrever e resolver problemas*: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, K. S.; MUNIZ, C. A. (Orgs.). *A Matemática na sala de aula*: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, E. R. de; DINIZ, M. I. de S. V. *Álgebra*: das variáveis às equações e funções. Coleção Ensino Fundamental. São Paulo: CAEM, 1996.

TOLEDO, M; TOLEDO, M. *Didática da Matemática*: como dois e dois – a construção da Matemática. São Paulo: FTD, 1997.

VALE, I.; PIMENTEL, T.; BARBOSA, A. Ensinar Matemática com resolução de problemas. *Quadrante*, v. 24, n. 2, p. 39-60, 2015. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/> Acesso em: 1 abr. 2021.

ZUNINO, D. L. de. *A Matemática na escola*: aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1995.

Periódicos

BOLEMA – Boletim de Educação Matemática. Disponível em: <www.scielo.br/bolema>. Acesso em: 9 abr. 2021.

Revista do Professor de Matemática. Disponível em: <https://rpm.org.br/>. Acesso em: 9 abr. 2021.

Zetetiké. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/index>. Acesso em: 9 abr. 2021.

Materiais de divulgação

ENZENSBERGER, H. M. *O diabo dos números*: um livro de cabeceira para todos aqueles que tem medo de Matemática. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FURNARI, E. *Os problemas da família Gorgonzola*: desafios matemáticos. São Paulo: Global, 2005.

GUEDJ, D. *O teorema do papagaio*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ROCHA, R. *Uma história com mil macacos*. São Paulo: Ática, 2000.

Scientific American Brasil. *Etnomatemática*. n. 11. Edição Especial. São Paulo: Duetto Editorial, 2005.

STEWART, I. *Almanaque das curiosidades matemáticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

TAHAN, M. *O homem que calculava*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

Sites e materiais didáticos

Ábaco Virtual 2.0. [Programa virtual com um ábaco escolar para trabalhar aritmética]. Disponível em: <https://www.nossoclubinho.com.br/abaco-virtual-2-0/>. Acesso em: 9 abr. 2021.

Algeplan Virtual. [Site com Algeplan on-line para ensinar operações com polinômios de grau no máximo dois]. Disponível em: <http://mdmat.mat.ufrgs.br/algeplan/> Acesso em: 9 abr. 2021.

APPS UNIVESP. [Site com diversos recursos educacionais abertos. Recomenda-se, por exemplo, os jogos Avançando com o Resto e Torre de Hanói]. Disponível em: <https://apps.univesp.br/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

GeoGebra. [Site com aplicativo e programa on-line para desenvolver diversos conceitos geométricos e algébricos]. Disponível em: <https://www.geogebra.org/>. Acesso em: 9 abr. 2021.

Golden Beads. [Aplicativo (em inglês) para dispositivos Android que simula o material dourado e auxilia na introdução ao sistema de numeração posicional e às operações aritméticas]. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.GoldenBeadsAirAS3&hl=en_US&gl=US>. Acesso em: 9 abr. 2021.

Mangahigh. [Site com jogos virtuais para aprender diversos conteúdos matemáticos]. Disponível em: <https://www.mangahigh.com/pt-br/>. Acesso em: 9 abr. 2021.

Matemática divertida. [Site com atividades, vídeos e jogos educativos para os anos iniciais do Ensino Fundamental]. Disponível em: <https://matematicadivertida.com/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Math Learning Center. [Site (em inglês) com programas on-line e aplicativos que exploram diversas ideias matemáticas. Recomenda-se o Fractions para o ensino de frações e o Geoboard, um geoplano virtual para trabalhar diversos conteúdos relacionados com geometria e medidas]. Disponível em: <https://www.mathlearningcenter.org/apps>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Math Playgound. [Site (em inglês) com jogos virtuais que exploram diversos conteúdos matemáticos. O site tem, por exemplo, uma máquina de funções para introduzir o conceito de funções]. Disponível em: <https://www.mathplayground.com/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Simis. [Programa on-line para trabalhar transformações geométricas (reflexões, rotações e translações)]. Disponível em: <https://evcastelani.github.io/simis/>. Acesso em: 9 abr. 2021.

Educação para um futuro cada vez mais presente

Mudar constantemente é um pré-requisito para a manutenção e a evolução da sociedade. No entanto, o ser humano experimenta mudanças cada vez mais aceleradas, o que vem alterando a maneira como as pessoas se comunicam, se relacionam, trabalham, interagem, consomem, pesquisam, se informam, se expressam e, principalmente, aprendem.

Fala-se a todo momento que “são novos tempos” e que o futuro vai mudar o modo de ver e ser das pessoas no mundo. Porém, esse futuro, que para alguns pode parecer ainda distante, está gradativamente se tornando mais presente. As pessoas são convidadas a experimentar novas tecnologias, a ser mais críticas nas análises, a digitalizar ações, a encarar problemas mais complexos, a propor soluções com inovação, a compreender a inter-relação entre os saberes e a agir de maneira ética e responsável.

Figura 1: Sesc em Minas Gerais

Na tentativa de se ajustar e de formar pessoas críticas para esses novos tempos, a escola tem buscado repensar seus processos de ensino e aprendizagem, por meio de estratégias, metodologias, conceitos, campos de saberes e abordagens que trazem um novo olhar sobre as experiências do aprendiz dentro e fora da escola.

A seguir, são apresentadas algumas dessas abordagens educacionais que vêm sendo debatidas, aplicadas e aprimoradas nos âmbitos curricular e metodológico.

Durante o planejamento das situações de aprendizagem, será importante pensar em vivências que tragam cada vez mais os pressupostos que serão apresentados, observando a transdisciplinaridade do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Cultura digital

Prevista como uma das dez competências gerais da BNCC, a cultura digital deve ser entendida como o conjunto das habilidades de compreender, utilizar e criar tecnologias

digitais, com a finalidade de estabelecer uma comunicação responsável e eficaz, com acesso e produção de informações de maneira crítica, significativa e ética.

Trabalhar a cultura digital na escola pressupõe o desenvolvimento de múltiplos letramentos em tecnologias digitais com foco em resolução de problemas, protagonismo e autoria. Compreender as mensagens em diferentes mídias, como textos, imagens, vídeos, áudios e até memes, demanda um olhar apurado e criterioso, que se orienta para além da simples decodificação de sinais e passa pelo desenvolvimento de uma postura reflexiva e indagadora perante o volume de dados e informações aos quais somos expostos.

O desenvolvimento desse tema deve ser transversal ao currículo escolar, tendo como mote a compreensão do impacto das tecnologias na vida dos indivíduos e da sociedade, como, por exemplo, redes sociais, *cyberbullying*, computação/comunicação móvel, tecnologias da web, segurança cibernética e virtualização.

A cultura digital, ao ser abordada transversalmente em todo o currículo escolar, ampliará a percepção do estudante para comportamentos sociais e éticos (positivos e negativos) acerca do uso de tecnologias, reconhecendo práticas de cidadania digital responsáveis. Será a base para outros temas e abordagens como computação, programação e pensamento computacional; modelo STEAM; cultura Maker; educação midiática e demais desdobramentos.

Figura 2: Sesc no Rio Grande do Sul

Para saber mais

Um tema muito relevante dentro da cultura digital é a educação midiática. Para conhecê-lo em detalhes, acesse o link: https://educamidia.org.br/educacao-midiatica.

Figura 2: Sesc em Roraima

Pensamento computacional

O ser humano já vive em uma era digitalizada, na qual processos simples estão sendo automatizados e dilemas corriqueiros solucionados por robôs e inteligência artificial. Portanto, problemas complexos, aqueles que não têm uma solução óbvia, serão os mais presentes na vida profissional, sendo cada vez mais desafiadores para os humanos e para a sociedade. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a preparação para a resolução de problemas complexos tornou-se crítica no atual cenário. É importante que a escola desenvolva a competência de solução de problemas por meio de metodologias e estratégias que aproximem o mundo real da prática educacional.

Nesse contexto, emerge o foco sobre o pensamento computacional, que tem o potencial de trabalhar habilidades essenciais para os estudantes enfrentarem as mais variadas questões impostas pelo mundo contemporâneo. Pensamento computacional não é o mesmo que programação, tampouco é pensar como computadores, pois estes efetivamente não pensam, apenas executam tarefas programadas. O pensamento computacional está intimamente ligado à análise de situações, ao planejamento de estratégias, à busca por soluções e síntese de modelos de processos. “O Pensamento Computacional é uma habilidade fundamental para todos, não apenas para cientistas da computação. Para ler, escrever e calcular devemos adicionar o pensamento computacional à capacidade analítica de cada criança” (WING, 2006).

Pode não parecer, mas as estratégias do pensamento computacional são aplicadas nas mais variadas tarefas cotidianas, como dirigir e cozinhar, por exemplo; e quando se segue uma tarefa passo a passo ou uma sequência de tarefas para realizar determinada ação. Essa abordagem se desdobra na capacidade de compreender e fragmentar problemas, analisar soluções, identificar padrões, modelar, comparar e automatizar processos de maneira metódica e sistemática com base na construção de algoritmos.

À primeira vista, esse tema tem grande relação com a disciplina de Matemática, porém, por se tratar de procedimentos, análise e desenvolvimento de pensamento crítico e analítico, o pensamento computacional é transversal a todas as áreas de conhecimento, por ser utilizado na busca por soluções que se apresentam em variados campos de atuação. Durante o planejamento das situações de aprendizagem, pode-se pensar em estratégias com jogos e brincadeiras que envolvam a base do pensar lógico e a criação de algoritmos, pressupostos do pensamento computacional.

Para saber mais

Para conhecer mais detalhadamente o pensamento computacional, visite o site do Laboratório de Inovação Tecnológica na Educação (LITE), no link: http://lite.acad.univali.br/pt/pensamento-computacional/.

O termo *pensamento computacional* foi empregado pela primeira vez em 2006, por Jeannette Wing. Você encontra a tradução do texto original no link: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711.

Modelo STEAM

O termo STEAM é um acrônimo das palavras *Science, Tecnology, Engineering, Arts and Mathematics* (em português, Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). Esse modelo surgiu originalmente como SMET na década de 1990 – que mais tarde se tornaria STEM –, na tentativa de promover maior engajamento dos alunos no aprendizado das disciplinas de exatas. Posteriormente, houve o acréscimo das Artes, compreendendo a sigla como é conhecida hoje.

Por meio desse modelo, o foco do planejamento de ensino é trabalhar a resolução de problemas englobando essas cinco áreas de conhecimento, promover a colaboração entre os estudantes e a capacidade de integração de informações diversas, bem como estimular o processo criativo.

Com base em projetos integradores, o estudante é convidado a analisar situações do mundo real, fazendo a ponte entre conhecimentos que antes eram estanques, como, por exemplo, Ciências e Matemática, sendo incentivado a propor soluções que requerem a criação de protótipos e desenvolvimento de produtos. Dessa maneira, tal abordagem pedagógica proporciona uma postura ativa de aprendizado, fomentando o protagonismo do sujeito. Apresenta forte relação com o movimento Maker e com o pensamento computacional, sendo um campo fértil para se explorar as metodologias ativas.

Para saber mais

No link a seguir você poderá conhecer um pouco mais sobre o modelo STEAM:

https://novaescola.org.br/conteudo/18021/como-levar-o-steam-para-a-sala-de-aula.

Figura 3: Sesc no Distrito Federal

Educação Maker

O movimento Maker apresenta como características fundamentais o uso de ferramentas digitais para desenvolvimento e prototipagem de projetos de novos produtos, e cultura de compartilhamento de projetos e colaboração entre comunidades. Esse movimento é considerado uma evolução do "*Do it yourself*", que pode ser traduzido como "Faça você mesmo". O conceito principal é que qualquer pessoa, dotada das ferramentas certas e do devido conhecimento, pode criar as próprias soluções para problemas do cotidiano.

> *No contexto educacional, o movimento Maker dialoga com o construtivismo, a pedagogia crítica, o construcionismo e a aprendizagem baseada em projetos. John Dewey, Jean Piaget, Seymour Papert, Lev Vigotski e Paulo Freire são alguns dos pensadores que contribuíram para a discussão sobre a construção de um currículo escolar que seja pautado nos valores e nos problemas apresentados pelos estudantes, pelas práticas e pela cultura local.* (SOSTER; ALMEIDA; SILVA, 2020)

Esses teóricos foram fundamentais para que o Maker pudesse inspirar possibilidades de aprendizagem e, desse modo, a educação Maker apresentou-se como uma alternativa promissora quando comparada com modelos mais tradicionais.

Figura 4: Sesc em Santa Catarina

A Educação Maker incentiva atitudes importantes para uma formação integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas que otimizam as relações interpessoais, melhoram a relação do estudante consigo mesmo, além de democratizar as formas de aprendizado. (LITTLE MAKER, 2021).

O conceito principal do movimento Maker é que qualquer pessoa, dotada das ferramentas certas e do devido conhecimento, pode criar as próprias soluções para problemas do cotidiano.

A educação Maker incentiva atitudes significativas para uma formação integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas que otimizam relações interpessoais, melhoram a relação do estudante consigo mesmo, além de democratizar as formas de aprendizado.

Para a promoção de uma educação Maker, podem ser criados espaços propícios à realização de atividades com esse propósito: os chamados espaços Maker. Esses espaços têm equipamentos e ferramentas não convencionais para uma escola, como martelos, furadeiras, serras, soldas, máquinas de costura,[1] além de equipamentos de alta tecnologia, como impressoras 3D, cortadoras a laser e circuitos eletrônicos. Esse maquinário deve contribuir para a criação, a concepção e o desenvolvimento de protótipos, ou qualquer solução que responda a um desafio real. Pode-se lançar mão também de sucatas diversas e de materiais de largo alcance, fomentado a criatividade para a busca por soluções inovadoras aos problemas reais.

Vale ressaltar que o foco das propostas pedagógicas não é a utilização dos equipamentos em si, ou seja, a intencionalidade não deve recair na mera instrumentalização do estudante, esses espaços devem ser propícios a trocas e descobertas, privilegiando o desenvolvimento de ideias, a expressão e a colaboração entre os integrantes envolvidos. A educação Maker pode e deve ser elaborada não apenas dentro de um espaço exclusivamente destinado a ela, mas também nas salas de aula e de maneira transversal em todas as disciplinas.

Para saber mais

No site do Espaço Maker da Escola Sesc de Ensino Médio, é possível se aprofundar mais nesse assunto com textos de referência, cursos e outras notícias: https://sites.google.com/escolasesc.net.br/makeresem/página-inicial.

Figura 5: Sesc na Paraíba

1 Ferramentas como essas devem ficar armazenadas em armários fechados e com altura adequada, tendo em vista a natureza multiuso dos espaços por diferentes faixas etárias, sempre com um profissional mediando as atividades.

Metodologias ativas

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de maneira flexível, interligada e híbrida (MORAN, 2017).

Ao contrário do modelo tradicional de ensino, no qual o estudante apenas "recebe" o conteúdo que é transmitido pelo professor em aulas puramente expositivas, nos modelos ativos o estudante se torna protagonista do processo de ensino-aprendizagem a partir de estratégias que envolvem exploração, colaboração, investigação, experimentação e criação.

Como o próprio nome indica, a proposta das metodologias ativas é a elaboração de estratégias pedagógicas nas quais os estudantes sejam ativos na construção do próprio conhecimento. Com base nelas, é possível promover não só a melhoria do aprendizado, mas ajudar os estudantes a se tornarem autônomos na busca de novos saberes. No entanto, a ênfase na palavra *ativa* precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para que se tornem visíveis os processos, os conhecimentos e as competências a serem desenvolvidas em cada atividade.

Dentre as possibilidades de metodologias ativas, pode-se citar aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, atividades Maker (como citadas anteriormente), gamificação (uso das estratégias de jogo para engajamento dos estudantes) e modelos de rotação, como laboratório rotacional, rotação por estações, rotação individual e sala de aula invertida.

> *Uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De menos falantes, mais orientadores. De menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos. Uma escola que fomente redes de aprendizagem, entre professores e entre alunos, onde todos possam aprender com os que estão perto e com os que estão longe – mas conectados – e onde os mais experientes possam ajudar aqueles que têm mais dificuldades.*
> (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015, p. 26-27)

As metodologias ativas, em mundo conectado e digital, se expressam por meio de modelos de ensino híbridos, com variadas combinações. A junção de Metodologias Ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais, sobretudo neste momento de mudanças tão profundas. A adoção dessas metodologias pode ser uma porta de entrada para a aplicação gradativa de um ensino híbrido, flexível e personalizado, que dialogue com os estudantes e se ajuste aos novos tempos.

Para saber mais

A seguir, confira alguns planos de aula que usam metodologias ativas: https://novaescola.org.br/conteudo/19773/10-planos-de-aula-que-utilizam-metodologias-ativas.

Referências

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange et al. (Orgs.). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf.

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENES, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Papirus, 2015.

SOSTER, T. S. *Revelando as essências da Educação Maker*: percepções das teorias e das práticas. 2018. 174 f. Tese (Doutorado) – Programa Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

SOSTER, T.; ALMEIDA, F.; SILVA, M. Educação Maker e compromisso ético na sociedade da cultura digital. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.2, p. 715-738 abr/jun 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48029.

Como surgiu a Educação Maker no Brasil. Little Maker. Disponível em: https://littlemaker.com.br/como-surgiu-a-educacao-maker-no-brasil/. Acesso em: 13 de set. 2021.

WING, J. Pensamento computacional – um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711>. Acesso em: 13 set. 2021.

3

Leitura, literatura e a formação do leitor

“O grande patrimônio que temos é a memória. A memória guarda o que vivemos e o que sonhamos. E a literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo. Com a literatura, esse mundo sonhado consegue falar. O texto literário é um texto que também dá voz ao leitor. Isso é o que há de mais importante para mim na literatura.”

BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS[1]

1 Adaptado da entrevista original concedida por Bartolomeu Campos de Queirós, em 7 de junho de 2011, ao Paiol Literário, projeto cultural promovido pelo jornal *Rascunho* em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba, Sesi Paraná e Fiep. Disponível em: https://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/sesc/site/palavra/dossie/entrevista/entrevista+bartolomeu+campos+de+queiros.

Figura 1: Sesc no Acre

Argumentações acerca do poder da literatura na educação de crianças e de jovens

O acesso à leitura literária é um direito de crianças, adolescentes, jovens e adultos. No mundo contemporâneo, ler e escrever são competências que garantem o exercício pleno da cidadania. Ao ler literatura, depara-se com universos diferentes, mergulha-se em ficções que levam a pensar o papel de cada um na sociedade e fortalece o indivíduo como cidadão.

Grande parcela da população brasileira é privada dos bens culturais e do acesso aos livros e à leitura. A primeira biblioteca brasileira foi trazida de Portugal pelo então rei D. João VI, deixando uma herança de colonização que ainda não permitiu aos brasileiros alcançar uma autonomia. Se os estudantes não forem estimulados e incentivados a ler, o uso da biblioteca escolar ficará relegado às pesquisas daqueles que valorizam esse espaço, que deve ser de efervescência cultural. Uma educação integral envolve, além da oferta de disciplinas obrigatórias, um investimento na formação leitora e escrita dos estudantes.

Diretrizes para a formação de leitores

É necessário que as escolas, principalmente as de Educação Infantil e as de Ensino Fundamental, proporcionem espaços, situações e ambiências para as práticas leitoras. Somente com a ação conjunta de governos, escolas, famílias e sociedade a leitura literária será, de fato, direito de uma grande maioria da população.

Como deve ser a educação literária na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Como bem define o educador espanhol Carlos Lomas,

> *se orienta não só para o conhecimento das obras e dos autores e autoras mais significativos do cânone literário, mas, também e sobretudo, para a aquisição de hábitos de leitura e de capacidades de análise dos textos, para o fomento da experiência literária em torno de diferentes tipos de texto e, inclusivamente, para o estímulo da escrita criativa de intenção literária.*
> (LOMAS, *O valor das palavras II*, 2006).

Crianças, adolescentes, jovens e adultos devem ter acesso a uma gama de livros, de expressões literárias diversas (gêneros e categorias de livros), de autores de textos e de ilustrações. Não basta que o livro esteja lá, na estante. O professor, como mediador de leitura, precisa instigar os estudantes ao interesse pela leitura em suas mais variadas formas. Além disso, vai exercer sua escuta sensível para as impressões dos estudantes, e aprenderem juntos, num processo de trocas e de mútua aprendizagem.

Figura 2: Sesc na Bahia

Concepções de leitura

Ler é uma prática que pode ser aprendida e ensinada, por não ser um ato natural como a fala, por exemplo. Um leitor não nasce pronto, nem busca a leitura instintivamente: ele precisa ser formado. Se o bebê anseia por mamar, por instinto, isso não acontece com a leitura literária. A formação leitora inclui o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades que deve ser trabalhada na escola por meio de estratégias e projetos que possibilitem a compreensão da leitura pelas crianças e pelos jovens como uma prática social, uma ferramenta que lhes possibilitará a comunicação com aqueles com quem se relacionam, e a compreensão de si próprios e do mundo em que vivem.

Por sua vez, a fantasia, tão natural na infância, e necessária para as percepções subjetivas do mundo, está em abundância nas obras literárias. Trabalhar a fruição literária dos estudantes é um compromisso com práticas que valorizam a aproximação com as leituras e incentivam a interpretação. A não didatização da leitura é um propósito que valoriza o olhar de cada estudante e suas percepções sobre o entorno.

Pode-se afirmar que a educação literária é algo que começa na mais tenra idade, em casa e em família, e se estende por toda a vida do indivíduo, inclusive a vida escolar, pois aprender a ler é muito mais do que aprender a decifrar palavras. Quando a escola atua com as famílias, a literatura estará dentro das casas, das mochilas e das bolsas dos estudantes, e, claro, na escola, como um bem cultural de direito, que consolida a cidadania, diverte e facilita o entendimento da realidade social, política e econômica.

A leitura literária alcança o além do papel, da página, do livro. Cria terreno para o leitor interpretar o mundo ao redor. Não é simplesmente uma leitura literal de palavras. É, sim, uma leitura que contextualiza, que envolve o mundo concreto e o mundo subjetivo (das ideias, dos pensamentos, das emoções etc.). Aborda **texto**, **ilustração** e **projeto gráfico** do livro – as três linguagens tão necessárias e importantes nas obras voltadas para o público infantil e juvenil. Quanto menor a criança, mais necessário trabalhar esse tripé que caracteriza a obra ilustrada. Assim, a criança passa a conceber a arquitetura da obra literária: a forma de apresentação, o tamanho das letras e dos desenhos, a diagramação. E como trabalhar isso? Ler para e com as crianças, escutar a leitura de crianças e de jovens, como associam o lido à própria vida e a outras obras lidas.

Ao ler ou escutar uma história, a criança e o jovem se conectam com o clima fantástico, vivem verdadeiramente cada cena. E se colocam ali, no lugar de cada personagem ou narrador. A leitura literária abre páginas, caminhos e um mundo de interpretações, leituras e sensações. É o contato mais fértil e genuíno da criança e do jovem com a capacidade de criar, inventar e sonhar. O leitor se torna, portanto, coautor da obra. E, ao escrever, a criança e o jovem se realizam como leitores de fato, porque podem reproduzir o que leram, o que sentiram e darem novos sentidos às suas experiências. Isso não quer dizer que a cada livro lido a criança ou o jovem deva escrever sobre o que leu. As fichas de interpretação de livros literários costumam engessar a leitura, ou seja, dirigem o leitor a ter um só pensamento. E a literatura é um feixe de caminhos de leituras, de interpretações.

Em relação ao livro infantil (literário) para as crianças, pode-se considerá-lo um objeto transicional da mais alta importância. O psicanalista e pediatra inglês Donald W. Winnicott (1896-1971) defendia os objetos transicionais (paninho, boneco, pelúcia, livro) como símbolos da autonomia e da memória na infância. E o livro, para os pequenos, funciona como um objeto de transição para a autonomia, para a simbolização de afetos. Então, eles devem manusear, passar as páginas, tocar as imagens e as letras. E, quando as crianças já decifram as letras, podem ler em voz alta ou em leitura silenciosa.

Ao ler e manusear, com a leitura e o auxílio do professor, as crianças vão costurar as três linguagens do livro: texto, projeto gráfico e imagem. Num jogo de não mostrar tudo, nem dizer detalhes, as imagens são metáforas de seres que serão construídos subjetivamente pelos estudantes.

O texto não pode ser uma legenda para as ilustrações ou vice-versa, e o projeto gráfico existe para potencializar o encontro e a costura entre texto e ilustrações.

Em relação ao livro juvenil (literário), ele costuma apresentar mais texto e pouca (ou nenhuma) ilustração. Acostumados às leituras extensivas e intensas, leitores jovens se engajam na empreitada de ler novelas, romances, contos, crônicas e poemas. Se um adolescente acompanha uma série televisiva, ele consegue seguir o fio narrativo de longas histórias e poderá associar suas leituras literárias aos filmes, às novelas de tevê, às obras de arte, à música, ao teatro etc. Promover a intertextualidade (conversa entre textos e expressões de arte) pode ser um caminho para os estudantes se apropriarem da literatura. E, consequentemente, da vida. Assim, o professor conseguirá realizar um trabalho com a leitura literária e não didatizada.

Referências

LOMAS, C. *O valor das palavras II*. Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula. Lisboa: Asa, 2006.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. São Paulo: Ubu, 2019.

4

Metodologia

No que se refere às escolhas metodológicas coerentes com os princípios afirmados nesta proposta, enfatiza-se que o processo pedagógico se constitui na relação entre o que se ensina – os conteúdos selecionados –, a atividade do professor e a aprendizagem dos estudantes. É fundamental, portanto, a atuação do professor, que explicita como se desenvolve o processo e se efetiva a mediação, desdobrando conteúdos, articulando-os, alinhando procedimentos aos objetivos e princípios orientadores, criando situações de aprendizagem – problemas e desafios, e modos de participação e inclusão de todos os estudantes. A observação cuidadosa, a organização prévia e a criatividade é o que tece sua metodologia, sua arte de ensinar, o que propicia e assegura a mediação consciente, favorece e possibilita a aprendizagem.

A atuação do professor, nesse sentido, constitui a referência pedagógica, compreendendo-se metodologia de maneira ampla, como o caminho da aprendizagem, o acolhimento, a partilha de saberes, a orientação dos estudantes, a organização do processo de ensinar e aprender. Trata-se de um processo complexo e sutil, que exige observar conhecimentos e possibilidades dos estudantes – construídos em suas experiências culturais e aprendizagens anteriores – para, com base em tais experiências, avançar, intencionalmente, sem adiantar expectativas, nem supor previamente o que eles podem ou devem realizar.

Considerando a importante contribuição da educação especial, esta proposta pedagógica subsidia o planejamento de situações didáticas que incluam estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse processo, a construção do conhecimento se faz na medida em que o objeto a ser conhecido se torna significativo para o estudante. Isso acontece quando se aponta, com clareza, a relação do objeto de conhecimento com a vida, com o cotidiano, com a prática social, e quando se assegura uma relação afetiva de confiança mútua, tranquila, com vínculos que se solidifiquem com o tempo: compartilhando o saber, decidindo junto, respeitando pontos de vista divergentes ou assumindo sua posição. Por outro lado, é preciso criar e disponibilizar possibilidades equitativas no grupo, assim como explicitar, com clareza, o que se espera de cada um dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

As atividades de ensino devem, segundo a compreensão do professor – embasada no conhecimento de seus estudantes e nas condições de desenvolvimento de sua prática –, se apoiar em situações de jogo, estudo e pesquisa, de modo a conjugar objetivos e conteúdos considerados relevantes para compor o currículo escolar com os interesses dos estudantes. Ao promover situações desafiadoras, o professor potencializa movimentos de continuidade e ruptura em relação ao que já sabem os estudantes, de modo que os avanços no conhecimento que têm sobre o mundo se consolidem.

Em coerência com os princípios desta proposta, desde os anos iniciais e, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, é crucial que a participação dos estudantes seja valorizada e incentivada, fazendo com que seus questionamentos, suas críticas e suas expectativas encontrem espaço no planejamento e no desenvolvimento das atividades escolares, para que se favoreça a aprendizagem de todos, contribuindo para a consolidação de suas identidades e para o fortalecimento de seus projetos de vida. Para isso, importa empenhar os esforços de toda a escola na criação de um clima de confiança e de apoio mútuo, um ambiente no qual professores e estudantes se sintam acolhidos, valorizados e respeitados e compartilhem os desafios e as alegrias de se tomar o mundo como objeto de estudo.

Para isso, dois aspectos são relevantes na construção de uma proposta de melhor atendimento aos estudantes. Em primeiro lugar, é necessário entender que a escola não detém a exclusividade da socialização e mesmo do trabalho com o conhecimento. Ela precisa aprender a interagir com os diversos interlocutores culturais e com as novas tecnologias presentes na vida social.

Figura 1: Sesc no Mato Grosso do Sul

Uma escola mergulhada na cultura traz novas exigências à atuação docente na realização do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a autoridade do professor e dos outros adultos que participam da formação dos estudantes não é a mesma de outros momentos, quando escola e família detinham a orientação e o controle da formação. Agora, é impossível ignorar que os mais jovens ensinam muitas coisas aos mais velhos, tomam decisões conversando com seus pares, fazem escolhas que podem concordar ou divergir das orientações familiares. Pais e professores têm ainda papel e lugar importante no desenvolvimento dos mais jovens, mas precisam entender de diálogo, respeito, relações horizontais, atualização de posições diante da vida nas novas condições sociais. A autoridade da escola e de seus profissionais, mais do que nunca, sustenta-se na atuação acolhedora, segura, competente e desafiadora, valorizando os mais jovens e anunciando conquistas, a criação do novo.

Em segundo lugar, deve-se enfatizar que o trabalho coletivo é central, cada vez mais, uma vez que só em conjunto os educadores conseguem criar e desenvolver propostas ousadas e relevantes em seu projeto pedagógico, avançando também na compreensão das especificidades dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

No segundo segmento do Ensino Fundamental se inicia uma nova fase de organização do ensino, com diversos professores, aulas mais curtas e variadas num mesmo dia, formas diferentes de conduzir o trabalho e de relacionar-se com os estudantes. Para os que chegam não é simples compreender e se adaptar às demandas. Muitos precisam de ajuda para relacionar e integrar os diversos componentes, reconhecer pontos de articulação entre eles, planejar as tarefas – para sua organização e inserção nas novas condições e exigências do processo pedagógico. O coletivo de professores e coordenadores poderá levantar necessidades e organizar tempos específicos e regulares para atendimento dos estudantes, a fim de que cresçam na direção da autonomia e da elaboração de seu projeto pessoal de aprendizagem. Esse acompanhamento cuidadoso é necessário para a entrada e permanência bem-sucedida dos estudantes nos anos finais.

Do ponto de vista do trabalho docente, assim como é sabido que não existe um método único para orientar a aprendizagem de componentes curriculares diversos, uma vez que são diferentes os objetos

de conhecimento e as perspectivas de análise em cada um deles, é também fundamental que se assuma uma linha metodológica comum no processo pedagógico para favorecer a aprendizagem e a articulação do conhecimento. A opção por determinada metodologia se relaciona diretamente com as concepções assumidas em relação ao papel da escola, do professor e dos estudantes que se busca formar. Trata-se, assim, de uma escolha política e, para sustentá-la, é necessário estudo, dedicação, aprofundamento e clareza sobre seus pressupostos. Nesse sentido, é fundamental que toda a equipe escolar tome esta proposta pedagógica como objeto de estudo e reflexão, colocando-a em articulação com suas tradições, perspectivas e condições específicas de trabalho. Esse movimento do coletivo da escola revestirá as ações cotidianas da necessária coerência em relação ao plano formativo estabelecido pelo grupo. Portanto, não se trata, em um documento como este, de estabelecer como deve ser desenvolvido o fazer pedagógico – pelo contrário, se mostra elemento central à diversidade de opções a serem tomadas.

O que se ressalta é que, sejam quais forem as escolhas metodológicas realizadas na atividade de ensino, em qualquer área do conhecimento, elas têm como meta as aprendizagens, que dependem de uma conjunção de fatores e supõem a construção de significados para o que é objeto de estudo. E isso se dá nos contextos em que se ensina e se aprende; em outras palavras, toda a escola e ainda outros espaços educativos favorecem os processos de aprendizagem, na medida em que se constituem como ambientes de pesquisa, diálogo e crescimento individual e coletivo.

É importante lembrar que a concepção sociointeracionista assumida nesta proposta pedagógica tem profundas implicações metodológicas. Inicialmente, tem-se o fato de que a relação professor-estudante é mediada pelo conhecimento, ou seja, é em torno dele que se criam e regulam as ações entre os indivíduos envolvidos na atividade de ensino e aprendizagem.

Assim, à noção comum de ensino e aprendizagem, geralmente entendida como dois polos de uma situação na qual participam educador e educandos, precisa ser acrescido o conhecimento, pois é em torno dele que acontece a ação. Na verdade, uma ação é interdependente da outra, não há uma ação de ensinar e outra de aprender, distanciadas no tempo. A aprendizagem não se reduz à relação professor-estudante. Ela ocorre em várias outras instâncias, mas cabe também ao professor orientar o estudante e dirigi-lo para essas outras possibilidades.

Os trabalhos de Jean Piaget e Lev Vigotski contribuíram para o entendimento de que construir o conhecimento não é uma ação dada geneticamente; há procedimentos necessários que se dão em meio à interação social. O ato de conhecer é constituído, necessariamente, por um conteúdo e por um tipo de apreensão e apropriação que se efetua através de uma relação complexa entre o professor e o estudante. Ensinar não é transmitir conteúdos, mas desenvolver formas possíveis de ação para elaboração desse conteúdo. Ensinar implica trabalhar com o estudante para que ele construa o conhecimento formal.

O tempo para aprender, em geral, não é curto, pois a construção e o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento acontecem progressivamente e dependem de sucessivas interações com o conteúdo mediadas pela linguagem. Se há um processo, o professor precisa identificar os conhecimentos prévios e o nível de desenvolvimento dos estudantes para neles intervir de maneira a problematizar e não repetir o que já fazem, sabem ou pensam, nem dar saltos muito grandes que impossibilitem o estabelecimento de ligações e, portanto, a aprendizagem efetiva.

O que se ressalta é que, sejam quais forem as escolhas metodológicas realizadas na atividade de ensino, em qualquer área do conhecimento, elas têm como meta as aprendizagens [...]

Apropriar-se do conhecimento é um processo trabalhoso. Porque não é só um conhecimento acabado que se conquista, mas é necessária a construção de categorias mentais, o desenvolvimento dos processos do pensamento (análise, síntese, generalização) que só são realizados com base na relação com o próprio conteúdo. As categorias de pensamento não surgem, assim, do nada.

Quando um estudante depara com uma tarefa que contenha, entre seus elementos, algo que represente uma novidade, tentará, num primeiro momento, realizá-la utilizando meios conhecidos. Entretanto, em algum momento, ele percebe as contradições entre os esquemas que procura utilizar e aqueles que efetivamente são necessários para compreender a situação posta ou realizar a ação necessária. Ao tomar consciência disso, tentará superar essa contradição, isto é, ajustar explicação e ação. Essa tomada de consciência da contradição constitui, por isso, um dos elementos mais importantes da ação pedagógica, porque então o estudante se sentirá perturbado e procurará superar a contradição voltando suas preocupações para os meios utilizados na ação e para pontos mais centrais do objeto de conhecimento.

As contradições equivalem a desequilíbrios momentâneos causados pela insuficiência do estado anterior do estudante diante da situação apresentada, como, por exemplo, entre suas estruturas de classificação de elementos de determinada categoria e um elemento novo ainda não conceitualizado, ou, ainda, entre um esquema de saltar e a ação de saltar para segurar uma bola. Se o estudante tomar consciência dessa contradição a partir do resultado da ação, voltará suas atenções para os meios que empregou, incluindo então, entre eles, um novo, ou substituindo aquele que considerou inadequado por outro etc. Ao mesmo tempo, essa tomada de consciência dos mecanismos da ação ou de regiões mais centrais do objeto significa conceituar esses elementos, elevando assim o nível da compreensão.

O resultado de tudo isso é que, ao superar essa contradição com a inclusão de novos meios na ação, ou substituindo outros, o estudante atingirá um nível superior, pois a cada tomada de consciência os novos conceitos consistem numa reestruturação dos anteriores.

Figura 2: Sesc no Tocantins

A didática deve extrapolar seu enfoque habitual da situação de ensinar, para trazer ao estudante elementos que lhe permitam olhar e compreender o próprio percurso de construção de conhecimento. Ou seja, refletir sobre a própria ação de aprender. Somente assim a atividade envolvida na condição de aprendiz poderá chegar ao nível da consciência. Trazer o conhecimento ao nível da consciência é a tarefa mais complexa do professor, porque implica conhecer, além do conteúdo de sua disciplina, o indivíduo cognoscente: em que zona real e potencial ele se encontra de desenvolvimento, quais as estratégias de que dispõe, como pode utilizá-las, e como ele, sucessivamente, constitui um conhecimento novo.

É somente através desta ação – mais custosa, sem dúvida – de trabalhar com o estudante não somente o conteúdo, mas a forma, o procedimento de aprender, que se possibilitará a construção efetiva de conhecimento que modifica, ampliando o conhecimento que ele já tem.

Toda ação pedagógica que se restrinja somente ao conteúdo ou somente à forma (técnica) estará fadada ao insucesso, e o mesmo ocorrerá se ela se limitar ao trabalho com os elementos que o estudante apresenta espontaneamente. De modo semelhante, o ato de conhecer vai depender de conteúdos e de atividades mais complexas que se proporcionem conjuntamente ao estudante, com a preocupação que crie e desenvolva uma maneira de entrar em relação com o próprio conhecimento, enfatizando a curiosidade, o questionamento e a reflexão.

Dentre as possibilidades de organização e desenvolvimento das ações didáticas, o trabalho com projetos ou, adequadamente falando, os **projetos de trabalho**, despontam como alternativa que simultaneamente corresponde ao processo descrito anteriormente e dialoga com os princípios que orientam esta proposta pedagógica.

Os projetos de trabalho ressignificam a prática pedagógica com o intuito de atender às demandas de uma sociedade globalizada, multicultural, democrática e profundamente desigual, e de escolas e salas de aula marcadas pela presença das diferenças. Em linhas gerais, o trabalho com projetos implica reorganizar a gestão do espaço, do tempo, das relações, além de redefinir o que se deve ensinar e como fazê-lo. Essas questões se relacionam com a revisão do sentido do conhecimento escolar e destacam a importância de entender a complexidade do mundo em que vivemos, baseada na compreensão da realidade cultural e no esforço para estabelecer relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais.

Os projetos de trabalho convidam a repensar a natureza da escola e do trabalho pedagógico, pois requerem outra visão dos componentes curriculares e dos temas abordados, e da reconfiguração da autoridade docente.

Nesses termos, podem contribuir para desenvolver nos estudantes:

- A autogestão (pois instigam a própria condução das tarefas de pesquisa).
- A criatividade (mediante a utilização de recursos, métodos e explicações alternativas).
- A formulação e a resolução de problemas.
- A análise de situações e a proposição de estratégias avaliativas.
- A integração (pois favorece a síntese, a compilação de experiências e informações de diferentes origens).
- A tomada de decisões (uma vez que terão que decidir o que é relevante ao projeto).
- A comunicação dialógica, pois terão que contrastar ideias e opiniões, assumindo a responsabilidade pelo que produzem.

Evidentemente, todas essas capacidades podem e devem ser mobilizadas em situações reais, o que contribui para um melhor conhecimento pessoal e comprometimento social.

Compreender a realidade e os problemas que apresenta é condição obrigatória para nela poder intervir. Projetos de trabalho têm como finalidade favorecer o ensino para a compreensão dos problemas investigados. Para compreender é necessário ir além das informações disponíveis, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, além de levantar hipóteses sobre as consequências dos vários pontos de vista.

A compreensão requer que se mobilizem recursos cognoscitivos e experiências acumuladas que permitam ler/traduzir o problema, as informações disponíveis ou acessadas e os significados atribuídos aos fatos objetos de estudo por diferentes grupos culturais. Essa dimensão é especialmente relevante, pois em plena pós-modernidade não se pode esquecer que a construção do conhecimento escolar e pessoal é influenciada pela subjetividade e pelos significados culturais com os quais se dá sentido à realidade. Para compreender é necessário investigar um tema recorrendo a estratégias como explicar, buscar evidências, generalizar, aplicar, estabelecer analogias e representar o tema de outra maneira. Compreender, ao fim e ao cabo, trata-se de interpretar para poder avançar.

Uma metodologia que tem por base os projetos de trabalho favorece a possibilidade de concretização de um currículo transdisciplinar, sendo coerente com a proposta.

Essa caminhada pode ser realizada por diferentes trajetos e de distintas maneiras. O aspecto principal é que o estudante se conscientize do próprio percurso de aprendizagem. Como já se disse, essa consciência não se estabelece no abstrato, mas sim em íntima relação com o repertório preexistente, ou seja, as relações, as informações acessadas, são postas em relação com outras situações, problemas e informações. Importa dizer que durante o processo de tomada de consciência, a interação com a turma e com o professor exerce um papel fundamental.

Sem esquecer que os projetos de trabalho se associam a um ensino que objetiva a compreensão e intervenção na realidade, é possível sumarizar algumas das suas características.

Um projeto de trabalho favorece a análise, a interpretação e a crítica de um tema ou problema que pode partir de uma situação apresentada por um estudante ou sugerida pelo professor que seja valiosa e interessante para o grupo. Após defini-la, é recomendável que todos tenham clareza sobre a(s) pergunta(s) que se quer responder, bem como sejam partilhadas as primeiras hipóteses.

Na maioria das vezes, o professor não é um especialista naquele tema ou problema, o que o leva a assumir também a condição de aprendente, de quem estuda com a turma, não apenas com relação ao objeto de estudo, mas também sobre as maneiras de abordá-lo, já que se transformam conforme o grupo.

Questionando a existência de uma verdade única, isto é, uma interpretação singular, o percurso realizado busca estabelecer conexões entre os fenômenos. As representações sobre a realidade são culturalmente construídas e fortemente influenciadas pelas relações de poder. Daí a relevância de considerar e analisar todas as explicações acessadas sobre o tema ou o problema estudado.

Outra marca distintiva dos projetos de trabalho é a singularidade de cada percurso, não só pelas atividades propostas, mas também pela variedade dos tipos de informação acessados. Cada tema pode ser eleito com base em circunstâncias diferentes: um relato de viagem de um estudante, uma questão apresentada pela imprensa, um debate ocorrido na turma, um acontecimento na comunidade. A problematização do tema é uma instância fundamental, pois abre as portas para o processo de pesquisa. Essa situação leva em conta não somente o que

Figura 3: Sesc na Bahia

os estudantes sabem, mas também o contraste com evidências que desestabilizam seus conhecimentos. O diálogo se torna, portanto, um pré-requisito à consecução do projeto. O registro desse processo, ou seja, a própria produção do grupo, é um material fundamental para o desenvolvimento do projeto. A análise da transcrição, gravação ou filmagem das manifestações dos estudantes – que são o conteúdo do projeto – potencializa as aprendizagens. Além de aprender bastante com o que os colegas dizem, isso cria a responsabilidade pelo que é dito e contribui para o desenvolvimento de atitudes de participação, reconhecimento e valorização do outro.

Todos os estudantes podem encontrar seu lugar nos projetos de trabalho. O fazer, a atividade manual e o recurso à intuição também constituem maneiras de aprender. Mais que isso, é possível aprender o não previsto, de modo não sequencial, nem estabelecido *a priori*. Por isso, nos projetos, presta-se atenção à forma, ao modo como se apresenta o trajeto realizado por um tema ou um problema. A apresentação do projeto implica recuperar toda uma série de habilidades que, às vezes, são menosprezadas, mas que preparam os estudantes para responder aos desafios que certamente surgem dentro ou fora da escola. Trata-se de enfrentar a complexidade, expandindo o desejo por aprender durante a vida. Portanto, nos projetos, percorrem-se caminhos alternativos em que as aprendizagens não são homogêneas tampouco se dão da mesma maneira. Embora sejam individuais, as relações estabelecidas levam o grupo a aprender. Daí se infere uma concepção de avaliação como situação vinculada ao próprio projeto e que autoriza cada estudante a reconstruir seu trajeto e transferi-lo para outras situações escolares e extraescolares. Ademais, convém acrescentar que dificilmente um projeto de trabalho será unidisciplinar. Sejam quais forem as motivações que levaram o professor a definir determinado tema ou problema, a análise, a interpretação, a busca e a produção de respostas satisfatórias levarão os estudantes a acessarem conhecimentos de diversas disciplinas, podendo até mesmo diversificar-se durante o processo, reforçando o caráter transdisciplinar da abordagem.

Avaliação

5

Figura 1: Sesc no Distrito Federal

A avaliação configura uma dimensão do currículo compreendida numa perspectiva processual (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Na atividade de avaliar, são explicitados os conteúdos curriculares considerados importantes para que sua aprendizagem possa ser evidenciada pelos estudantes, seja nas avaliações internas, seja nas externas à escola. Isso quer dizer que se opera uma seleção dentro do conjunto de conteúdos abordados no currículo escolar, de modo a definir um grupo destes como os "indicadores" de que o plano estabelecido para a formação escolar está efetivamente sendo cumprido.

No entanto, é importante questionar a centralidade que essa dimensão do currículo vem assumindo no Brasil – e no mundo –, especialmente na forma de grandes avaliações de sistemas, desde o final da década de 1990. Sem dúvida, a avaliação pode e deve trazer informações fundamentais para orientar tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem – assim como ressaltar os apoios que se fazem necessários para que escolas, professores e estudantes possam desenvolver um trabalho educacional de qualidade. Mas a instituição nunca dará conta de contemplar tudo o que compõe o processo curricular que, mesmo planejado e intencional, se dá entre humanos e guarda uma expressiva parcela de imprevisibilidade. Isso quer dizer que muitos dos efeitos gerados nos estudantes graças ao processo educacional não são e, algumas vezes, não podem ser avaliados – o que não quer dizer que sejam menos importantes.

Ainda assim, importa retomar os princípios assumidos nesta proposta como parâmetros de coerência no que se refere à avaliação. Os dois primeiros princípios, **a construção de conhecimentos plurais e organicamente articulados**, e **o trabalho da escola para a concepção da compreensão de mundo e a inserção social** remetem à mobilização desse tipo de conhecimento, amplo e relacional, de maneira gradativa no decorrer do Ensino Fundamental. O princípio da **inclusão de todos na consecução do trabalho escolar** implica diversificar atividades e instrumentos, de modo a contemplar diferentes formas de aprendizagem, ritmos e possibilidades de expressão. Esse princípio, enfaticamente contemplado nos vários componentes curriculares, se refere a uma questão a ser detalhada para sua efetivação na prática, e contempla, além do acolhimento a toda a diversidade dos estudantes, o atendimento a estudantes com deficiências.

Como encaminhamento geral, afirma-se que é preciso receber e garantir condições de aprendizagem a todos, que cada estudante deverá ser considerado em sua singularidade, que os professores, caminhando, aprendem o trajeto desse atendimento diversificado. No caso dos estudantes com deficiências ou altas habilidades, contudo, há questões muito específicas que precisam ser cuidadas à luz de estudos já consolidados, e muitas vezes com a ajuda de especialistas. Cada caso deverá ser acompanhado pelo grupo de professores, que poderão se valer de contribuições indicadas ao final do capítulo Formação Continuada, e do contato com outros profissionais no âmbito da educação especial, tanto para as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem quanto para sustentarem suas escolhas voltadas ao ensino.

A **transdisciplinaridade no desenvolvimento do currículo escolar** demanda privilegiar os temas que atravessam os diferentes componentes, contribuindo para a não fragmentação e a articulação orgânica do conhecimento na abordagem dos fenômenos estudados. Por fim, **o posicionamento ativo por parte dos sujeitos da relação pedagógica** supõe que a avaliação seja discutida amplamente em todo o seu desenvolvimento, desde o estabelecimento claro dos critérios até a discussão aberta sobre os resultados e seus encaminhamentos posteriores, de modo a favorecer o engajamento de estudantes e professores.

Para contemplar essa perspectiva, é fundamental um professor ainda mais atento, confiante nas possibilidades dos estudantes, que não determina *a priori* comportamentos e resultados. Mas vale destacar que o que se propõe previamente é aquilo que se pretende que os estudantes aprendam, quais conhecimentos devem mobilizar, quais relações se pode explorar com o que já trazem e já sabem. Resultados dizem respeito àquilo que acontece no percurso, à indicação de aprendizagens realizadas e de intervenções necessárias.

A avaliação a ser construída deverá ser sempre coerente com a intenção de promover a aprendizagem de todos os estudantes, valorizando suas diferentes

Figura 2: Sesc no Rio Grande do Sul

Figura 3: Sesc em Rondônia

manifestações. Além disso, ela deve se ater ao que efetivamente foi desenvolvido no processo de ensino, sendo realizada de modo contínuo, a partir da observação dos estudantes durante as atividades individuais e coletivas. A realização contínua da avaliação propicia oportunidades e tempo para que estudantes e professores possam lidar com os resultados, tomando consciência de suas escolhas e traçando novos caminhos para o ensino e a aprendizagem.

Esse aspecto é fundamental. Não se pode esquecer que a avaliação só tem sentido se estiver comprometida com a ação. Avaliar implica a tomada de decisão em seguida, mesmo que a decisão seja prosseguir com determinada atividade, pois a avaliação realizada indicou que o trabalho caminha bem, os estudantes estão envolvidos e oferecendo respostas que revelam aprendizagens importantes. Se o resultado da avaliação for o oposto, a decisão só pode ser modificar o que vinha sendo feito, e essa mudança, obviamente, também deverá ser avaliada. Isso exige cuidadoso exame da atividade anteriormente proposta e de seu desenvolvimento. Como já dito, uma turma é diferente da outra, um tema ou problema será abordado de maneira distinta e as respostas dos estudantes às atividades desenvolvidas podem não ser as mesmas.

Assim, a prática de avaliar, buscando os “erros” e os “culpados”, deve ser substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de colocar o diálogo no centro do processo de ensino e aprendizagem, trazendo elementos de crítica e transformação para o trabalho docente, para a compreensão da realidade e, principalmente, para conhecer e transformar o processo pedagógico.

Uma avaliação comprometida com o processo terá um caráter investigativo dos encaminhamentos e dos resultados; professores e estudantes serão sujeitos que interagem, e qualquer projeto desenvolvido sempre estará atravessado por conhecimentos e também por desconhecimentos. Os aspectos que se considerava como “erros”, então, serão indicadores preciosos do que ainda não foi alcançado e ainda deverá ser trabalhado com os estudantes.

A diversificação das situações – apresentação de trabalhos individuais e em grupos; produção de relatórios com base em saídas para estudo do meio ou de pesquisas em fontes diversas; produção de sínteses elaboradas em diferentes linguagens; autoavaliação; avaliações escritas etc. – e dos instrumentos – resumos, provas, portfólios, gravações em vídeo ou áudio, fotografias, desenhos, blogs, álbuns etc. – é fundamental, pois é por meio dela que se pode observar e compreender os avanços conquistados e os desafios enfrentados nos processos de ensino e de aprendizagem.

Os registros elaborados pelo professor ou pelos estudantes no início (ou durante as) das atividades de ensino realizadas constituem um subsídio importante à avaliação. A análise dessa documentação disponibilizará informações de referência para os encaminhamentos futuros. Embora fundamental, a simples observação ou a apresentação de resultados finais oferecem dados parciais. Se, por um lado, é impossível abarcar a plenitude dos efeitos do trabalho pedagógico; por outro, não se pode confiar em fragmentos ou recortes insuficientes para compreender o todo.

Figura 4: Sesc em Alagoas

Formação continuada

Figura 1: Sesc no Departamento Nacional

Conceber e implementar ações de formação continuada para professores e gestores significa respeitar seu trabalho e acreditar no aperfeiçoamento da ação pedagógica. Durante o fazer educacional, esse aperfeiçoamento é necessário para nutrir a reflexão contínua e o aprofundamento de saberes e experiências docentes. Para instalar e manter uma significativa proposta de formação continuada é preciso refletir sobre aquilo que fundamenta o processo pedagógico, os problemas da sua prática e a direção que se deseja seguir na busca por uma escola de qualidade.

A *Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc* foi construída na intenção de estimular a reflexão dos educadores e de apontar caminhos para a construção de uma escola de qualidade e de uma prática desafiadora e gratificante. Os princípios em que se sustenta são parâmetros para esse processo. Cada um deles se desdobra em desafios e possibilidades, exigindo detalhamento e construção de alternativas ao trabalho pedagógico. O estudo cuidadoso dos princípios desta proposta pedagógica promoverá sua concretização na prática e, certamente, levantará questões relevantes para iniciar e direcionar a formação continuada de professores e gestores.

Essas primeiras palavras já indicam dois pontos centrais para a formação continuada, em coerência com toda a concepção defendida neste documento: a proposta como diretriz orientadora e a prática pedagógica como matriz das questões a serem contempladas nesse percurso contínuo de formação.

O currículo compreendido como um projeto aberto e flexível serve como um instrumento de formação permanente dos professores, na medida em que a revisão constante da prática, com base na análise e na discussão em torno de princípios e orientações expressas no texto do projeto, concorre para essa formação. Trata-se, portanto, de entender esta proposta como um instrumento indutor de um currículo. Para tal, é importante que ela seja flexível o suficiente para sofrer as revisões necessárias advindas das questões que vão sendo incorporadas da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, opera-se um movimento de afastamento em relação às práticas tradicionais de formação. Saberes e experiências dos professores, recorrentes em suas memórias e narrativas, passam a ser referências importantes no processo de formação, invertendo-se a tradicional relação sujeito-objeto, de modo que se assumam como sujeitos que produzem conhecimentos, e não simplesmente os recebem, sem que se valorize seu repertório e a dimensão criativa da sua prática. Ao contrário, os percursos de fortalecimento e aprofundamento são compreendidos como resultado das interações entre sujeitos que constroem uma multiplicidade de saberes que circulam no cotidiano escolar e, em parceria, desenvolvem práticas de investigação-formação.

Sujeitos interagindo e construindo saberes – esta é outra marca da formação continuada pretendida. E entre os saberes que circulam na interação dos participantes, evidentemente têm centralidade os objetos de conhecimento selecionados nas diferentes áreas e componentes curriculares, bem como os aspectos ligados às suas didáticas específicas, numa abordagem crítica e consistente. No decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem dessas temáticas, novas questões e perguntas desafiam os professores, implicando maior aprofundamento.

Os conteúdos sistematizados aprendidos na escola são instrumentos valiosos para a leitura do mundo e, sendo o educador mediador desse processo, precisa estar seguro do seu domínio. Certamente, a formação acadêmica, o contato com as pesquisas em educação em geral e no componente e no segmento em que atua, em específico, o (re)conhecimento crítico dos documentos e das propostas oficiais e as vivências culturais sustentam os diferentes projetos e intenções de formação continuada, porém é importante considerar que também é formador o espaço da escola onde se desenvolve o trabalho docente, e que as práticas cotidianas devem ser tematizadas.

É central, ainda, além da reflexão derivada do trabalho com o conhecimento, nas múltiplas modalidades que se apresentam e chegam à escola, contemplar, cuidadosamente, a questão da aprendizagem, uma vez que, no encontro entre conhecimentos das diferentes áreas e a cultura dos estudantes, criam-se as condições para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e relevantes. A complexidade da aprendizagem escolar exige a continuidade da reflexão e decisão sobre caminhos coletivamente construídos. Situações de aprendizagem supõem sensibilidade e observação acurada para conhecer e situar os estudantes

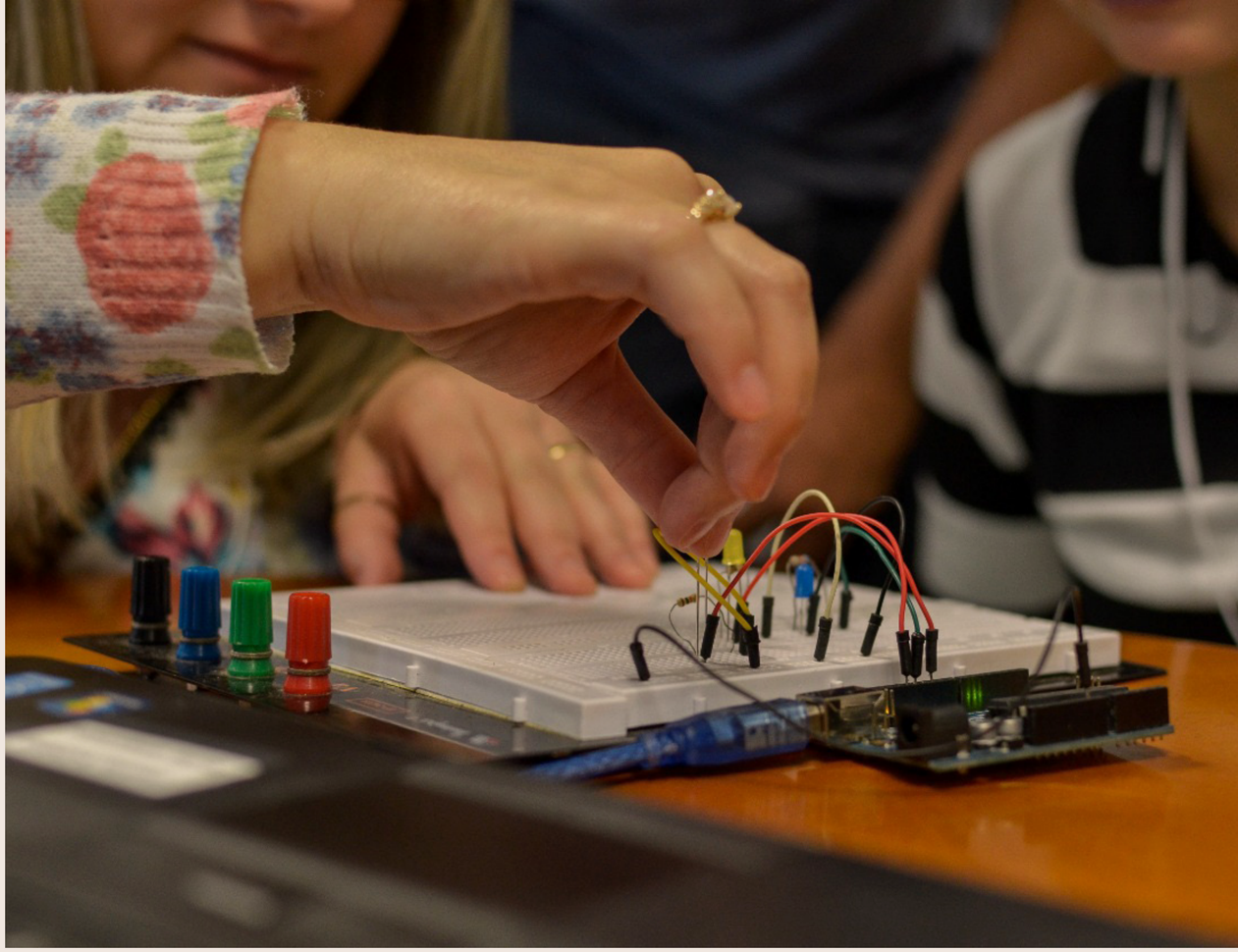


Figura 2: Sesc no Departamento Nacional

no percurso do aprender, preparar e desenvolver desafios e problematizações que provoquem interesse e entusiasmo, incluir a todos, percebendo e acompanhando as diferenças, levantar relações possíveis com as questões da vida, com a prática social.

Outro aspecto importante a ser focalizado diz respeito ao desenvolvimento de tecnologias responsáveis por transformações radicais em várias dimensões da prática social. Muito se tem produzido de reflexão sobre os meios de comunicação pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sobre os modos de acessar informações e sobre

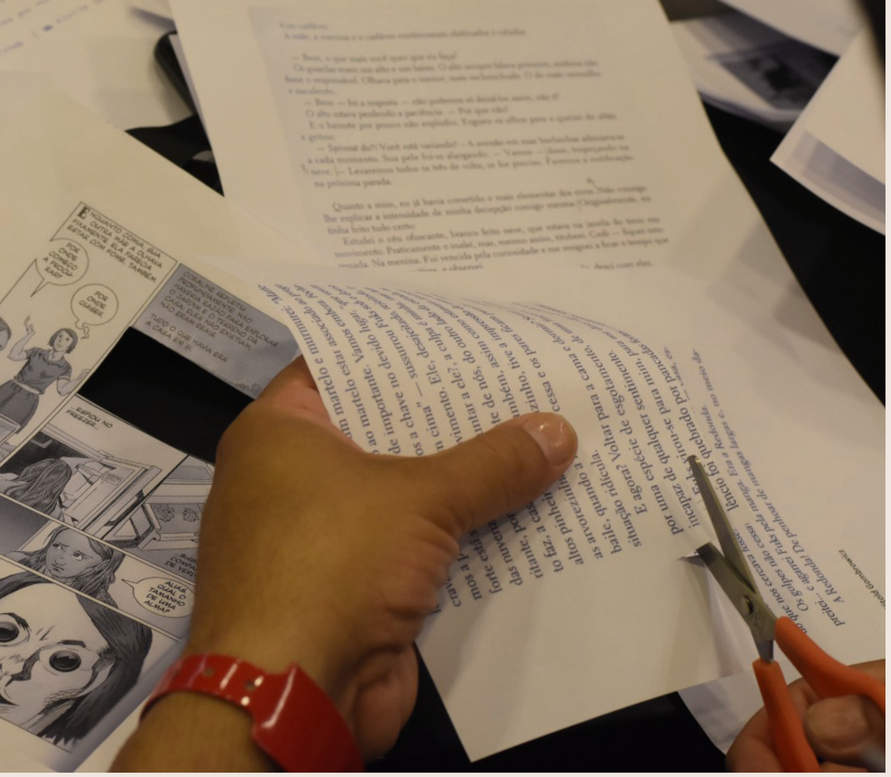


Figura 3: Sesc no Departamento Nacional

como isso impacta o trabalho escolar, demandando reflexões e mudanças nas práticas. Ressalta-se, no entanto, que não basta introduzir os recursos multimidiáticos no cotidiano da escola para que as transformações dessas práticas aconteçam, porque apenas isso não sustenta a nova perspectiva na relação professor-aluno-conhecimento suscitada pelas TICs e o avanço esperado na qualidade da educação.

Fica claro que são múltiplas as questões que se apresentam como focos da formação continuada. O ponto fundamental que se impõe é que nada neste processo será possível se os profissionais da escola não se inquietarem, não se sentirem instigados com os desafios que se apresentam. É aí que se inicia o processo pelo qual assumem a autoria de seu trabalho. Ao considerar que o trabalho pedagógico é uma tarefa coletiva e institucionalizada, cabe alertar que qualquer iniciativa de formação continuada deve configurar-se como projeto coletivo, resultado de uma parceria entre equipe técnica e professores.

Sobre o exercício da docência, salienta-se que o professor não é mero executor, mas alguém que produz conhecimentos e os mobiliza durante sua prática. Não pode prever de antemão todos os problemas que surgirão durante a atividade profissional, e desse modo, suas possíveis soluções deverão ser por ele construídas. Mas, para isso, é necessário dispor de saberes abrangentes e que envolvam tanto os de natureza acadêmica como os oriundos da experiência. Na busca de respostas aos problemas que a prática apresenta, constitui-se o tipo de conhecimento de autoria do professor, o chamado "conhecimento pedagógico do conteúdo", aprendido no exercício profissional. Essa base de conhecimento é ainda limitada nos cursos de licenciatura e vai se aprofundando à medida que o professor adquire experiência.

Inquietações e desafios enfrentados na prática são, portanto, guias de um processo coletivo de formação continuada que exige persistência, abertura para trocar ideias e impressões acerca das dificuldades e conquistas, além de busca de aporte teórico sempre que necessário. Não há como negligenciar o papel que a experiência exerce na formação continuada de professores. Contrariando explicações ingênuas como "o professor aprende na prática" ou "a teoria nada tem a ver com a prática", a literatura especializada disponibiliza três olhares sobre o assunto.

Lee Shulman, professor da Universidade de Stanford (EUA), explica que, durante o processo de ensinar e aprender, os conhecimentos da experiência são acionados, relacionados e construídos segundo um modelo denominado raciocínio pedagógico, constituído de seis etapas: compreensão, transformação, intervenção, avaliação, reflexão e nova compreensão.

A compreensão parte da ideia de que todo ensino exige inicialmente entendimento do conteúdo, do método e das características dos estudantes. Então, é necessário que o professor transforme as ideias compreendidas para que possam ser ensinadas. É um processo em que o professor se move com base em sua compreensão pessoal para possibilitar a compreensão dos outros. Na instrução, o professor coloca em prática a compreensão já transformada, diante de uma série de interferências não previstas, como as que despontam em situações de discussão e questionamentos, perante determinadas posturas, humores, comportamentos etc. Durante e após a intervenção ocorre outro processo, o de avaliação, no qual é possível analisar o modo como os estudantes lidaram com o trabalho realizado. Isso pode acontecer tanto de maneira informal, percebendo dúvidas e posicionamentos; como

de maneira formal, com uma avaliação sistematizada. Com base nos resultados obtidos na avaliação, o professor inicia a reflexão sobre a ação pedagógica, examinando mais detidamente o próprio trabalho. O processo como um todo cria condições para uma nova compreensão, agora enriquecida com elementos do trabalho desenvolvido, fruto do ensinar e do aprender.

Os estudos de Maurice Tardif, professor da Universidade de Montreal (Canadá), também destacam o papel da experiência na formação do professor. Na visão do autor, a profissão docente mobiliza diversos saberes adquiridos ao longo da história de vida: pedagógicos, curriculares e experienciais.

Figura 4: Sesc no Departamento Nacional

Tardif chama de "saberes profissionais" o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Nessa perspectiva, esses conhecimentos incluem a formação científica ou erudita dos professores e, caso sejam incorporados à prática docente, podem transformá-la em prática científica. É no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as Ciências da Educação.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, fornecendo, ao mesmo tempo, um arcabouço teórico à profissão e, por outro lado, algumas técnicas a serem utilizadas. Os saberes pedagógicos articulam-se com as Ciências da Educação na medida em que integram, de modo cada vez mais sistemático, os resultados das pesquisas às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente.

Ao longo da carreira, os professores também se apropriam de saberes "curriculares", que correspondem a discursos, objetivos, conteúdos, métodos definidos em prescrições oficiais, com base nas quais as instituições escolares selecionam, organizam e apresentam os conhecimentos a serem ensinados.

Finalmente, na prática do ofício, os professores desenvolvem saberes advindos da experiência, e que são por ela validados. Com o passar do tempo, incorporam a experiência individual e coletiva sob a forma de atitudes, comportamentos, posturas e habilidades. São saberes necessários à prática docente que não provêm das instituições de formação e nem estão contemplados em documentos curriculares, e, desse modo, não estão sistematizados em doutrinas ou teorias.

No exercício cotidiano, o professor depara com situações concretas que exigem improvisação e habilidades pessoais que não são tratadas em cursos de formação e nem são solucionadas unicamente com a mobilização de conhecimentos científicos. Esse enfrentamento de situações diárias leva o docente a desenvolver disposições

Figura 5: Departamento Nacional do Sesc

adquiridas na prática real e que podem se transformar em um estilo de ensino, em traços que correspondem a uma personalidade profissional construída mediante a interação com outras pessoas. Esses saberes adquirem objetividade nas relações e nos confrontos de experiência dos professores; nas trocas de ideias e estratégias; em momentos formais de discussão ou em situações informais de convivência diária.

Além disso, os saberes experienciais são utilizados pelos professores de maneira crítica com relação aos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana permite a avaliação dos outros saberes e sua "retradução" em função das condições da experiência diária. Os professores incorporam os saberes provenientes de outras fontes à própria prática, conservando aquilo que lhes serve e eliminando o que lhes parece inútil e abstrato, ou sem relação com a realidade em que atuam. A reflexão sobre a experiência provoca uma retomada crítica dos saberes adquiridos fora da prática, permitindo aos professores a revisão e a avaliação, constituindo um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos aos processos de validação na prática cotidiana. Em consequência, os saberes experienciais se apresentam como uma maneira de os professores tentarem modificar a relação de exterioridade com os saberes produzidos e legitimados por outras instâncias, em uma relação de interioridade com a própria prática.

A conclusão de Tardif chama a atenção para a existência de uma distância crítica entre os saberes da experiência e os saberes adquiridos na formação. Os professores, ao entrarem na sala de aula, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos, e rapidamente sentem a necessidade de "aprender fazendo", mergulhados na prática e adquirindo a experiência fundamental que os fazem "capazes de ensinar". Com isso, quando submetidos a uma nova aprendizagem em um curso de formação contínua, podem assumir duas posturas: a de rejeição à formação teórica promovida em âmbito universitário ou similar, ou então de adaptação, transformação e seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática.

Fernando Hernández, professor da Universidade de Barcelona, tem investigado essa questão quando recorda que os professores, assim como as demais pessoas, tendem a adaptar as informações que recebem à situação na qual se encontram. Se a nova situação se encaixar e não criar conflito com a situação anterior, será assumida; do contrário, será rejeitada.

Não se pode esquecer que a profissão docente, assim como todas as outras, mantém íntima relação com a

sociedade e com as práticas culturais que nela habitam e que outras condições favoráveis ao trabalho escolar precisam ser objeto de atenção permanente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade a todos os que chegam à escola.

Em resumo, as observações e sugestões mencionadas apontam questões importantes, relacionadas à formação continuada de professores e gestores. É possível reuni-las em torno das dimensões centrais a serem contempladas – a escola, os saberes específicos e os temas de aprofundamento – que não se separam, mas estão sempre em relação, no decorrer desse processo relevante e indispensável de reflexão contínua e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Uma primeira dimensão, a da centralidade da escola, explicita que aí está o ponto de partida e de validação de todo o processo. Daí surgirão todos os questionamentos e necessidades de aprofundamento, o que significa que as demais dimensões se consolidam nessa relação – com a escola, a prática vivenciada, o projeto pedagógico, o desenvolvimento do currículo, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o enfrentamento de situações diárias – de emergências e problemas frequentes, como disciplina e indisciplina, interesse e desinteresse na aprendizagem.

Outra dimensão, que prioriza o estudo da proposta pedagógica, é a dos saberes docentes e conhecimentos específicos. Abrange estudo e aprofundamento de questões como: fundamentos do currículo e a relação entre conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento; processo de ensino e aprendizagem e o exercício da docência; eixos estruturantes e objetos de conhecimento selecionados nas diferentes áreas e componentes; assim como orientações didáticas específicas, saberes curriculares, pedagógicos e experienciais dos professores e sua validade na prática.

Uma terceira dimensão a ser considerada diz respeito à formação geral dos educadores, ao seu aprofundamento de estudos em torno de temáticas mais amplas que fundamentam as escolhas e a organização da escola. Entre elas, têm destaque: princípios da educação; função social da escola; direitos humanos; ambiente e sustentabilidade; diversidade cultural; relações étnico-raciais; preconceito e discriminação; racismo; e tecnologias que produzem transformações na prática social e no trabalho da escola.

Leitura recomendada

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

Leitura recomendada

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Leitura recomendada

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Referências para as ações de formação continuada

Sobre ensinar e aprender

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Rio de Janeiro: Cortez, 2018.

CANDAU, V. (Org.). *Didática – questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

CANDAU, V.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (Orgs.). *Didática e saberes-fazeres pedagógicos* – diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo*: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 10, p. 89-96, set./dez. 2009.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização* – Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. (Cap. 2 – Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem). Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHULMAN, L. S. *Those who understand*: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching*: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S.;SHULMAN, J. H. *Como e o que os professores aprendem*: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

TALLE, Y. de La. *Limites*: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2000.

TARDIF, M. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

Sobre currículo

APPLE, M. W. *Conhecimento oficial*: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

CANDAU, V. M. *Reiventar a escola*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FORQUIN, J. C. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1993.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação* – os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: novas trajetórias para a escola pública básica. *In*: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.). *Escola viva*. Elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 287-305.

PÉREZ-GOMÉZ, Á. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 2. ed. Madrid: Edicones Morata, Edición. S. L, 1999.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. *A educação obrigatória* – seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, M. M. F.; GALIAN, C. V. A. Escola, tempo e currículo. *In*: BITTENCOURT, J.; THIESEN, J. S.; MOHR, A. (Orgs.). *Projetos formativos em educação integral*. Investigações plurais. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. p.13-42.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, 2008.

Sobre avaliação

BOAS, M. B. V. *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. São Paulo: Papirus, 2017.

ESTEBAN, M. P. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. *Olhares e interfaces* – reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra?* Rio de Janeiro: Dp et alii, 2013.

FERNANDES, C. de O. (Org.). *Avaliação das aprendizagens* – sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

HADJI, C. Compreender que a avaliação formativa não passa de uma "utopia promissora". HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 15-26.

HOFFMANN, J. et al (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, M. M. F.; GALIAN, C. V. A. Currículo na escola: uma questão complexa. *In*: MARIN, A. J. (Org.). *Escolas, organizações e ensino*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 169-217.

SANTOS, L. L. C. P. A avaliação em debate. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. *Ciclo de debates 25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, p. 229-248.

SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Sobre metodologias ativas

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação transformadora*. Porto Alegre: Penso, 2017.

BACICH, L.; HOLANDA, L. *STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na Educação Básica*. Porto Alegre: Penso, 2020.

BANNELL, R. et al. (Org.). *Educação no século XXI* – cognição, tecnologias e aprendizagens. 3. reimp. Petrópolis: Vozes/ed. PUC-Rio, 2020.

VICKERY, A. *Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016.

Sobre tecnologia da informação e comunicação

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Sobre questões étnico-raciais

ANDRADE, J. A.; SILVA, T. A. A. (Org.). *O ensino da temática indígena*: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Conselheiros: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez PROCESSO N.: 23001.000215/2002-96. PARECER N.: CNE/CP 003/2004.

CAVALLEIRO, E. (Org.). *Educação antirracista*: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/2003. Coleção Educação para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, R. S. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. *Argumentos*, v. 15, n. 1, jan./jun. 2018.

SESC. Departamento Nacional. *Educação em Rede*, v. 6. Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro, 2019.

SESC. Departamento Nacional. *Educação em Rede*, v. 7. Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro, 2019.

Sobre inclusão e educação especial

CAETANO, A. M.; FRANÇA, M. G. A formação do professor de educação especial e seus desdobramentos no cotidiano escolar. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). *Educação especial*: indício, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 137-153.

FALVEY, M. A.; GIVNER, C. C.; KIMM, C. O que eu farei segunda-feira pela manhã? *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 456p.

FIGUEIRA, E. *Educação inclusiva*: teoria e práticas pedagógicas. São Paulo: Figueira Digital, 2016.

GUENTHER, Z. C. Crescimento pessoal e interação social como objetivos de programas para educação de bem-dotados. *Revista Sobredotação*, Braga, Portugal, v. 3, n. 1, p. 61-70, 2002.

GUENTHER, Z. C. Identificando crianças bem-dotadas. Uma abordagem non-testing. *Saber Educar*, Porto, Portugal, n. 7, p. 93-106, 2002.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: O que é? Por que? Como fazer? Rio de Janeiro: Summus Editorial, 2015.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões*: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. V. 1.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A. Observatório nacional de educação especial: pesquisa colaborativa e contribuições para a formação continuada de professores. *In*: MIRANDA, T. G. (Org.). *Práticas de educação especial*: um diálogo multidisciplinar. 1. ed., v. 1. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 51-66.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Vol. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015, 530p.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. (Orgs.). *Relações de ensino na perspectiva inclusiva*: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível*. Crianças que não aprendem na escola. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. 256 p.

RABELO, L. C. C. *Casos de ensino como estratégia de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado*. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

VICTOR, S. L., DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). *Educação especial e educação inclusiva*: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula*: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

Outros materiais sobre educação especial

Site: https://www.idea.ufscar.br.

Palestras: https://www.youtube.com/c/MamaryLopesInclus%C3%A3o/videos e https://www.youtube.com/channel/UCeuG7xAJmEFRFFCegvqkgnw/videos.

Outros temas

AQUINO, J. G (Org.). *Indisciplina na escola*. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

DEWEY, J. *Uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREINET, C. *Educação pelo trabalho*. São Paulo: Martins Fontes,1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global*. As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HERNANDÉZ, F. A. *Organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p 104-116.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância* (textos de psicologia). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

7

Diálogos sobre alfabetização

Ensinar a ler e escrever é a missão mais original e irrenunciável da escola. O direito à leitura e à escrita representa a chave de todos os outros direitos humanos. O domínio do ato de ler e escrever condiciona o desenvolvimento dos cidadãos em vários aspectos da vida: no trabalho, nos cuidados com a saúde, na relação com o meio ambiente e na vida íntima e familiar.

A alfabetização, período privilegiado para assentar as bases para a conquista desse direito, é vista hoje como construção histórica que vem mudando com o tempo e com as exigências sociais. Certamente ler e escrever nos dias atuais requer muito mais do que se pretendia com essas práticas no início do século XX. Muitas coisas mudaram nos últimos anos.

A alfabetização tem como propósito essencial a formação de leitores e escritores autônomos que consigam assumir como cidadãos uma posição independente e crítica diante da massividade de informações característica do mundo contemporâneo. Para isso, é imprescindível criar condições didáticas desde o início da escolaridade que contribuam para fazer de cada estudante um leitor crítico e um produtor de textos que pode adequar-se às distintas situações de comunicação que a sociedade de hoje exige.

Com base nos conhecimentos disponíveis hoje, se alfabetiza melhor quando:

- Assume-se que as crianças – todas elas – **pensam** sobre a escrita.
- Cria-se um ambiente de trabalho cooperativo onde cada estudante pode enfrentar sem temor os desafios das situações de leitura e escrita entendendo o erro como parte da aprendizagem.
- Promove-se diversos tipos de situações de interação com a língua escrita, mantendo sua complexidade e suas características de objeto sociocultural.
- Garante-se a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas com a escrita.
- Compreende-se que a diversidade de níveis de conhecimento sobre a escrita permite gerar ricas situações de trocas e tomada de consciência, que a heterogeneidade na sala de aula não é uma desvantagem, e sim um elemento facilitador do processo.
- Consegue-se reconhecer a diversidade de problemas que devem ser enfrentados ao ler (selecionar, antecipar, verificar, decodificar...) ou produzir uma mensagem escrita (adequação ao contexto de produção, organização textual, escolhas lexicais, pontuação, ortografia...).
- Cria-se espaços para assumir diferentes posições enunciativas diante de um texto: a de autor, de revisor, de escriba, de leitor crítico...
- É oferecida a oportunidade de constituir estudantes como leitores de literatura, conhecendo diversos autores e gêneros que lhes permita imaginar outros mundos possíveis e refletir sobre o próprio mundo.

Um jeito de olhar

Quando a escola se propõe a alfabetizar, coloca em marcha um jeito de olhar os sujeitos e os objetos envolvidos no processo de ensinar e aprender a ler e escrever. Qualquer que seja o olhar ele deixará rastros de sua concepção a respeito do **sujeito** que aprende, do **objeto** de conhecimento que se ensina e da maneira como se deve organizar o **ensino**. Cada proposta didática se referencia em uma teoria. Ideias, representações, imaginários – dos quais nem sempre se tem consciência – sempre produzem efeitos na escola, na sala de aula, na vida dos aprendizes. Isso significa que possibilidades, dificuldades, conquistas e limites na alfabetização das crianças serão vistos por meio das lentes desse olhar.

A alfabetização sempre recebeu diferentes olhares ao longo da história. Há perspectivas teóricas que compreendem o processo como sinônimo da escrita alfabética, independentemente de como é concebido. Outras, que dividem o ensino da língua em dois momentos, alfabetização e letramento, sendo o primeiro dirigido ao trabalho para se chegar à escrita alfabética, e o segundo, ao trabalho com a linguagem escrita, para o ensino da produção de texto e a formação do leitor.

Aqui assume-se um olhar integrador para o processo de alfabetização das crianças. Assume-se que os processos de ensino e aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita acontecem **simultaneamente** desde o início da escolaridade. Isso significa dizer que as crianças desenvolvem, ao mesmo tempo, capacidades relacionadas à formação leitora e escritora e à apropriação do sistema de escrita. Melhor dizendo, as crianças não esperam conhecer o funcionamento do sistema de escrita para incorporar-se ao mundo da cultura escrita.

De maneira mais ampla, esse posicionamento teórico considera o sujeito aprendiz intelectualmente ativo e potente, que interage com o entorno escrito muito antes de ingressar na escola. Por essa razão, constrói desde muito cedo hipóteses originais, ideias próprias e sistemáticas sobre o que pode estar escrito e de como se escreve. Progressivamente assimila o mundo dos adultos não como uma cópia, e sim a seu modo, com suas conceitualizações, transformando-o e reorganizando-o, assim como fazem todos aqueles que se colocam em disposição para aprender algo. Considera a escrita como uma prática cultural, cognitiva, linguística e política, e não como um código de transcrição da oralidade. Sob o viés didático, sustenta que as crianças necessitam ter no espaço escolar a oportunidade para interagir – todos os dias – com a escrita assim como ela se apresenta na vida, ou seja, com textos autênticos, variados propósitos comunicativos, diferentes destinatários, com diversidade em gêneros e suportes. Desse modo, as crianças exercem os "fazeres" de leitor e de produtor de textos mesmo quando ainda não sabem ler e escrever convencionalmente e, ao mesmo tempo, dedicam-se a refletir sobre como funciona o sistema alfabético de escrita, como se dão as relações entre fonema e grafema, entre som e letra.

Diante disso, há um desafio político-pedagógico de construir na escola um diálogo cada vez mais genuíno entre as práticas sociais e as práticas escolares. E que assim, por meio das práticas sociais de leitura e escrita e com intervenções precisas, nossos pequenos estudantes possam formar-se como leitores e escritores autônomos, preparados para enfrentar as exigências da sociedade em que vivem.

As ideias das crianças sobre a escrita

Desde que nascem, as crianças pensam e elaboram ideias sobre a escrita. Por ser um objeto de conhecimento altamente valorizado na cultura, interagem com ele desde bem cedo – mesmo em contextos familiares em que há pouca circulação de materiais escritos. E assim como acontece com outras aprendizagens, elas buscam apropriar-se cognitivamente desse objeto da cultura em que vivem, refletindo sobre ele, construindo hipóteses, testando-as, validando ou revendo ideias prévias.

O acesso à alfabetização está profundamente relacionado às oportunidades que as crianças têm de interagir com textos e seus usuários, e de indagar sobre a função e o funcionamento desse objeto da "cultura do qual todas nasceram herdeiras" (ZEN, MOLINARI, NASCIMENTO, 2020). A escola é, desde a Educação Infantil, o espaço privilegiado para que cada criança tenha oportunidades sistemáticas de reconstruir ideias sobre como se escreve em um sistema alfabético de escrita.

Há algumas décadas, o conhecimento científico permitiu que se entendesse que as crianças vivem um processo evolutivo de apropriação da escrita até chegar à escrita convencional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1985; WEISZ, 1999; FERREIRO; VERNON, 2013). Elas constroem hipóteses, chamadas também de níveis de conceitualização: escritas pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas. Esses níveis expressam uma progressiva construção de ideias das crianças sobre o que a escrita representa e como é representada.

O processo de apropriação do sistema de escrita que todas as crianças atravessam tem três grandes momentos: a diferenciação entre escrita e desenho; a diferenciação entre as escritas; e a fonetização da escrita. A seguir, estão destacadas as principais características dos diferentes momentos.

Leitura recomendada

1: Para uma visão mais aprofundada dos níveis de conceitualização, consultar: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

2: Para conhecer sobre a psicogênese da escrita e suas implicações para a didática da alfabetização, conferir:

- WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- WEISZ, T. *As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática de alfabetização*. *In*: Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova Concepção de Trabalho Pedagógico em São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/FDE; 1988.
- WEISZ, T. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. 115-119, fev. 1985

Diferenciação entre desenho e escrita

Esse primeiro período do processo de apropriação da escrita se caracteriza pela diferenciação entre desenho e escrita. A distinção entre essas duas marcas gráficas – desenhar e escrever – é de fundamental importância, pois sustentará as construções seguintes.

> *Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do domínio do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos.*
>
> (FERREIRO, 2000, p. 19)

Essas escritas, em geral, apresentam grafismos primitivos, com traços contínuos ou descontínuos, e não buscam diferenciar-se umas das outras (Figura 1).

Figura 1: Diferenciação entre desenho e escrita.

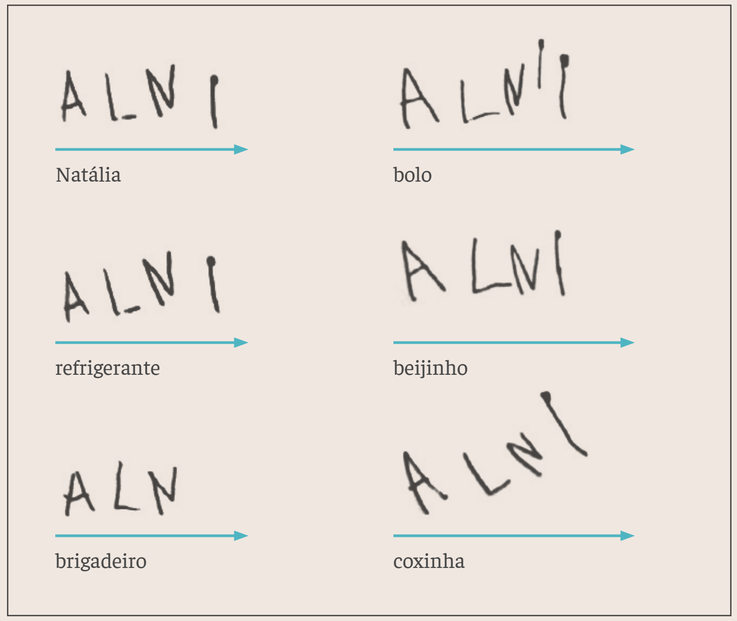
Diferenciação entre escritas

As crianças que estão nesse nível de construção dedicam grande esforço intelectual na busca por diferenciações entre suas escritas. Inicialmente os critérios são intrafigurais (diferenciações no interior da palavra; Figuras 2 e 3) e interfigurais (diferenciações entre as palavras; Figura 3) considerando tanto a quantidade como a variedade de grafias utilizadas. Também nesse período estabelecem um mínimo de três letras para que algo possa ser legível (hipótese de quantidade) e consideram que essas letras devem ser diferentes (hipótese de variedade).

Seus grafismos podem apresentar pseudoletras e/ou letras convencionais. E se as crianças participam de um entorno com a presença de escritas, o repertório de letras utilizadas amplia-se progressivamente (Figura 2).

Esses dois períodos iniciais podem também ser denominados **nível pré-silábico**. Sua principal característica é que a escrita não é regida pela propriedade sonora, ou seja, não há busca de correspondência entre emissão oral e segmentos gráficos. Quando é pedido que leiam o que escreveram assinalando com o dedo, essas crianças interpretam de maneira global ou com recortes assistemáticos, quer dizer, sem uma lógica na correspondência entre oral e escrita.

Figura 2: Escrita com diferença intrafigural.



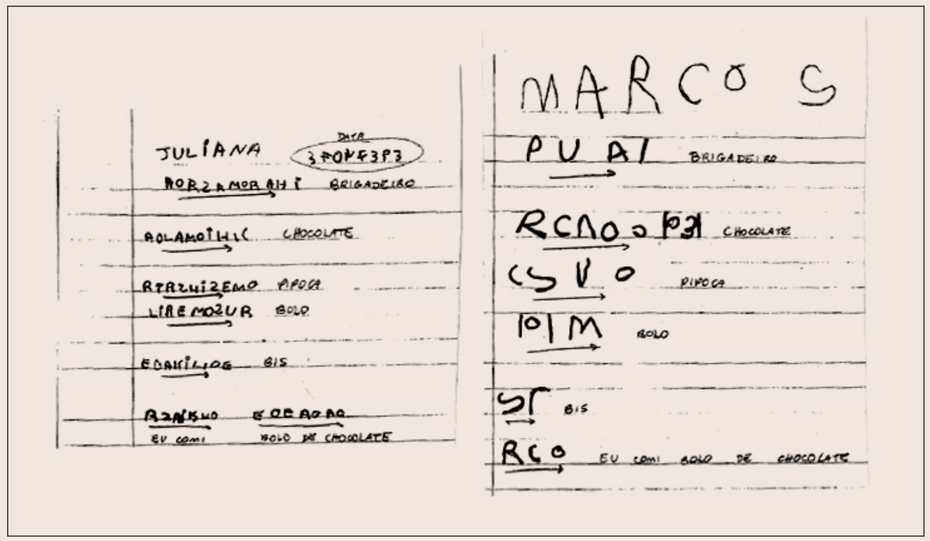


Figura 3: Escrita com diferenças intra e interfigural.

Fonetização da escrita

É a atenção às propriedades sonoras que marca a entrada no terceiro período evolutivo de construção da escrita. Aqui as crianças estabelecem diversas relações entre a oralidade e a escrita.

Começam sendo silábicas iniciais, quando estabelecem relações entre partes do oral e partes do escrito, no entanto o fazem em algumas partes da palavra e em algumas palavras. Progressivamente, essas escritas silábicas iniciais se convertem em estritas quando em todas as palavras escrevem atribuindo uma letra a cada sílaba. Essa letra inicialmente pode não ser pertinente, ou seja, não corresponde a nenhuma das letras que compõem a sílaba. Esse tipo de escrita se chama **silábica sem valor sonoro convencional** (Figura 4).

No percurso evolutivo, progridem e começam a produzir escritas **silábicas com a presença do valor sonoro convencional** (Figura 5), ou seja, com letras pertinentes à sílaba. Geralmente, colocam primeiro as vogais e, progressivamente, incluem as consoantes.

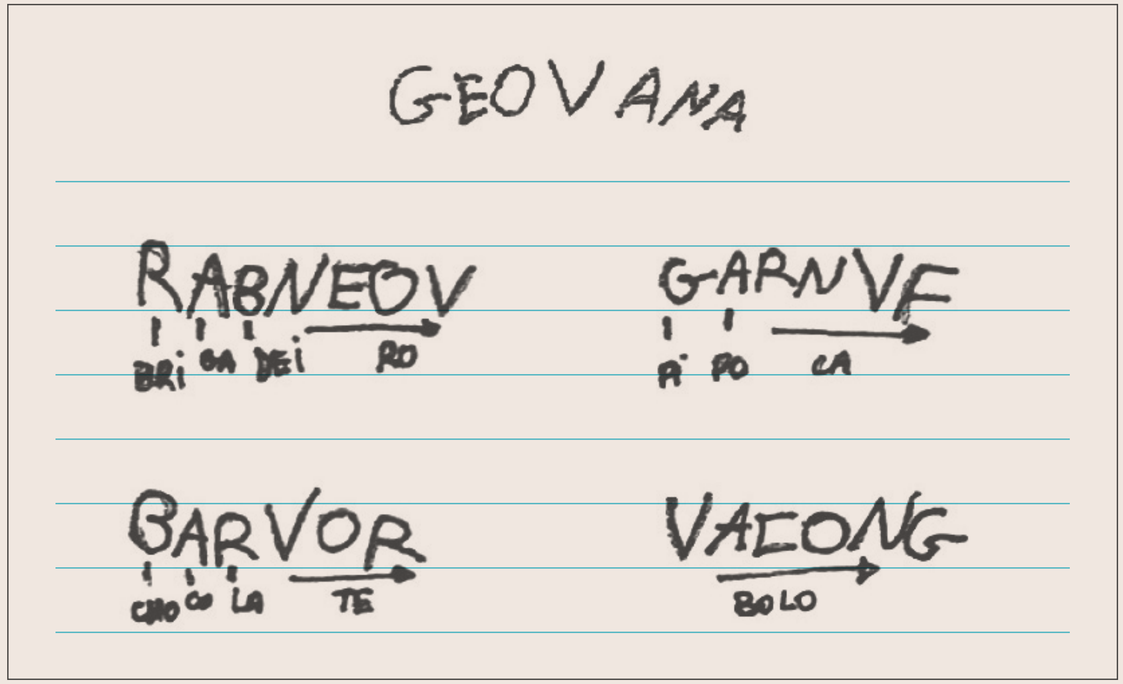


Figura 4: Escrita silábica sem valor sonoro convencional.

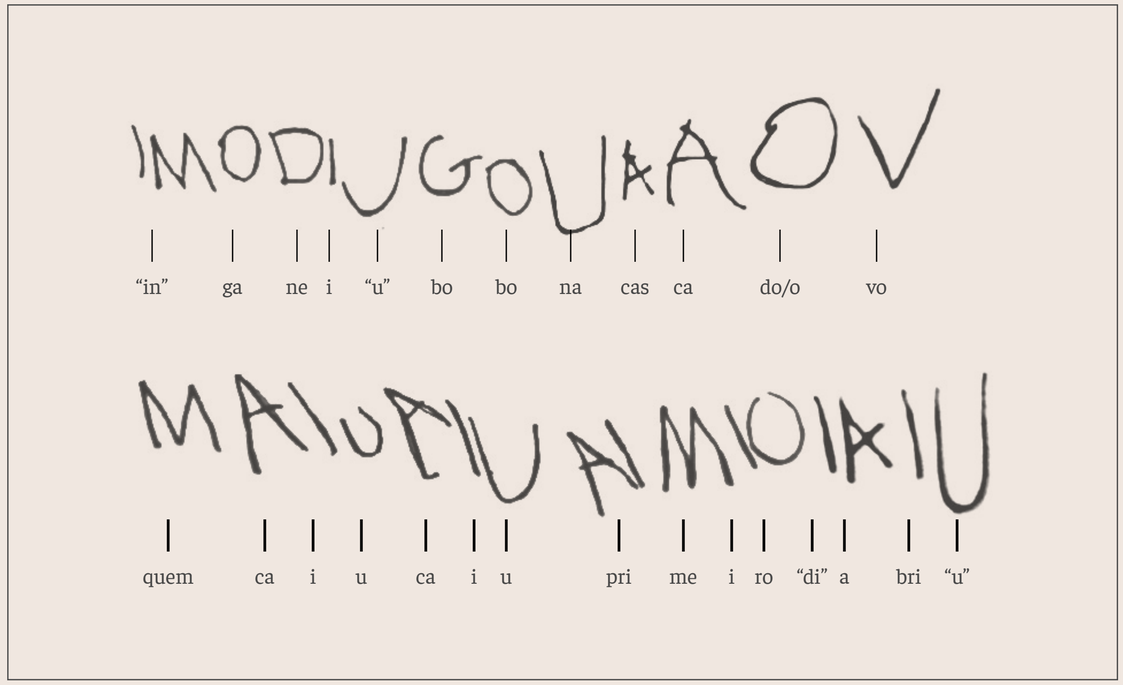


Figura 5: Escrita silábica com valor sonoro convencional.

Os esforços cognitivos seguem buscando aprimorar essa relação entre emissão oral e a escrita. A segunda correspondência que realizam denomina-se **silábico-alfabética** (Figura 6). Aqui, em uma mesma palavra, coexistem sílabas escritas com uma letra para cada som e outras com mais letras para formar a sílaba.

Essas escritas, também chamadas de transição, darão lugar à construção da **escrita alfabética** (Figuras 7 e 8), quando as correspondências entre letras e fonemas compreendem a totalidade da palavra, inicialmente com as sílabas simples (consoante/vogal – CV) e posteriormente as complexas (CCV, CVC, CCVCC). As primeiras escritas nesse nível podem apresentar omissões em algumas sílabas – principalmente as compostas – ou alternar a ordem das letras. Os aspectos ortográficos também podem não ser levados em conta nesse início.

Vale ressaltar que

> *a psicogênese da língua escrita é a descrição de um processo em que o sujeito aprendiz vai avançando a partir do ultrapassamento das contradições entre suas próprias ideias sobre o objeto que está desvelando, no caso, o sistema de escrita. Trata-se de um processo dialético que, se bem defina níveis, não é definido por eles, e sim pela maneira com que o aprendiz progride entre e dentro deles.*
> (WEISZ, 2016)

Compreender a construção da escrita da perspectiva de processo permite aos educadores tomar decisões didáticas mais produtivas, fazer intervenções mais eficazes e contribuir para que as crianças avancem conceitualmente.

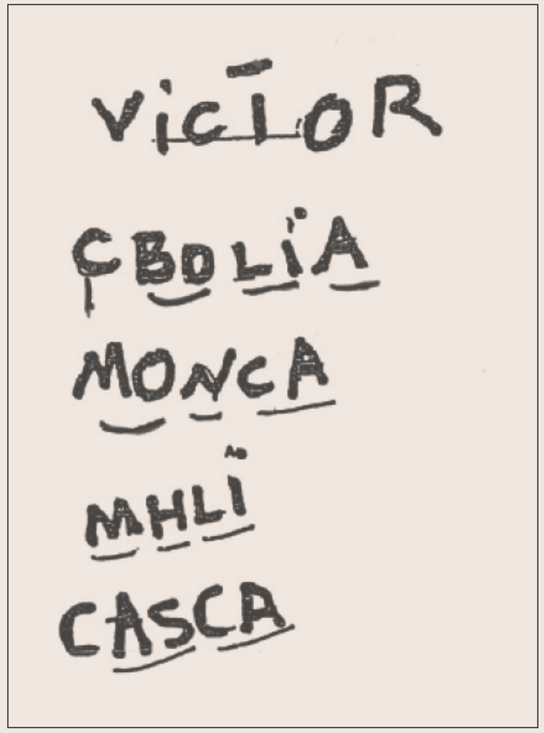


Figura 6: Escrita silábico-alfabética.

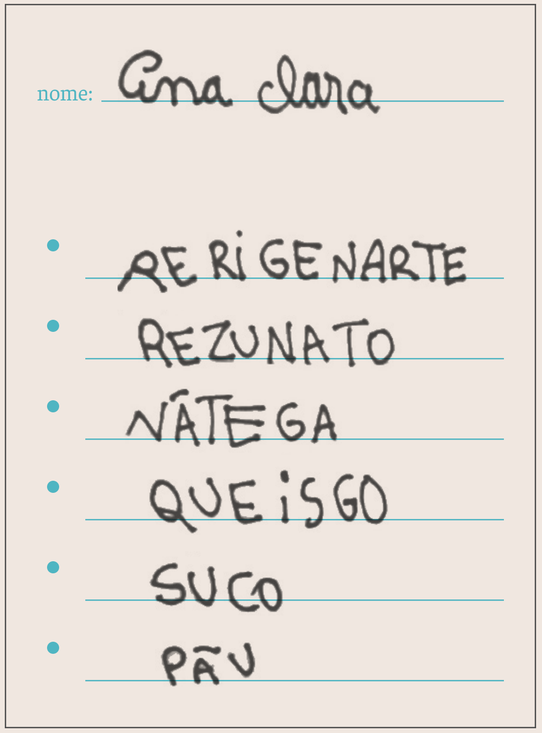


Figura 7: Escrita alfabética, com falhas principalmente nas sílabas compostas.

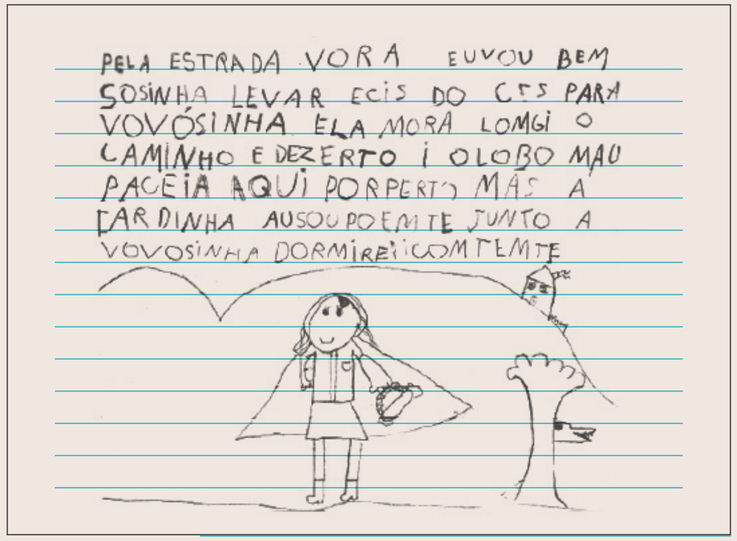


Figura 8: Escrita alfabética.

A importância do primeiro olhar – “ler” as escritas das crianças

Saber “ler” as escritas não convencionais, ou seja, conhecer a lógica das marcas infantis é um saber profissional dos mais especializados e requer muito estudo e experiência por parte dos educadores e demais profissionais comprometidos diretamente com o processo de alfabetização inicial. Saber como as crianças pensam a escrita é fundamental para orientar o ensino, mais especificamente, para realizar as intervenções pontuais, ou seja, aquelas que acontecem durante o desenvolvimento da atividade e que se mostram imprescindíveis para fazer com que os pequenos se alfabetizem.

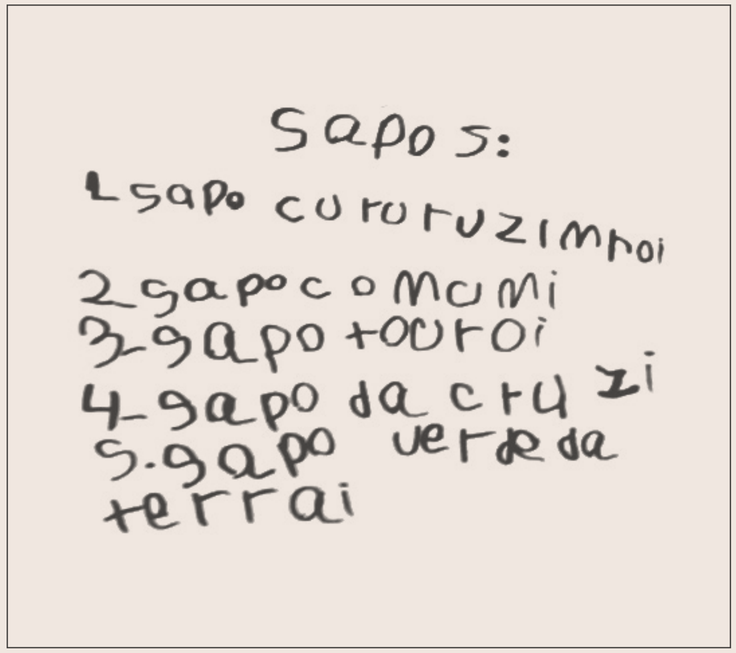
Assim como os médicos aprendem a ler os sintomas do corpo para intervir, os educadores aprendem a ler as escritas infantis quando ainda não são convencionais e, assim, podem planejar um ensino que dialogue com esses saberes.

Selecionar e planejar atividades, determinar sua frequência na rotina, definir parcerias de trabalho, planejar intervenções e avaliar a eficácia das atividades propostas são tarefas inerentes ao trabalho docente que se torna ainda mais intencional e eficaz quando balizado por um **diagnóstico inicial** dos saberes das crianças. Realizá-lo significa assumir uma concepção de ensino e aprendizagem; significa assumir que as crianças, desde bem pequenas, pensam sobre a língua escrita, têm ideias próprias acerca de como funciona o sistema de escrita.

Logo no início do ano letivo, é fundamental organizar um tempo para conhecer de maneira cuidadosa os saberes dos estudantes em relação ao funcionamento do sistema de escrita. Como já mencionado, as crianças chegam à escola com ideias construídas acerca da escrita.

Para a situação diagnóstica a proposta é de **escrita de uma lista de palavras ditada pelo educador** (Figura 10). Ainda que essa seja uma circunstância de avaliação na perspectiva do ensino, para as crianças ela deve ser, antes de tudo, uma situação de aprendizagem. Privilegia-se as escritas genuínas das crianças, e não cópia de modelos memorizados.

Figura 9: Escrita de lista.



Ao realizar a situação diagnóstica é importante considerar alguns critérios gerais:

- Sempre que possível, propor o registro da lista em uma situação real de uso, em que, ao escreverem, as crianças estejam mobilizadas por um propósito. Por exemplo, propor que elejam e registrem o nome de algumas brincadeiras ou alguns jogos que gostariam de realizar durante a semana; ou registrar os materiais necessários para uma atividade de artes plásticas que acontecerá na próxima aula; ou, ainda, a lista de comes e bebes que devem trazer para um lanche especial.

- Realizar o ditado da lista preferencialmente de modo individual, para que possa acompanhar atentamente e registrar o processo de escrita de cada criança (o que ela diz enquanto escreve, o que revê, corrige, como interpreta seu escrito...). Caso não seja possível fazer individualmente, opte por duas crianças de cada vez, organizadas junto a você em uma mesa em separado das demais. O restante da turma deve estar envolvido com uma atividade – e, se possível, acompanhado por outro educador – que não exija orientação e acompanhamento constantes.

- Solicitar que a criança leia o que escreveu logo após seu registro, pois esse procedimento revelará se ela estabelece ou não uma relação entre o que lê em voz alta e o que escreve, ou seja, entre partes do falado e partes do escrito. É importante anotar a maneira como a criança lê para uma análise posterior mais criteriosa e detalhada. Por exemplo, ao ler, ela assinala com o dedo de modo contínuo, global, sem indicar as partes; ou, ao contrário, aponta cada uma das letras, atribuindo a elas um valor sonoro? Esses procedimentos são carregados de saberes, e muitos deles representam estratégias que as crianças usam para resolver problemas que a leitura do que escreveram propõe.

- Sendo o objetivo da realização do diagnóstico observar os conhecimentos prévios das crianças em relação à escrita, o ambiente criado pelo educador é uma variável importante, pois pode contribuir para que elas se sintam encorajadas a escrever do seu melhor jeito. O educador deve demonstrar confiança nas crianças, de modo que elas se sintam seguras e tranquilas. Quanto mais à vontade elas estiverem, melhor poderão responder às questões utilizando todo o seu potencial. O mais produtivo é incentivá-las a escrever o que sabem e da melhor maneira que sabem, sem pressioná-las. Todas as escritas produzidas são válidas.

- Além desse momento inicial, em que o diagnóstico é realizado de maneira mais individualizada, o educador tem como recurso importante sua observação atenta e constante ao longo de todo o ano, buscando identificar, nas diferentes situações do cotidiano pedagógico, os avanços e as necessidades das crianças, organizando, com base em sua análise, propostas que correspondam aos desafios possíveis de serem por elas alcançados.

Rastros do olhar com o qual se olha: situações de aprendizagem

Promover um contexto adequado para colocar a cultura escrita ao alcance dos pequenos estudantes pressupõe fazer circular uma variedade de materiais escritos e organizar situações didáticas em diferentes modalidades de ensino com propósitos determinados e destinatários reais, buscando propor na escola práticas que resguardam aquilo que se faz com a leitura e a escrita fora dela. Quando se fala em colocar na cena escolar as práticas sociais de leitura e escrita, tomá-las como referência, quer dizer tudo aquilo que se faz com a linguagem, não só as condutas linguísticas, mas também usos, costumes e rituais associados a essa linguagem. Pode-se dizer que as práticas de linguagem são o conjunto de "fazeres" daqueles que leem e escrevem.

Entre os **fazeres de leitor**, se encontram, por exemplo, aqueles que implicam interação com outros leitores, como comentar ou recomendar o que leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro, uma notícia, uma reportagem. E aqueles mais pessoais, como antecipar o que pode trazer o texto, reler um fragmento para verificar se compreendeu de fato, avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor, adequar a modalidade de leitura – exploratória ou cuidadosa, mais lenta ou rápida – aos propósitos que se persegue.

Entre os **fazeres do produtor de textos**, destaca-se a necessidade de ter sempre presente o ponto de vista dos futuros leitores e as principais operações da produção: planejamento do texto, sua textualização de acordo com o gênero selecionado e vários momentos de revisão.

Para favorecer a aprendizagem desses "fazeres" e, simultaneamente, contribuir para a apropriação da escrita, a articulação entre algumas situações didáticas dentro da rotina pedagógica se mostram privilegiadas: ora as crianças leem através dos olhos do professor, ora leem por si mesmas; ora escrevem através do professor, ora escrevem por si mesmas.

Para saber mais

1 Emilia Ferreiro, maior especialista do mundo em alfabetização, fala sobre o que as crianças podem aprender na Educação Infantil em se tratando de leitura e escrita. Este é o segundo vídeo da série Grandes Diálogos, publicado no site da revista *Nova Escola*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4.

2 Conceitos essenciais na didática da alfabetização | Grandes Diálogos com Delia Lerner. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n_4TYd7PMl4.

As crianças leem através dos olhos do professor

Situações de leitura realizadas pelos educadores são imprescindíveis para garantir o acesso das crianças ao mundo dos textos. Mesmo quando não dominam o sistema de escrita, as crianças podem apropriar-se da linguagem escrita por meio da voz de outro.

A situação de **leitura em voz alta pelos educadores** é considerada uma atividade permanente na rotina da turma, ou seja, uma atividade habitual e sistemática que brinda as crianças, desde bem pequenas, com oportunidades de se aproximar do mundo dos textos e conhecer autores e gêneros que, nesse momento de seu desenvolvimento, não poderiam ler autonomamente.

Permite, ainda, que testemunhem comportamentos típicos de um leitor experiente – o educador – e identifiquem matizes que distinguem "a linguagem dos livros" da oralidade coloquial, praticada no dia a dia. E, por meio da voz do outro, nutram-se de palavras, ideias e formas de dizer próprias da escrita que incidirão positiva e progressivamente na elaboração de suas produções orais e escritas.

Além das situações em que o educador empresta sua voz para que as crianças adentrem o mundo da cultura escrita, faz-se também imprescindível organizar propostas em que elas participem de um **espaço de conversa sobre os textos lidos**. A literatura oferece múltiplas "leituras" e quase sempre, ao ler com os outros, aproxima o ser humano de sentidos que não lhes ocorreram quando sozinhos. Por essa razão, propor conversas sobre livros, sobre o que aquela leitura em particular evoca é sempre uma estratégia bem-vinda quando se quer formar leitores entusiasmados pelos textos literários.

As situações de leitura pelos educadores e as conversas literárias precisam garantir algumas **condições didáticas**:

- Organizar um acervo de obras de qualidade linguística para a biblioteca de classe/sala de leitura.
- Antes de ler para a turma, preparar a leitura, estudar sobre o autor e sua obra para poder enriquecê-la durante a leitura e, possivelmente, favorecer antecipações por parte dos estudantes.

Para saber mais

Práticas de Leitura na Escola #02: Leitura em voz alta pelo professor como atividade permanente. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XnSInp2WRjQ.

Roda de leitura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_0xT_wG3tKY.

Como organizar o trabalho de leitura na escola. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=plMrO1obzyw.

Como ler em voz alta para crianças? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NzArT6WElH4.

- Apresentar às crianças os textos tais como são, com toda a complexidade da linguagem, sem substituir palavras para “facilitar” a compreensão.
- O espaço de troca de ideias, sentidos e interpretações sobre o texto lido não precisa ser exaustivo, onde se trata tudo o que é possível; pode-se tratar de algumas questões apenas, aquelas que o educador considera produtivas para aprofundar e enriquecer a interpretação.

Além das sessões de leitura em voz alta e dos intercâmbios de ideias, variadas situações podem ser propostas visando à formação do leitor literário:

- Sessões simultâneas de leitura.
- Implementação de um sistema de empréstimo de livros.
- Rodas de indicação de leituras.
- Organização de painel de indicações literárias para a escola e a comunidade.
- Conversas sobre ilustrações e ilustradores.
- Saraus de poesias e leituras.
- Organização de encontros com autores de livros.

Para saber mais

Práticas de Leitura na Escola #03: Conversa em torno da leitura – Rodas apreciativas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZI6orBj0aO0.

Portas abertas para o mundo da leitura. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7998/portas-abertas-para-o-mundo-da-leitura.

Projeto Entorno 2009 – parte 2: Sessões simultâneas de leitura. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3955/projeto-entorno-2009-parte-2-sessoes-simultaneas-de-leitura.

Alfabetização Inicial – Projeto de indicações literárias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-W9FBrsiWD8.

Leitura recomendada

CARVALHO, A. C.; BAROUKH, J. A. *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária*. São Paulo: Panda Books, 2018.

As crianças leem por si mesmas

As situações de leitura aqui são aquelas em que o estudante assume o papel de leitor mesmo antes de saber ler convencionalmente. As propostas de leitura por si mesmo se complementam e se alternam com as situações de ler através dos educadores.

Mas como é possível ler antes de saber ler? Antes de saber as letras? Não é muito difícil pedir a crianças que não sabem ler, que leiam?

Essas são perguntas que os professores fazem quando se discute o ensino da leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E são questionamentos muito sérios e legítimos. As inúmeras contribuições do campo da psicolinguística e da didática da língua escrita ajudam a respondê-las.

Ler não é decifrar, sonorizar letras, oralizar; ler é atribuir sentido. Nessa concepção de leitura, ler é compreender. É um processo dialógico em que texto e leitor estão em constante interação. Os sentidos construídos pelo leitor dialogam com as marcas trazidas pelo texto, ou seja, sua materialidade. É nesse processo complexo de coordenação de informações entre texto, leitor e contexto que a compreensão se realiza.

Pesquisas divulgadas nas últimas décadas explicam como as crianças, em certas condições didáticas, aprendem a ler utilizando as mesmas estratégias de leitores experientes: seleção, antecipação, inferência, verificação e decodificação. As crianças, de modo inteligente, desenvolvem essas estratégias e "leem" colocando em interação os conhecimentos que já têm com as informações novas apresentadas pelo texto e os contextos materiais ou verbais oferecidos.

O papel do educador é intervir para propor problemas que possibilitem essa interação, ou seja, ele precisa propor um contexto, oferecer informações que tornem o texto previsível para os estudantes. Como afirma Mirta Castedo em seu texto *Situações de alfabetização inicial*:

> *trata-se de propor o problema de "onde diz?" algo que é previsível que diga porque já foi lido muito e já se identificou uma parte (que muitas vezes se repete a partir do oral) para depois procurar essa parte no texto. Isto é, o escrito não é previsível ou não o é em si mesmo, é o professor que o torna previsível por intermédio de situações em que é apresentado.*

As situações de leitura pelas crianças precisam garantir algumas **condições didáticas**:

Para saber mais

1 Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera? – Kátia Lomba Bräkling. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E-_Leitura__Formacao_de_Leitores.pdf.

2 Situações de leitura na alfabetização inicial: a continuidade na diversidade – Mirta Castedo. Disponível em: http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/rodada4/apoio/Texto%20Mirta%20-%20Grupo%20Tematizatpo-Cris.pdf.

- Aproximar o objeto de ensino *leitura* da prática social de leitura, ou seja, desenvolver situações nas quais as crianças enfrentam o desafio de ler textos autênticos, com propósitos semelhantes aos que impulsionam a leitura na cultura.

- Selecionar os textos de maneira criteriosa: quando se trata de leitura por leitores não convencionais os melhores textos são aqueles breves e previsíveis (pelo contexto verbal e/ou material) que possibilitam que os estudantes antecipem de maneira cada vez mais ajustada, investigando as relações entre o que supõem ou sabem que está escrito, e a escrita propriamente. Uma imagem, o portador original do texto ou um contexto verbal oferecido pelo educador torna-se imprescindível para que as crianças desenvolvam estratégias de leitura. Quando não existe o contexto, é impossível para as crianças anteciparem o que pode estar escrito no texto.

- Organizar a intervenção para que tenham oportunidades de relacionar as informações que o texto traz, com o que sabem – ou supõem – que está escrito (o interjogo entre antecipação e verificação).

- Possibilitar que avancem em conhecimentos sobre sistema de escrita: planejar situações de leitura que propiciem momentos de elaboração de hipóteses cada vez mais ajustadas, levando em conta os indícios providos pelos textos – incentivar a análise do texto tanto no eixo quantitativo, quanto qualitativo.

- Considerar a interação uma aliada da aprendizagem, quer dizer, organizar os estudantes com o propósito de favorecer a troca de ideias, pensamentos e informações.

Para saber mais

1 O que está incluído em uma alfabetização inicial para todos? Mirta Castedo. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/571/o-que-esta-incluido-em-uma-alfabetizacao-inicial-para-todos.

2 Leitura feita pelo estudante, antes de saber ler convencionalmente. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2486/leitura-feita-pelo-estudante-antes-de-saber-ler-convencionalmente.

3 Como ler sem saber ler – parte 1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qGqYVDCAfS8.

Variadas **situações didáticas** podem ser propostas:

- Situações cotidianas, como a organização dos pertences, a chamada, a programação das atividades que ocorrerão no dia, o controle de empréstimo de livros e tantas outras que fazem parte da rotina escolar, podem se constituir em ricas fontes de bons desafios e de aprendizagem. Nelas, os escritos têm usos práticos e pressupõem certa relação com a organização do tempo e do espaço, permitindo que a leitura e a escrita sejam abordadas com sentido, com propósitos.

- Situações em que as crianças sabem o texto de memória, ou seja, sabem de cor – canção, poema, quadrinha, adivinha – e precisam ler buscando corresponder o que sabem que está escrito com o que falam.

- Situações em que os estudantes conhecem o conteúdo do texto, no entanto, não sabem de memória. É o caso das listas, dos títulos de histórias, dos ingredientes de uma receita, por exemplo. Aqui o educador informa textualmente o que diz, sem especificar que parte do escrito corresponde a cada parte da emissão oral. O problema que se propõe para as crianças é decidir qual é qual. Nessas situações, elas precisam considerar tanto os indícios quantitativos das palavras (extensão, quantas letras) como os qualitativos (quais letras).

- Situações em que as crianças não conhecem o conteúdo do texto também são bem-vindas. Agora os pequenos leitores enfrentam um desafio maior que é descobrir o que dirá em um texto que não conhecem. Para que a proposta se torne possível é fundamental que possam contar com um contexto que lhes permita realizar antecipações pertinentes. Por exemplo, nas situações de leitura através do professor, pode-se delegar às crianças a leitura de algumas passagens – nesse caso é importante que todos tenham o mesmo livro em mãos. Pode-se ler a parte do narrador e delegar a leitura nas passagens de fala dos personagens. Pode-se também interromper a leitura em um momento de suspense, sugerir que antecipem o que acontecerá e pedir que verifiquem lendo a passagem seguinte.

Para saber mais

Sete perguntas sobre textos memorizados na alfabetização – A especialista em alfabetização Telma Weisz responde às dúvidas mais comuns sobre como e por que usar textos que as crianças sabem de cor no ensino da leitura e da escrita. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2508/7-perguntas-sobre-textos-memorizados-na-alfabetizacao.

As crianças escrevem através do professor

As atividades de escrita pelo professor referem-se àqueles momentos em que as crianças ditam um texto e o educador funciona como escriba. Nessas situações, o educador possibilita que as crianças se comportem como autores. Aqui, como a tarefa de anotar fica a cargo do educador, os estudantes podem centrar-se na composição do texto e liberar-se dos problemas em relação ao sistema de escrita. O foco de atividades que envolvem a escrita através do professor está na aprendizagem da linguagem escrita e também nos aspectos que envolvem a produção de texto.

Para o desenvolvimento dessas situações é fundamental considerar algumas **condições didáticas**:

- Para que os estudantes atuem efetivamente como escritores, a intervenção do educador é imprescindível durante todo o processo de escrita. Enquanto participa da produção como escriba o educador necessita colocar em ação os "fazeres" de um escritor experiente como: planejar o que se vai escrever, decidir pela melhor forma de dizer por escrito, buscar alternativas em outros textos para resolver os problemas linguísticos, propor ler e reler o texto para conferir a coerência ou mesmo para revisar com a perspectiva do leitor potencial. O educador precisa estabelecer com os estudantes um diálogo "de escritor para escritor".

- Como a escrita através do professor é uma situação coletiva, muitas vezes o educador necessita lançar mão de estratégias para incentivar a participação no processo de construção do texto, como: dar a palavra a diferentes estudantes em relação a uma mesma parte do texto, anotar sugestões e colocar para a consideração de todos da classe.

- No caso de produções mais longas, como a reescrita de um conto, por exemplo, é fundamental dividir a atividade em dois ou três momentos diferentes para que todos os momentos sejam produtivos e não exaustivos.

Para saber mais

1 Ditado para o professor: produção de texto oral com destino escrito (indicação literária). Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2506/ditado-para-o-professor-producao-de-texto-oral-com-destino-escrito.

2 Alfabetização – Ditado para escriba. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/4017/ditado-para-escriba-producao-de-texto-oral-com-destino-escrito.

Algumas situações podem ser propostas

Produção de diversos gêneros, além de bilhetes, convites e listas, as situações de escrita através do professor permitem a incorporação de novos gêneros: contos para uma coletânea que será oferecida à biblioteca, notas ou resumos sobre um estudo que estão fazendo, inventário de livros da biblioteca de classe, elaboração de uma entrevista com alguém da comunidade que pode informar sobre conteúdos específicos que estão trabalhando, entre outras:

- Produção de relato de experiência vivida pelos estudantes.
- Reescrita de conto clássico conhecido.
- Reescrita de conto com mudança de final.
- Produção de informe sobre determinado assunto de interesse da comunidade.

Projeto de indicações literárias na alfabetização

Bia Gouveia, formadora do Instituto Avisa Lá, apresenta o Projeto Didático de Indicações Literárias para os estudantes do 1º ano da Escola Estadual Victor Civita, em Guarulhos (SP), e realiza a primeira atividade do projeto com a turma a fim de desenvolver o conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita e sobre a linguagem que se usa para escrever.

Para saber mais

Alfabetização inicial – projeto indicações literárias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-W9FBrsiWD8.

BRÄKLING, K. L. Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera? Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E-_Leitura__Formacao_de_Leitores.pdf.

CASTEDO, M. Situações de leitura na alfabetização inicial: a continuidade na diversidade. Disponível em: http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/rodada4/apoio/Texto%20Mirta%20-%20Grupo%20Tematizatpo-Cris.pdf.

As crianças escrevem por si mesmas

Situações desse tipo são aquelas nas quais o estudante precisa colocar em jogo o que já compreendeu sobre o funcionamento do sistema de escrita e escrever textos com uma função comunicativa. Escrever, aqui, significa produzir significado.

As situações em que as crianças escrevem por si mesmas estão sempre relacionadas com as outras situações apresentadas anteriormente: a leitura e a escrita através do professor e a leitura por si mesmo. Dessa maneira, o trabalho com o sistema de escrita e com a linguagem escrita acontece simultaneamente.

Como nas outras situações, aqui também algumas **condições** precisam ser garantidas:

- Oferecer um intenso contato com a escrita convencional em situações de leitura por si mesmo.
- Propor a escrita por si mesmo em situações em que escrever faz sentido tanto da perspectiva do sujeito como da perspectiva da prática social.

* Garantir variadas fontes de informação “seguras” a que as crianças possam recorrer quando escrevem: lista de nomes da turma, dias da semana, títulos de contos que estão lendo etc. As fontes são usadas como referência para realizar a própria escrita, por exemplo: o nome Catarina na lista de nomes pode ser uma referência para escrever cavalo, nariz.

* O trabalho deve acontecer a partir da escrita das crianças, das conceitualizações que trazem no momento, problematizando-as por meio de diferentes intervenções: leitura da própria escrita, sugestão de palavras conhecidas que começam com a primeira letra daquela que se está escrevendo, solicitar que coloquem em correspondência as partes que vão produzindo com aquelas que vão interpretando.

Diferentes tipos de situações podem ser propostas:

* Escrita de textos que sabem de memória: aqui as crianças são convidadas a escrever textos breves, como parlendas, quadrinhas e cantigas que já conhecem. O problema colocado para as crianças concentra-se no “como escrever” (no funcionamento do sistema de escrita), já que “o que escrever” está determinado.

* Escrita de textos que conhecem, no entanto não sabem de memória: refere-se à escrita de listas, legendas, títulos, expressões típicas de personagens, palavras mágicas que aparecem nos contos etc. O esforço cognitivo também aqui se concentra no sistema de escrita.

* Escrita de textos mais longos: esse tipo de proposta coloca um problema mais complexo que a produção de listas, pois se trata de produzir textos contínuos que não são conhecidos de antemão. Reescritas são bem-vindas aqui: reescrita do diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo disfarçado de vovó; de uma passagem marcante de um conto conhecido; da parte que descreve os personagens de uma história; assim como produção de pequenos escritos sobre um tema que estão estudando, relato de um sonho, de uma experiência vivida etc.

É a continuidade e a simultaneidade dessas situações no cotidiano escolar que garantem a formação de leitores e escritores desde o início da escolaridade. Elas representam as variadas oportunidades de ler e escrever todos os dias, desde o primeiro dia de aula – escutar leitura, testemunhar pessoas lendo, eleger livros preferidos, voltar a escutá-los, apreciar um livro junto com um companheiro, folheá-lo sozinho, buscar uma página específica e rever uma cena, ler por si mesmo, falar sobre o que leu, recomendar leituras... Escrever como se sabe em um ambiente de confiança, escrever através do professor, escrever um e-mail, uma mensagem de texto por aplicativo para um amigo doente, assinar seus trabalhos, registrar o livro emprestado no controle da biblioteca, escrever uma canção que se sabe de memória, tomar notas de informações encontradas em uma enciclopédia, reescrever uma história conhecida, escrever a recomendação de um conto lido, revisar o escrito junto com o professor e os colegas... A alternância e a diversidade dessas situações de leitura e escrita ao longo da trajetória escolar do estudante permitem encontros e reencontros entre as crianças e a cultura escrita da qual fazem parte.

O trabalho com nome próprio – ser por escrito

Por ser um conteúdo importante e bastante difundido nas turmas de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, o trabalho com nomes próprios merece destaque.

> *Não me canso de insistir na importância que tem o nome próprio. Aprender a ser a gente mesmo, por escrito, é algo absolutamente insubstituível. Vi crianças acariciarem a escrita de seu nome, quando aprenderam a escrevê-lo, como quem acaricia uma parte querida do corpo de outro; crianças que beijam o nome escrito e dizem "Este sou eu", "Este sou eu". O "ser por escrito" é uma descoberta absolutamente sensacional, que é própria e singular.*
> (Emilia Ferreiro – *Cultura escrita e educação*, 2001, p. 81)

Aprender a escrever o próprio nome é algo muito especial na vida das crianças. "Ser por escrito" é como ser em outro plano, *materializar-se*. No processo de alfabetização seu ensino não poderia ter papel menor. Há muito se tem dito que o nome próprio constitui peça-chave para o processo de construção da escrita. Mas o que significa usar o nome próprio para ajudar a criança a avançar na compreensão do sistema de escrita?

Figura 10: Exemplo de escrita do nome próprio.

O nome próprio (Figura 11) representa um modelo invariável de escrita; é a primeira escrita estável que exige controle na reprodução em relação à forma, à quantidade e à ordem das letras. No processo de alfabetização, ele é tanto fonte de informação como fonte de conflito. Como fonte de informação segura faz o papel de referência para pensar a grafia de outros escritos, e como fonte de conflito promove reflexões sobre como fazer corresponder as partes do nome falado às partes do nome escrito, por exemplo.

Propostas didáticas envolvendo leitura e escrita de nomes – o próprio e o dos colegas – são bem-vindas e se tornam ainda mais potentes quando inseridas em um contexto comunicativo. Registrar seu nome para identificar seus pertences, assinar suas produções, se inscrever em uma sessão de leitura ou brincadeira, ler os nomes e anotar a pontuação dos participantes durante um jogo, participar de um sorteio, anotar quem faz aniversário no mês, conhecer quem serão os encarregados semanais de cuidar da biblioteca, de regar as plantas da sala são exemplos dessas situações.

Para qualificar o trabalho didático com nomes próprios, é importante conhecer três processos que representam uma pauta evolutiva: **reconhecer, reproduzir e interpretar**.

O reconhecimento do nome próprio precede a possibilidade de reproduzi-lo. É o trabalho didático intencional que possibilita que as crianças construam índices de reconhecimento de seu nome: a letra inicial, letras menos frequentes, a extensão do nome, um acento... O uso com significado, ou seja, em situações em que reconhecer o nome faça sentido, dará lugar a seu progressivo reconhecimento.

A reprodução do nome coloca outros problemas à criança, diferentes do reconhecimento. Inicialmente ela acontece com a cópia de um modelo e progressivamente se converte em escrita autônoma. Vale ressaltar que saber reproduzir o nome próprio não significa que compreenderam o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Aqui a cópia é entendida não como mero exercício; é preciso que copiar o nome seja uma necessidade para se alcançar algo, como, por exemplo, para participar de um sorteio, marcar seus pertences, para se inscrever em uma brincadeira, para registrar o empréstimo de um livro da biblioteca etc.

Interpretar o nome resulta ainda em um problema diferente dos anteriores. Agora o esforço cognitivo se concentra em fazer corresponder o falado ao escrito. Analisar como as crianças – ao ler acompanhando com o dedo – vinculam as partes do nome escrito com as partes possíveis do nome dito permite ao educador compreender e acompanhar essa evolução.

Como peça-chave na evolução da escrita dos estudantes é fundamental considerar que o trabalho com nome próprio acontece simultaneamente ao trabalho com outros textos como parlendas, adivinhas, quadrinhas, contos, legendas, verbetes de enciclopédia... Não se trata, portanto, de primeiro aprender o nome – o próprio e o dos colegas – para só depois ter contato com os outros gêneros.

Para saber mais

1 Escrita do nome próprio – um passaporte para o mundo alfabético. Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didadico/escrita-do-nome-proprio-um-passaporte-para-o-mundo-alfabetico/.

2 A conquista do nome próprio. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MfiEJ_Y22Bc.

3 Atividade Profa.: Alfabetização por nome próprio (1). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w5LFEvEtqTQ. Parte 2, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1DfFR0Tr0Uk.

Intervir é preciso!

Na vasta produção didática sobre propostas e condições didáticas, intervenções docentes são indicadoras de que para se chegar a escrever alfabeticamente não só é necessário escrever muito e em diferentes situações, como também refletir sistematicamente sobre as unidades que integram as escritas, sobre as relações entre essas unidades e as partes da oralidade. Portanto, intervir com maior precisão e favorecer a aquisição da alfabeticidade implicam conhecer profundamente o processo de apropriação da escrita vivido pelas crianças.

É importante ressaltar que as intervenções, no marco das diferentes situações de escrita propostas no documento são fundamentais para favorecer o avanço nas conceitualizações sobre o sistema de escrita.

Algumas intervenções que se mostram produtivas para todos os estudantes em processo de construção da escrita:

- Incentivar o respeito de todos à escrita dos integrantes do grupo para que se atrevam a escrever segundo suas ideias.
- Propor diferentes situações que permitam escrever da melhor maneira que podem, colocando em jogo suas ideias sobre a escrita.
- Construir e remeter às fontes de informação seguras existentes na sala (lista de nomes da turma, lista dos títulos de livros mais queridos, lista de brincadeiras para fazer na quadra) para que as crianças possam consultar nos diferentes momentos de leitura e/ou escrita.
- Solicitar a leitura de suas produções indicando com o dedo, com o propósito de provocar que relacionem o que dizem com a escrita.
- Solicitar que justifiquem suas escolhas.
- Problematizar as produções sem validar imediatamente.
- Propor a comparação de escritas diferentes de uma mesma palavra com intuito de favorecer discussões entre crianças em diferentes níveis de conceitualização.

Para saber mais

Avisa Lá Convida #2 – Bia Gouveia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6tIOJPOYIhU.

Referências

CASTEDO, M.; WALLACE Y. Dime cómo escribes... Quehacer educativo, Federación Uruguaya de Magisterio-Trabajadores de Educación Primaria. Uruguay, p. 29-53, abr. 2021.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito* – seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KAUFMAN, A. M. et al. *Alfabetização de crianças*: construção e intercâmbio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAHIRE, B. Escrituras domésticas: La domesticación de lo doméstico. *Lectura y Vida*, v. 29, n. 3, p. 6-23, 2008.

LERNER, D.; PALÁCIOS, A. *A aprendizagem da língua escrita na escola* – reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOLINARI, C. et al. *La lectura en La alfabetización inicial*. Situaciones didácticas en el jardín y en La escuela. La Plata: DGCyE de La Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. 2008.

MOLINARI, C. *La escritura en La alfabetización inicial*. Producir en grupos en La escuela y en El jardín. La Plata: DGCyE de La Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. 2008.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *In*: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos*: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora UNESP/Oficina Universitária, 2014.

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *Veras*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 2016.

ZEN, G.; MOLINARI, C.; NASCIMENTO, A. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como direito da infância. *Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 255-277, edição especial, 2020.

Documentos oficiais

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. *Documento transversal 1, La alfabetización inicial*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

ARGENTINA. *Diseño curricular para la escuela primaria*: primer ciclo – Prácticas del Lenguaje. 1. ed. – versión preliminar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudade de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. *Lecturas y escrituras cotidianas*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*: coletânea de textos, módulos 1, 2 e 3. Brasília: Ministério da Educação. 2001.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação de Salvador. *Nossa Rede – Língua Portuguesa*: cadernos do professor. Salvador: SME, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. *Ler e escrever*: guia de planejamento e orientações didáticas, 1ª série. São Paulo: FDE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria pedagógica. *Caderno da cidade*: saberes e aprendizagem: língua portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2018.

SÃO PAULO. Instituto Avisa Lá e Instituto Sonho Grande. Programa Formar em Rede +. *Caderno de práticas: professora*. Coordenação Silvia Carvalho. Redação: Célia Prudêncio e Cristiane Pelissari, 2016.

ANEXO

Quadros gerais de objetos de conhecimento

Os quadros gerais de Objetos de Conhecimento (OCs) reúnem todos os componentes curriculares e resultam de um movimento que considerou os princípios que orientam esta proposta, os fundamentos e as categorias centrais das áreas de conhecimento, os objetivos dos componentes curriculares e seus eixos estruturantes. Eles devem ser compreendidos, em sua totalidade, como expressão de uma proposta orgânica, e visam apoiar as escolhas das escolas e dos professores na identificação de possibilidades de articulação entre os componentes curriculares e de caminhos de aprendizagem apreciados como próprios para a escolaridade no Ensino Fundamental.

Uma leitura assim direcionada poderá explicitar parâmetros para a elaboração dos planejamentos das escolas e dos professores – suas prioridades e suas escolhas, assentadas sobre as condições e necessidades dos estudantes –, organizando a realização do currículo e todo o processo pedagógico.

Num primeiro olhar, os quadros podem parecer uma listagem extensa de conteúdos, mas no exame mais detalhado, o que logo se pode observar é que cada componente se desdobra em indicações e sugestões de objetos de conhecimento à luz dos eixos que o estruturam. São os eixos, aliás, que poderão servir de orientação às escolhas dos professores sobre o que será trabalhado com os estudantes num determinado período e em qual grau de aprofundamento.

Examinando ainda mais detidamente, ênfases no encaminhamento desses objetos de conhecimento apontam relações e articulações, em torno dos princípios elencados na proposta pedagógica, da concepção de ensino e aprendizagem, dos modos de entender os desdobramentos dos eixos estruturantes, e o melhor atendimento escolar para os estudantes. São nexos que expõem trilhas abertas para a atuação dos professores, criando o ambiente favorável e propício para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes na etapa central da **alfabetização e do letramento** (nos quadros referentes aos anos iniciais), e a conquista de instrumentos para acesso ao conhecimento dos vários componentes curriculares ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Nessa direção, um traço marcante nos anos iniciais é a relação dos objetos de conhecimento com o cotidiano, com tudo o que é próximo e conhecido, e que faz parte das culturas infantis e familiares. Brincadeiras, histórias, organização da vida em família e na sua região, a relação de contagem e os números conhecidos, o tempo organizando a vida familiar e social, os recursos da natureza e suas interferências no corpo e na vida cotidiana etc. são pontos de partida para a vivência, a observação, o reconhecimento e a busca de significação e sentido das expressões conhecidas e vividas das práticas culturais. Explicita-se, assim, o que significa, desde o seu início, o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento escolar, em que as questões vêm do real, da prática social, e o que é vivido e percebido vai sendo examinado, pensado e compreendido de modo mais orgânico.

As articulações com o contexto próximo, suas linguagens e práticas culturais são impulsos para relações mais complexas, com **linguagens e práticas mais elaboradas**, próprias de cada componente curricular, com fatos e fenômenos da realidade, porém um pouco mais distanciados, ampliando os repertórios e a compreensão de características das práticas focalizadas, estimulando novas relações e novas possibilidades de pensamento, imaginação, curiosidade, criação, expressão.

Abre-se, assim, o espaço para o trato gradual **de complexidade**, ao contemplar as diferenças e a diversidade de linguagens, de produções e manifestações artísticas, de culturas de diferentes matrizes, como africanas e indígenas, relações espaçotemporais e suas transformações em diferentes escalas e registros, a diversidade de fenômenos da natureza, a conservação e as transformações de materiais, o funcionamento sistêmico e as transformações no corpo, a composição e a decomposição dos números naturais, o significado das operações aritméticas etc. Criam-se, assim, novas situações para observação e reflexão sobre o significado e o sentido dessas relações na vida de cada pessoa e na sociedade, para novas perguntas e novos desafios, para investigação, para incremento de participação e de autonomia dos estudantes.

O início da atividade sistematizadora está presente nos dois quadros dos anos iniciais, mas tem indicadores mais fortes na sugestão de desenvolvimento de registros, resumos e conclusões no trato de alguns objetos de conhecimento nos vários componentes.

Na organização dos quadros de OCs esses apontamentos foram explicitados na categorização dos objetos de conhecimento por cores (verde, magenta e laranja), detalhada a seguir. É importante sublinhar que **as direções apontadas não significam obrigatoriamente sequências já decididas ou quantidade de itens indiscutíveis**, mas constituem direções interessantes a incluir e mesclar na composição das propostas nas diferentes diretorias e escolas.

Nos quadros dos anos iniciais a cor verde ressalta objetos de conhecimento muito próximos dos estudantes. Nos quadros referentes aos anos finais, quando os estudantes já se apropriaram das formas escolares do trato com o conhecimento, isso se mantém, mas aspectos familiares, ainda que não diretamente presentes em seu cotidiano estão contemplados, de alguma forma, também na cor magenta, que aponta relações mais complexas, mas guarda relações bem claras com questões da prática social. Em ambos os segmentos, objetos de conhecimento que envolvem maior complexidade e salientam questões ligadas à diversidade e às diferenças, indicados na cor laranja, vão se apresentando. Também é interessante considerar que as categorias podem significar operações diferentes em cada etapa: um mesmo objeto de conhecimento pode ser classificado como magenta em um determinado ponto da escolarização e laranja em outro, por conta da diferença no nível de complexidade que inicialmente parece mais adequado para a sua abordagem, por exemplo.

A leitura que relaciona as propostas nessas direções permite, ainda, ao examinar a presença dos princípios anunciados nesta proposta pedagógica, enfatizar a importância do caráter lúdico e das relações com a cultura infantil, com o que é próximo e conhecido, como pontuações que alertam para o cuidado com a continuidade em relação à Educação Infantil. O acolhimento e o respeito às condições e possibilidades das crianças nos momentos iniciais do Ensino Fundamental exigem essa continuidade e permitem propor novos desafios na aprendizagem, na constituição de rotinas e na participação de todos no processo pedagógico cotidiano. A ludicidade, defendida para todo o Ensino Fundamental, aqui se aponta como traço de continuidade também com os anos finais, considerando que o brincar contribui para dar leveza e alegria ao trabalho escolar, assim como comporta imaginação e criação, traços que propiciarão desenvolver o pensamento mais abstrato e a formação de conceitos.

Outros marcos da opção pedagógica desta proposta, como a interação, a riqueza do convívio e trabalho conjunto, a problematização e o estímulo à curiosidade e imaginação, também serão garantia de continuidade entre os anos iniciais e os finais. Na medida em que essas escolhas possibilitam aprendizagens que provocam e asseguram o desenvolvimento dos estudantes, o esperado é que nos anos finais, as novas conquistas da puberdade e adolescência possibilitem avanço efetivo no seu processo de conhecimento e na sua formação cidadã.

Considerando a dinâmica das mudanças físicas, intelectuais, sociais e emocionais, que acontecem em momentos diferentes entre os estudantes, esse avanço esperado não será igual para todos, certamente. A observação cuidadosa dos professores permitirá adequar as atividades e os desafios às suas necessidades e possibilidades. Nesse sentido, os quadros referentes aos anos finais apresentam características peculiares na apresentação dos objetos de conhecimento – apontam para a complexidade esperada, mas no detalhamento que se encontra no corpo dos textos dos componentes curriculares, em sua relação com os eixos estruturantes, estão as pistas para a flexibilidade e o trato gradual de complexidade. O que se garante é sempre a presença de relações com a prática social desde o contato inicial com os objetos de conhecimento sugeridos, uma vez que todos se orientam para o avanço da compreensão e das possibilidades de intervenção no mundo.

Objetos de conhecimento (OCs) 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental

Língua Portuguesa

Histórias em linguagem poética (rimadas) e em prosa, histórias em quadrinhos com predomínio de modalidades não verbais, poemas visuais e histórias cumulativas.	Leitura compartilhada de narrativas, textos poéticos e textos instrucionais e regulatórios, em suas relações com o contexto escolar, em diferentes suportes.	Rimas, aliterações, assonâncias, ritmos, melodia, intensidade, andamento, e as relações possíveis com elementos da música, da gestualidade, da dança etc.	Alfabetização: diferenças entre a variedade linguística do/a estudante e a ortografia padrão; apropriação da norma linguística padrão em adição à variedade linguística do/a estudante.
Brincadeiras de linguagem e com textos de adivinhação e de desafios.	Produção de textos falados em linguagem poética (rimadas), narrativos em prosa e histórias cumulativas.	Alfabetização: a análise fonológica.	Modos de composição de textos instrucionais e regulatórios, quanto a seus objetivos, empregos, modos de circulação e destinatários previstos.
Registros em outras linguagens e/ou usando outros materiais.	Registro coletivo de brincadeiras.	Elementos dos textos poéticos.	Alfabetização: respeito pela variedade linguística do outro, compreensão da função social da norma escrita e do princípio ortográfico.
Origens e diversidade linguística na família e na comunidade, em grupos de diferentes faixas etárias, regiões, posições sociais e historicidade distintas.	Jogos e brincadeiras de infância do repertório das pessoas da comunidade.	Elementos dos textos narrativos.	Elementos linguísticos, textuais e discursivos.
As diferenças linguísticas em produções variadas.	Escrita coletiva de histórias em linguagem poética (rimadas), textos instrucionais e regulatórios, textos informativos, opinativos, argumentativos.	Alfabetização: apropriação de textos multimodais.	Componentes de textos expositivos e argumentativos.
Textos organizadores do contexto escolar.	Escrita coletiva em associação com outras modalidades.	Diferentes usos linguísticos quanto às características próprias à faixa etária e regionalidade.	Alfabetização: apropriação do princípio alfabético e do sistema de representação escrita.
Exposições orais.	Produção falada, em associação com outras modalidades, de textos informativos.	Diferenças linguísticas entre os falares da comunidade mais próxima e os de outras regiões do país e de outros países lusófonos.	
Produção escrita em associação com outras modalidades.			

Outras Línguas (Inglês)

Histórias em linguagem poética (rimadas) e histórias cumulativas em outras línguas (inglês).
Brincadeiras cantadas em outras línguas (inglês).
Canções e parlendas em outras línguas (inglês).
Encenações e dramatizações em outras línguas (inglês).
Produção de registros em outras linguagens e/ou usando outros materiais em outras línguas (inglês).
Outras línguas (inglês) nas origens e nos repertórios das pessoas da família e da comunidade.

Educação Física

Vivência de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas praticadas por diferentes grupos sociais.
Caracterização de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas conforme sua ocorrência social.
Gestualidade e expressividade característica de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.
Sensações advindas da experimentação de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.
Criação e recriação de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas a partir das características do grupo.

menor complexidade
ressalta objetos de conhecimento muito próximos dos estudantes.

média complexidade
aponta relações mais complexas, guardando relações bem claras com questões da prática social.

maior complexidade
envolvem maior complexidade e salientam questões ligadas à diversidade e às diferenças.

Objetos de conhecimento (OCs) 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental

menor complexidade | média complexidade | maior complexidade

Artes

Obras, manifestações e diferentes formas de expressão nas artes visuais, na dança, na música e no teatro no contexto mais próximo.	Diferentes possibilidades expressivas em artes visuais, dança, música e teatro.
Elementos constitutivos e modos de operar nas artes visuais, na dança, na música e no teatro.	Instrumentos, materialidades, procedimentos e técnicas pertinentes às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.
Percepção estética e fruição de formas visuais, sonoras e cênicas.	Práticas autônomas e responsáveis frente ao fazer artístico e aos materiais, instrumentos e espaços de trabalho individuais e coletivos.
Matrizes afro-brasileiras e indígenas nas manifestações artísticas populares e nas culturas locais e regionais.	
Recursos pessoais expressivos e comunicativos.	
Critérios para a apreciação das próprias produções e das produções dos colegas.	
Vocabulário específico pertinente às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.	
Simbolização e significação por meio da arte.	
Processos de criação individuais e coletivos.	

História

As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).	Transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo.	O “Eu” e o “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.	A cidade e seus espaços públicos e privados: patrimônios históricos e culturais e áreas de conservação ambiental.
O tempo como medida de organização de fatos da vida cotidiana.	As fontes históricas.	Experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço.	Formas de registrar e narrar histórias.
Tempo cronológico, histórico e social.	Jogos e brincadeiras de diferentes grupos sociais atuais e de outras épocas e lugares.	Diferentes grupos sociais e étnicos na cidade e nos demais municípios.	Formação da população: diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes e gêneros.
O tempo como medida e os marcadores de tempo presentes na comunidade.	Comemorações e festas escolares e datas festivas no âmbito familiar ou na comunidade.	Diferentes formas de organização da família e da comunidade.	A cidade e suas atividades: diferentes formas de trabalho, cultura e lazer.
Diferentes formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades.	Mudanças e transformações no espaço do município e do estado através do tempo.	Diferentes origens e pertencimentos socioculturais na escola, papéis e relações sociais entre os sujeitos.	
Medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações.	Marcos históricos do lugar e seus significados para a comunidade ao longo do tempo.	Jogos e brincadeiras, tradições, festas sociais e religiosas, datas e feriados locais e nacionais como forma de interação social e espacial.	
Variedade de calendários existentes.	Relações entre os homens e a natureza, numa dimensão individual e coletiva, contemporânea e histórica.	Representação espacial da escola, sua história e seu papel na comunidade.	
A simultaneidade do tempo na escola e em outros lugares.	Meios de comunicação, transformações ao longo do tempo e sentidos para os diversos grupos sociais.	Noções de sujeito histórico.	
Hábitos cotidianos da cultura doméstica e social próxima.		Cidadania, em diferentes sociedades e tempos.	

Geografia

Acontecimentos e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).	Diferentes espaços vividos – sala de aula, escola e família – e localização de pessoas, objetos e deslocamentos.	Relações humanidade-natureza e suas implicações na transformação do meio físico natural.	Diferentes formas de organização da família e da comunidade.	A cidade e suas áreas de conservação ambiental: espaço doméstico, espaços públicos e áreas de conservação ambiental.	Profissões, ocupações, produtos e serviços de ontem e de hoje.
O tempo como medida de organização de fatos da vida cotidiana.	Corpo físico como referencial de localização no tempo e no espaço, posicionamento, localização espacial, orientação e legenda.	Paisagens naturais e antrópicas.	Diversidade social na escola e na comunidade e respeito às diferenças.	Patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município.	Grupos indígenas e seus modos de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico.
Tempo cronológico, histórico e social.	Práticas de observação, identificação e representação das diferenças e semelhanças nas paisagens, nos lugares de vivência.	Transformações nos elementos urbanos ao longo do tempo.	Jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.	Os territórios étnico-culturais existentes no país e a importância de sua demarcação.	
O tempo da natureza e a memória da Terra e das transformações naturais do meio físico.	Pontos de referência em caminhos costumeiros, comparando as distâncias entre eles, endereços, nomes de ruas.	Elementos do ambiente do campo e da cidade e principais características dos modos de vida de seus habitantes.	Representação espacial da escola, sua história e seu papel na comunidade.	Diferenças étnico-raciais, étnico-culturais e desigualdades sociais e sua expressão territorial.	
Relações passado/presente expressas na paisagem.	Práticas de identificação e produção das diferentes formas de representação do espaço de vivência (imagens, mapas, documentos, maquetes e plantas).	Mudanças e permanências nos hábitos alimentares e nos cuidados com a saúde ao longo do tempo.	A formação da população brasileira e sua diversidade.	Diferentes formas de trabalho e produção existentes na comunidade.	
Marcadores de tempo presentes na paisagem: transformações e permanências no/do lugar/cidade.	Pontos cardeais : determinação em situações concretas e em representações cartográficas.	Hábitos alimentares da comunidade e de outras localidades e culturas em diferentes ocasiões.	Transformações e permanências dos costumes das famílias e nas instituições escolares.	Formas de trabalho na cidade e no campo e o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.	
Processos naturais e históricos na produção e na transformação das paisagens naturais e humanas nos lugares de vivência e outros lugares.		Água e solo como recursos naturais e suas utilizações no campo e na cidade.	Cidadania em diferentes sociedades e tempos e a representação dos diferentes grupos sociais.	Mudanças e permanências nas relações de trabalho e lazer ao longo do tempo.	
Dinâmica dos lugares como documentos da História e da Geografia da cidade/lugar.		Relações entre meios de transporte, produção, distribuição, circulação, consumo e a conservação e degradação do meio ambiente.	A cidade e seus espaços públicos e privados: funções, diferenças e semelhanças.		
Estimativas e identificação de ordens de grandeza.			O bairro, a cidade e seus espaços públicos e privados de cultura e lazer.		

Objetos de conhecimento (OCs) 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental

menor complexidade | média complexidade | maior complexidade

Ciências Naturais

- Características do ambiente e de materiais que compõem objetos de uso cotidiano.
- Recursos naturais: origens e uso nas diferentes atividades do cotidiano.
- O fogo como fonte de luz e calor.
- Radiação solar, aquecimento e reflexão em diferentes tipos de superfície.
- Mudanças de temperatura e transformações de diferentes materiais.
- Conservação de materiais.
- A água no ambiente: importância, estados de agregação e ciclo.
- Composição e características de diferentes tipos de solo.
- Poluição.
- O Sol: fonte de luz e calor – importância para a vida na Terra.
- Posições do Sol no horizonte e produção de sombras.
- Períodos do dia e a escala de tempo próximo (dia, semana, mês).
- A Terra: características e movimentos – Rotação: dias e noites.
- A Lua: características, movimentos e fases.
- Estrelas e planetas.
- Condições para a existência e manutenção da vida na Terra.
- Características e diversidade dos seres vivos na relação com o ambiente em que vivem.
- Relações entre seres vivos.
- Diferentes usos do solo e sua importância para a manutenção da vida na Terra.
- Corpo humano: identificação, função e representação de suas partes constituintes.
- Higiene e as suas relações com a saúde.
- Características físicas dos seres humanos.
- Tipos e funções dos alimentos no corpo.
- Hábitos alimentares em diferentes culturas.
- A percepção sensorial humana: os órgãos e suas funções.
- Sinais vitais do corpo humano e suas alterações em situações de adoecimento, exercício ou estresse.
- Prevenção de acidentes.
- Práticas investigativas próprias da atividade científica.

Matemática

- Contagem (ascendente e descendente).
- O número em diferentes contextos da vida cotidiana.
- Números naturais de até quatro ordens.
- Composição e decomposição de números naturais de até quatro ordens.
- Reta numérica.
- Sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).
- Diferentes significados das operações aritméticas (adição, subtração multiplicação e divisão).
- Cálculo mental.
- Dobro, triplo, metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte.
- Padrões figurais e numéricos.
- Sequências recursivas e repetitivas (identificação, descrição e construção).
- Relação de igualdade.
- Localização e movimentação de objetos e pessoas no espaço.
- Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): características e planificações.
- Figuras geométricas planas (círculo, (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): características.
- Congruência de figuras geométricas planas.
- Medidas de comprimento, massa e capacidade: unidades de medida não padronizadas e padronizadas.
- Unidades de medida de tempo e suas relações, uso do calendário, leitura de relógios digitais e analógicos.
- Sistema monetário brasileiro: cédulas e moedas e equivalência de valores.
- Comparação de áreas por superposição.
- Práticas de coleta, organização e registro de informações.
- Práticas de classificação e representação de dados.
- Tabelas simples e de dupla entrada e gráficos de colunas e de barras.
- Noção de acaso.
- Situações de aleatoriedade no cotidiano.

Objetos de conhecimento (OCs) 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

menor complexidade | média complexidade | maior complexidade

Língua Portuguesa

- Elocução e audição de poemas, quadras, parlendas, cordéis, histórias em prosa.
- Leitura e produção de quadrinhos e animações.
- Registros combinando linguagem verbal e não-verbal.
- A Língua Portuguesa no cotidiano de crianças em diferentes lugares (do país e do mundo).
- A diversidade linguística em entrevistas e em depoimentos.
- Diferenças linguísticas em elocuções, como emissões de rádio, registro de notícias em áudio, podcasts, programas de TV; desenhos animados, produções audiovisuais disponibilizadas em canais digitais.
- Textos instrucionais e regulatórios do contexto escolar e de contextos sociais mais amplos.
- Exposições orais, discussões, debates.
- Histórias em prosa, poemas, quadras, parlendas e cordéis.
- Produção escrita em associação com outras modalidades.
- Leitura e produção de quadrinhos e animações.
- Leitura compartilhada e autônoma de textos poéticos, em mídia digital ou impressa, de textos narrativos, em mídia digital ou impressa.
- Variação linguística do cotidiano de crianças em diferentes lugares (do brasil e de outros países lusófonos.
- Características linguísticas de faixas etárias específicas, de regionalidade, posição social, e historicidade.
- Textos literários, como cordéis, textos narrativos com caracterização de personagens e suas variedades linguísticas etc.
- Leituras, em meio impresso ou digital, de manchetes, slides e fotolegendas em notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas do leitor, editoriais, textos de divulgação científica etc.
- Produção de textos escritos em linguagem poética.
- A Língua Portuguesa em jogos e brincadeiras brasileiras e estrangeiras, antigas e atuais.
- Regras de jogos e modos de sua realização.
- Produção de narrativas faladas e escritas.
- Produção de escrita em associação com outras modalidades.
- Teatralizar e (re)contar e (re)contar histórias etc.
- Escrita de textos instrucionais e regulatórios, em suas relações com contextos sociais mais amplos, como regras de jogos, informes, receitas, manuais etc.
- Produção escrita de cartas pessoais e diários, de textos informativos e opinativos em associação com outras modalidades.
- Análise linguística de textos em sua construção formal e as relações possíveis com elementos da música, da gestualidade, da dança etc.
- Elementos dos textos poéticos.
- Elementos dos textos narrativos, como o emprego da pontuação, a seleção lexical, a presença do narrador, e dos personagens.
- Elementos do cenário e da narrativa – conflito e resolução, vozes e tipos de discurso – direto e indireto –, recursos de descrição etc.
- Composição de textos instrucionais e regulatórios, observando suas formas de organização linguística, textual e discursiva, seus tipos de formatação e diagramação, os recursos linguísticos característicos etc.
- Elementos linguísticos, textuais e discursivos componentes de textos expositivos e argumentativos.

Outras Línguas (Inglês)

- Histórias em prosa em outras línguas (Inglês).
- Brincadeiras de linguagem (trava-línguas, adivinhas) em outras línguas (Inglês).
- Leitura e produção de quadrinhos e animações em outras línguas (Inglês).
- Registros combinando linguagem verbal e não verbal em outras línguas (Inglês).
- Outras línguas (Inglês) no cotidiano de crianças em diferentes lugares (do país e do mundo).

Educação Física

- Experimentação de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas praticadas por diferentes grupos sociais, identificando suas principais características.
- Variação e pluralidade da ocorrência social de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.
- Significados atribuídos a brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas em diferentes contextos históricos e sociais.
- Criação, recriação e explicações de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas a partir das características do grupo.
- Compreensão da lógica interna de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas pertencentes a diversos grupos sociais.

Artes

Obras de arte e formas de expressão nas artes visuais, na dança, na música e no teatro produzidas em diferentes linguagens, épocas e contextos sociais.	Vocabulário específico pertinente às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.	Criação de maquetes da escola, da casa, do bairro, da cidade e de lugares imaginários.	Recursos digitais e possibilidades de intercâmbio entre diferentes linguagens artísticas.
Fruição de formas visuais, sonoras e cênicas.	Temas do cotidiano – como infância, escola, brincadeiras, cidade etc. – em diferentes manifestações artísticas.	Produção de cenários, bonecos, figurinos, adereços, brinquedos e jogos e outros objetos a partir de materiais recicláveis.	Temáticas e elementos expressivos como cor, luz, som, palavra e movimento nas diferentes manifestações da arte.
Elementos constitutivos das obras de artes visuais, coreográficas, musicais e teatrais.	Leitura crítica de imagens advindas da indústria cultural, publicidade e redes sociais.	Brinquedos e brincadeiras individuais e coletivas, tradicionais e contemporâneas, jogos simbólicos e teatrais.	Fotografia como linguagem artística.
Arte e cultura em sua diversidade de formas de expressão e manifestação.	Critérios para identificação e apreciação de obras de arte híbridas e digitais.	Sonoridades e ritmos locais, regionais, nacionais e internacionais e de matrizes afro-brasileiras e indígenas.	
Manifestações culturais tradicionais locais e regionais.	Diferentes possibilidades expressivas em artes visuais, dança, música e teatro.	Elaboração de paisagens e universos ficcionais em diferentes linguagens.	
Matrizes afro-brasileiras e indígenas nas expressões artísticas das culturas populares.	Instrumentos, materialidades, procedimentos e técnicas pertinentes às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.	Recursos eletrônicos e mídias digitais nas manifestações artísticas.	
Critérios para a apreciação e a valorização das próprias produções e das produções dos colegas.	Potencialidades expressivas do próprio corpo e voz.	Propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais, sonoras e cênicas.	
Critérios para a apreciação de peças teatrais, obras cinematográficas, concertos, espetáculos de dança e exposições de artes visuais.	Formas, sons e materialidades presentes no espaço escolar e seu entorno.		
	Partituras visuais e paisagens sonoras.		

História

Tradições orais e valorização da memória: diferentes grupos sociais no presente e passado.	Acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade.
A escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.	Vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo.
O passado e o presente: permanências e transformações sociais e culturais.	Processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico.
Tempo cronológico, histórico e social, e suas distinções.	Mudanças e transformações no espaço do município e do estado.
Diferentes fontes históricas.	Relações entre os homens e a natureza, numa dimensão individual e coletiva, contemporânea e histórica.
Diferentes formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades.	Rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e transformações do meio natural.
Grandes marcos da história da humanidade: nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.	Nomadismo e fixação das primeiras comunidades humanas.
Medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações.	O mundo da tecnologia: a integração e exclusões sociais e culturais.
Marcadores de tempo de média e longa duração.	

História

Meios de comunicação: transformações ocorridas ao longo do tempo.	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.	Comércio e circulação de produtos.
Diferentes formas pelas quais a natureza se apresenta na paisagem local.	Os processos migratórios em diferentes tempos e espaços.	As relações dos homens com o trabalho no tempo: trabalho escravo e trabalho livre.
Formas de apropriação do espaço urbano, rural e novas conexões entre o mundo rural e urbano ao longo do tempo.	Os processos migratórios para a formação do Brasil.	Espaços públicos e privados no bairro e na cidade.
Noções de sujeito histórico: indivíduos, família, grupo, classe e outros.	Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil, no contexto de transformações da organização do trabalho, urbanização e industrialização.	Grupos indígenas e seus modos de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico.
Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.	
Cidadania e direitos humanos dos indivíduos e das diferentes sociedades.	Histórias e memórias dos bairros, da cidade e do país e suas relações com eventos como desmatamentos, fenômenos migratórios, estabelecimento de empresas etc.	
As formas de organização social e política: noção política de Estado.	Os modos de organização sociocultural de pessoas, grupos e comunidades no tempo e no espaço.	
Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.		
O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.		

Geografia

O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais, culturais.	Exploração de mapas e imagens de satélite.	Noções de território e territorialidade e as situações que produzem a vida na cidade e no campo.
O tempo natural e mudanças do ambiente físico no lugar da vivência e em outros.	Representação de cidades, espaços urbanos e rurais.	Formas não predatórias de exploração, transformação e uso dos recursos naturais.
As formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e africanos.	Agrupamento de espaços por ordem de grandeza, utilizando diferentes relações espaciais.	Tipos de coleta de resíduos sólidos nas atividades diárias na cidade.
Marcadores de tempo de média e longa duração.	A relação entre os homens e a natureza, e a transformação do meio ambiente.	Reciclagem e a relação entre produção de objetos, consumo e desperdício.
Formação das culturas e dos povos na relação com o espaço geográfico ocupado.	Paisagens naturais e antrópicas no meio em que vive e formas de preservação ou degradação.	Problemas ambientais em sua localidade: discutindo soluções.
Mudanças e transformações no espaço do município e do estado através do tempo.	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.	Modos de vida de diferentes grupos sociais e como constituem o espaço e a paisagem onde estão inseridos.
Espaços, acontecimentos, épocas e períodos da história de seu município e estado.	Diferentes características do meio físico como condicionantes da forma de ocupação do espaço.	A noção de cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
Pontos cardeais e colaterais em situações concretas e em representações cartográficas.	Agrupamento e distinção de elementos do meio físico visíveis da paisagem.	A contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.
Elementos constitutivos dos mapas.	Imagens de tempos diferentes e as mudanças ocorridas na produção do espaço urbano e rural	

Os processos migratórios e sua contribuição para a formação econômica e social brasileira.	As migrações internas no Brasil e sua contribuição na composição da diversidade sociocultural e econômica do país.	As relações dos homens com o trabalho, a divisão social do trabalho e especialização das funções nos diferentes grupos sociais.
Os Três Poderes da organização do Estado: Legislativo, Executivo e Judiciário.	As tradições culturais dos grupos sociais presentes na cidade e no campo e seus modos de vida atuais, e as relações de semelhanças e diferenças com outras culturas, épocas e localidades.	Espaços públicos e privados no bairro e na cidade e a especialização produtiva dos lugares.
Conhecimento das instâncias do poder público e de canais de participação social.	Transformações nos meios de comunicação, o advento das tecnologias digitais de informação e sua relação com as mudanças dos costumes e nos hábitos culturais.	
Origem da cidade, sua organização e crescimento urbano e seu papel político e administrativo.	O desenvolvimento científico e tecnológico e as mudanças das formas de trabalho, na indústria, na agropecuária, no comércio e nos serviços.	
Os serviços urbanos, sua relação com as formas de ocupação do espaço urbano por diferentes grupos e classes sociais.	As transformações nos meios de transportes e comunicação e a integração das regiões e do território nacional.	
Os equipamentos públicos e privados de cultura e lazer e sua relação com o crescimento urbano.	O trabalho no campo e na cidade.	
Diversidade cultural da população do bairro, da cidade e do Brasil.		

Ciências Naturais

Recursos naturais renováveis e não renováveis e a sustentabilidade como condição para a vida na Terra.	Movimento de translação da Terra: as estações do ano.	Célula.
Materiais: propriedades, transformações reversíveis e irreversíveis e interações com estímulos físicos.	Sistema solar: composição.	Corpo humano: aspectos da estrutura e do funcionamento dos sistemas circulatório, respiratório, digestório, excretor, reprodutor e nervoso.
Misturas: composição e propriedades.	Os planetas do sistema solar: características e distâncias em relação ao Sol.	Cuidados com o corpo: dieta alimentar e distúrbios nutricionais.
Energia: diferentes formas e transformações.	Eclipses.	Saúde.
Formas de geração de energia elétrica e impactos ambientais.	Outros corpos celestes: estrelas (constelações), cometas, meteoros, meteoritos.	Doenças: causas e prevenção.
A água e as suas relações com a agricultura, geração de energia, clima e ecossistemas.	Dispositivos para observação a distância e ampliação e registro de imagens.	Vacinas.
Consumo consciente, formas de descarte, reciclagem de materiais e reaproveitamento.	Sistema terrestre: geosfera, hidrosfera e atmosfera.	Saneamento básico: tratamento de água para o consumo humano, tratamento do esgoto.
Pontos cardeais: identificação e importância.	A vida na Terra ao longo das eras.	Práticas investigativas: planos de trabalho, registro e tratamento da informação, construção de explicações e reflexão sobre a ação.
Movimentos da Lua, da Terra e do Sol e a construção de calendários.	Cadeias, teias alimentares e os ciclos de matéria e energia.	
Lua: fases e sua influência no fenômeno das marés.	Produtores, consumidores e decompositores e o seu papel nos ecossistemas.	
	Adaptações dos seres vivos aos diferentes ambientes em que vivem, no presente e no passado.	
	Microrganismos.	

Matemática

Leitura, escrita e comparação de números naturais de até seis ordens.	Cálculo de porcentagens e representação fracionária.	Plano cartesiano: coordenadas e deslocamentos no plano cartesiano.	Variáveis categóricas e variáveis numéricas.
Composição e decomposição de números naturais de até seis ordens.	Adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita.	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características.	Leitura, coleta, classificação, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.
Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais.	Multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais.	Ângulos retos e não retos.	
Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica.	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural.	Simetria de reflexão.	
Representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro.	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas.	
Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica.	Propriedades da igualdade e noção de equivalência.	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura (escala Celsius) e capacidade: unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais.	
Comparação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência.	Grandezas diretamente proporcionais.	Áreas e perímetros de figuras poligonais.	
	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido.	Sistema monetário brasileiro.	
	Paralelismo e perpendicularismo.	Noção de volume.	
		Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios.	
		Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis.	

Língua Portuguesa

“Causos” e contos populares.	Registros – formais e informais – e de jargões e gírias empregados em propagandas de rádio, TV e internet.	Composição textual de textos instrucionais e regulatórios, em suas relações com contextos mais amplos, como estatutos e legislações.	Variedades linguísticas específicas na produção e na caracterização de personagens de histórias em quadrinhos.	Figuras de linguagem, hipônimos, hiperônimos e formas de categorização.	Efeitos produzidos com a recombinação de diferentes qualificadores e quantificadores.
Textos prescritivos (provérbios e ditados).	Léxico e terminologia empregados em entrevistas e depoimentos sobre temas atuais de relevância.	Leitura de verbetes de dicionários (impressos e digitais) e de enciclopédia (impressas e digitais).	Variedades linguísticas e/ou línguas (de imigração, indígenas, africanas, faladas nas regiões específicas.	Elementos da narrativa.	Recursos de interação que promovem a empatia.
Brincadeiras com a materialidade fônica (trava-línguas; emboladas; repentes; “telefone sem fio”).	Léxico, terminologia e registros (formais/informais) empregados em interações presenciais sobre temas de interesse comum ao grupo.	Leitura de gêneros informativos jornalísticos em suas associações com outras modalidades.	Produção de verbetes de enciclopédia, e de textos informativos sobre temas de interesse social, de resumos e paráfrases, de textos opinativos e argumentativos.	Construção do cenário em meio digital.	Recursos textuais que possibilitem observar a autenticidade e a legitimidades dos dizeres.
Estruturas composicionais (rimas, ritmos, entonação etc.) e suas relações com a corporeidade (danças, rituais etc.) em canções e culturas regionais, indígenas, africanas e afrobrasileiras, de imigrantes	Textos poéticos (limeriques; acrósticos).	Leitura de textos de divulgação científica.	Preparação de textos falados para participação em debates.	Diferentes modos de realização fonética de palavras em distintas regiões geográficas.	Ambiguidades, imprecisões, vagueza.
Poemas disponíveis em meio digital.	Leitura compartilhada: tiras e histórias em quadrinhos, contos, lendas e fábulas, minicontos.	Estruturas composicionais (rimas, ritmos, entonação etc.). de textos falados em linguagem poética, como trovas, cantigas e canções.	Elementos poéticos e prosódicos (rimas, aliterações, assonâncias).	Diferenças lexicais em distintas regiões geográficas e em momentos históricos.	Tempos verbais: asserções e possibilidades, argumentos e contra-argumentos e operadores argumentativos.
Leitura compartilhada de lendas, mitos, quadrinhos e animações, textos de adivinhação (adivinhas; enigmas; charadas; “o que é, o que é”).	Relações multimodais em poesias concretas, em mídia digital e impresso.	Produção de propagandas faladas e/ou escritas e jingles, associadas ou não a modalidades não verbais.	Recursos de expressão corporal: timbres, gestos, posturas.	Efeitos de sentido produzidos com modificações da ordem sintática em períodos simples.	Processos relacionais e coesivos e argumentação.
Variedades linguísticas específicas empregadas na caracterização de personagens de animações, filmes, novelas e séries.	Variedades linguísticas de pessoas da família e da comunidade.	Produção de textos falados e escritos jornalísticos.	As relações do verbal com modalidades não verbais: expressão do corpo e da fala nas histórias em quadrinhos e em animações.	Efeitos de sentido produzidos nas combinações sintáticas com a seleção de nomes de mesmo campo semântico.	Figuras de linguagem na argumentação.
	Características fonéticas de textos falados.	Peças de teatro: escrita e encenação.	Elementos da versificação.	Efeitos de sentido produzidos nas combinações sintáticas com a seleção de verbos de mesmo campo semântico.	
		Produção falada e escrita de textos poéticos.		Efeitos de sentido produzidos pelas mudanças nas formas verbais.	

Objetos de conhecimento (OCs) 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

menor complexidade | média complexidade | maior complexidade

Outras Línguas (Inglês)

Trocas de informações pessoais, pequenos relatos e expressão de opinião em interações (roteirizadas).	Construção colaborativa de sentidos com base em práticas de recepção de obras literárias (poemas, contos, romances curtos, histórias em quadrinhos), cinematográficas (filmes e vídeos) e musicais para público infantojuvenil.
Semelhanças e diferenças entre variações linguísticas da prosódia da língua em estudo (entonação, ritmo, tonicidade).	Identidade jovem em diferentes lugares do mundo (vida familiar, acadêmica, social e cultural).
Uso de conectivos (especialmente aqueles indicativos de sequenciamento) e expressões adverbiais de modo, frequência, tempo e de lugar na produção de textos (marcadamente descritivos e narrativos).	Percepção e problematização das diferenças (de costumes, usos, atitudes, valores) em situações de comunicação envolvendo pessoas de repertórios linguísticos e culturais distintos.
Leitura e compreensão oral estratégicas (identificação de tema, de informações específicas e de informações implícitas) para a construção de sentidos.	
Produção de conteúdo para registro e divulgação de pesquisas sobre temas de estudo e de seu interesse pessoal.	

Educação Física

Brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas praticadas por diferentes grupos sociais e a identificação de suas principais características.	Resolução dialogada de conflitos durante a vivência de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.
Diversidade da ocorrência social de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, bem como a variação de significados.	Posicionamento inclusivo e reflexivo acerca do direito e do acesso a brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.
Sentidos e significados atribuídos a brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas realizadas em diferentes contextos históricos e sociais.	
Criação, recriação e explicações de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas a partir das características do grupo.	
Compreensão da lógica interna de brincadeiras, danças, lutas esportes e ginásticas pertencentes a diversos grupos sociais.	
Marcadores sociais que perpassam brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.	

Artes

Obras, manifestações e diferentes formas de expressão nas artes visuais, na dança, na música e no teatro.	Matrizes afro-brasileiras e indígenas, das culturas populares e das culturas locais e regionais: origens e tradições.
Elementos constitutivos e modos de operar nas artes visuais, na dança, na música e no teatro.	Leitura crítica de imagens advindas da indústria cultural, a publicidade e das redes sociais.
Percepção estética e capacidade de fruição de formas visuais, sonoras, teatrais e coreográficas.	Obras e linguagem cinematográficas.
Apreciação das próprias produções e das produções dos colegas.	Apreciação de peças teatrais, obras cinematográficas, concertos, espetáculos de dança e exposições de artes visuais.
Vocabulário específico pertinente às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.	Espaços de preservação e disseminação artísticos e culturais.
Artistas como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.	Formas e materialidades a serem empregadas nas produções individuais e coletivas.
Formas de expressão de “artistas” de diferentes épocas e lugares e possíveis relações entre suas obras.	Obras de arte produzidas em diferentes linguagens, pertinentes a épocas e locais diversos, a partir de temas específicos.
A arte e a cultura em sua diversidade e formas de expressão e manifestação e das obras artísticas e culturais locais.	Apreciação de obras de arte híbridas e digitais.

Artes

Representações de paisagens na música e nas artes visuais.	Recursos pessoais expressivos e comunicativos.
Sonoridades e ritmos locais, regionais, nacionais e internacionais e de matrizes afro-brasileiras e indígenas.	Simbolização e significação por meio da arte.
Formas e materialidades presentes na natureza e no meio social.	Processos de criação individuais e coletivos em artes visuais, dança, música e teatro.
Representações de paisagem nas artes visuais, na música, na dança, no teatro, no cinema e na literatura.	Possibilidades expressivas com o próprio corpo e em contato com os colegas.
Recursos eletrônicos e mídias digitais.	Autonomia e responsabilidade frente ao fazer artístico e aos materiais, instrumentos e espaços de trabalho individuais e coletivos.
Procedimentos técnicos e propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas nas diferentes linguagens.	Portfólios para acompanhamento e registro do percurso pessoal de aprendizagem.
Obras bidimensionais e objetos tridimensionais.	Organização de exposições, festivais, saraus e eventos culturais na escola.
Produção de cenários, bonecos, figurinos e adereços.	
Fotografia como linguagem artística.	
Criação e representação de paisagens reais e imaginárias.	

História

Tempo e temporalidades: sincronias e diacronias, mudanças e rupturas, o sentido das cronologias e diferentes periodizações dos processos históricos.	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio: dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas e seu significado.	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro: hábitos culturais e sociais e estudo das teorias sobre a origem do homem americano; rotas de povoamento no território americano; modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos.	Cidadania e política na Grécia e em Roma: cidadania e as dinâmicas de inclusão e exclusão.
Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico: significados e usos das fontes em sociedades e épocas distintas.	Formação histórico-geográfica do território da América Portuguesa: estruturação dos vice-reinos na América, estrutura de poder da coroa portuguesa, resistências indígenas e invasões.	A ideia de modernidade e o contexto das navegações nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico: conexões e interações, culturais e econômicas, entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia.	A mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.
Fontes históricas diversas.	Distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	Formação da Grécia Antiga, com ênfase no processo histórico de formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.	Diferentes formas de organização política na África.
Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos): aspectos e formas de registro das sociedades antigas.		Formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.	Significados de "modernidade": a concepção europeia e suas lógicas de inclusão e exclusão de outros sujeitos e culturas.
Hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e significados dos mitos de fundação.			A formação e o funcionamento das monarquias europeias: centralização política e os conflitos na Europa.
Origens da humanidade, deslocamentos e processos de sedentarização.			A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus.
			A estruturação dos vice-reinos nas Américas, as resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa: diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

História

As lógicas internas das sociedades africanas.	Reformas religiosas: vinculações aos processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental: busca europeia de domínio do mundo atlântico.
Formas de organização das sociedades ameríndias.	A estruturação dos vice-reinos nas Américas, as resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	Interações das sociedades americanas e africanas com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
O conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	
Aspectos da cultura na Grécia e em Roma: alcance e limite na tradição ocidental e impactos sobre outras sociedades e culturas.	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	
O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura nos modos de organização social no período medieval.	Diferenciação e definição dos conceitos de escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	
A passagem do mundo antigo para o mundo medieval e a fragmentação do poder político na Idade Média.	A emergência do capitalismo: a passagem do mercantilismo para o capitalismo e seu processo histórico.	
Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).		
Humanismos, sua proposta de uma nova visão de ser humano e de mundo, e o Renascimento artístico e cultural.		

Geografia

Produção e transformação das paisagens naturais e humanas nos lugares de vivência e outros lugares.	Uso de tecnologias e imagens de satélite em diversas escalas na construção de mapas.	Apropriação de bacias hidrográficas brasileiras e mundiais – benefícios e impactos socioambientais, em espaços urbanos e rurais.
Formação do planeta Terra e ações do tempo em processos endógenos e exógenos.	A formação socioespacial do território brasileiro.	Ações humanas e seus impactos na dinâmica climática – reflorestamento, ilhas de calor, chuva ácida, poluição do ar, mudanças climáticas etc.
Desenvolvimento sociocultural brasileiro ao longo da história nacional.	Mapas temáticos e históricos do Brasil: padrões e analogias espaciais.	Domínios morfoclimáticos brasileiros: distribuição, biodiversidade e degradação.
Fluxos econômicos e populacionais: tensões e conflitos em diversos tempos e espaços.	Gráficos que utilizam informações geográficas.	Sustentabilidade ambiental, expansão agropecuária e degradação dos domínios morfoclimáticos brasileiros.
Diferentes formas de representação do espaço (imagens, mapas, documentos, maquetes e plantas).	Regionalização do espaço brasileiro: desenvolvimento desigual e combinado.	Importância das unidades de conservação locais, regionais e nacionais: questões históricas e contemporâneas.
Elementos do mapa (título, legenda, fonte, orientação, escala gráfica e numérica).	Camadas atmosféricas, elementos do clima e atuação na modelagem de relevos.	Formas não predatórias de exploração, transformação e uso dos recursos naturais.
Distâncias a partir de escalas gráficas e numéricas.	Uso e ocupação do solo no meio urbano e rural – impactos em diferentes tempos e lugares.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
Representação de elementos e estruturas da superfície da Terra: perfis topográficos, de vegetação, modelos tridimensionais, diagramas etc.	Transformações realizadas por diversas sociedades no planeta, considerando os componentes físico-naturais presentes em cada espaço e os impactos causados na biodiversidade.	
	Apropriação dos recursos hídricos em tempos e espaços diversos.	

Objetos de conhecimento (OCs) 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

menor complexidade | média complexidade | maior complexidade

Geografia

Aspectos ligados à identidade sociocultural brasileira.	Reconhecimento de territórios indígenas, quilombolas e de outros grupos sociais marginalizados.	Impactos socioambientais e na distribuição de riquezas no Brasil e no mundo.
Paisagens locais e o uso e ocupação do solo em diversos tempos e sociedades, com destaque para os povos originários.	Ideias e estereótipos difundidos pelos meios de comunicação sobre as paisagens e a formação socioespacial brasileira, com destaque para as regiões do país e os povos originários.	Desigualdade nas redes de transporte, informação e comunicação, o desenvolvimento industrial e a inovação tecnológica nas regiões brasileiras.
Territórios de resistência: terras indígenas e quilombolas.	Produção, circulação e consumo de mercadorias: do mercantilismo à ascensão do modo de produção capitalista.	
Colonização do Brasil: exploração de recursos naturais e a escravização de povos indígenas e negros.	Transformação de paisagens por ações antrópicas no contexto do desenvolvimento da agropecuária e da industrialização.	
Diversidade e diferença étnico-cultural brasileira (indígena, negra, europeia e asiática): distribuição territorial, questões de renda, gênero, taxa de natalidade e mortalidade nas diversas regiões.	Relações entre campo e cidade quanto ao trabalho e à produção de mercadorias em diversos tempos e espaços.	
Conflitos e tensões históricas e contemporâneas em relação à luta pela terra no território nacional.	Divisão do trabalho e a desigualdade social no território brasileiro.	
O genocídio da população indígena e negra no Brasil: da colonização aos dias atuais.		

Ciências Naturais

Temperatura, calor e sensação térmica.	Tipos de rochas e a relação das rochas sedimentares com a formação de fósseis.	Interação dos sistemas muscular, ósseo e nervoso na sustentação e movimentação de vertebrados.
Condutores e isolantes térmicos.	Placas tectônicas: relação com fenômenos naturais.	Substâncias psicoativas: impactos no sistema nervoso e na saúde dos indivíduos e da sociedade.
Combustíveis e máquinas térmicas.	Deriva continental e o formato dos continentes atuais.	Ecossistemas brasileiros.
Equilíbrio termodinâmico e a manutenção da vida na Terra.	Ar: composição e transformações.	Mudanças e catástrofes ambientais: impactos nas populações de seres vivos.
Fotossíntese.	Efeito estufa e camada de ozônio.	Desmatamento: causas, consequências e combate.
Transformações do alimento no organismo.	Escalas de grandeza dos corpos do sistema solar.	Adaptações dos seres vivos ao ambiente.
Decomposição de diferentes materiais e seus impactos no solo.	Evidências e argumentos que comprovam a esfericidade da Terra.	Interações ecológicas.
Tipos de solo.	Relação entre energia cinética, massa, velocidade e movimentos dos objetos.	Sucessão ecológica em áreas naturais e em áreas degradadas.
Misturas homogêneas e heterogêneas.	A célula e os diferentes níveis de organização do corpo humano.	A ciência e os movimentos ambientalistas na preservação de ecossistemas e espécies.
Transformações químicas.	Visão humana: funcionamento, problemas e formas de correção.	Políticas públicas de saúde: indicadores em nível local e global.
Propriedades dos materiais.		
Desenvolvimento de novos materiais e tecnologias.		
Planeta Terra: estrutura geológica e características de seus componentes.		
Processos geológicos e a formação de rochas e solos.		

Objetos de conhecimento (OCs) 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

menor complexidade | média complexidade | maior complexidade

Ciências Naturais

- Vacina: história, importância social e funcionamento, e riscos dos movimentos antivacinais.
- Puberdade: sistema endócrino e metabolismo corporal.
- Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e métodos contraceptivos.
- Sexualidade humana, valorização e respeito à diversidade de gêneros e orientações sexuais.
- A tecnologia em diferentes dimensões da vida humana.
- Tratamento da informação, plano de trabalho, construção de explicações e reflexão sobre a ação investigativa.

Matemática

- Múltiplos e divisores de um número natural.
- Números primos e compostos.
- Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais.
- Divisão euclidiana.
- Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações.
- Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações
- Fração e seus significados.
- Aproximação de números para múltiplos de potências de 10.
- Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples.
- Propriedades da igualdade.
- Linguagem algébrica: variável e incógnita.
- Equivalência de expressões algébricas:.
- Grandezas diretamente proporcionais e inversamente proporcionais.
- Equações polinomiais do 1º grau.
- Plano cartesiano.
- Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos.
- Polígonos: classificações.
- Ampliação e redução de figuras planas.
- Construção de retas paralelas e perpendiculares.
- Simetrias de translação, rotação e reflexão.
- A circunferência como lugar geométrico.
- Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal.
- Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos.
- Grandezas: comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume.
- Ângulos: noção, usos e medida.
- Volume de blocos retangulares.
- Equivalência de área de figuras planas.
- Plantas baixas e vistas aéreas.
- Medida do comprimento da circunferência.
- Espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências.
- Tabelas e gráficos referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas.
- Estatística: média e amplitude.
- Pesquisa amostral e pesquisa censitária.
- Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações.
- Gráficos de setores.

Língua Portuguesa

Encenações em meio digital.	Identificação das variedades linguísticas específicas utilizadas em entrevistas e em depoimentos.	Variedades linguísticas específicas em textos dramáticos, textos poéticos, textos narrativos.	Produção e caracterização de personagens de histórias em textos para encenação.	Usos linguísticos de pessoas da comunidade escolar ou extraescolar.	Recursos de modalização para a exposição de hipóteses, perguntas e problemas.
Escuta de radionovelas em podcasts, propagandas de rádios e jingles, poemas, e gravações de contos e crônicas disponíveis em meio eletrônico/digital.	Léxico e terminologia empregados em exposições orais instrucionais sobre temas atuais de relevância.	Leitura e análise da composição textual de textos de diretrizes comuns.	Produção de atlas regional com indicação de variedades linguísticas e/ou línguas faladas em regiões específicas do país.	Diferenças entre modos de realização das concordâncias nominais e verbais em contexto sociais e históricos distintos.	Recursos discursivos que fundamentem o diálogo e a cooperação.
Caracterização de canções de gêneros específicos.	Léxico, terminologia e registros (formais/informais) empregados em interações presenciais sobre temas de interesse social mais amplo.	Leitura de verbetes de dicionários e enciclopédia (impressos e digitais), de gêneros jornalísticos em suas associações com outras modalidades, de textos de divulgação científica.	Produção de artigos de divulgação de informações científicas, de notas, notícias e/ou reportagens sobre temas de interesse social, de resumos e paráfrases e de textos opinativos e argumentativos.	Emprego de palavras relacionais e efeitos produzidos com os processos de recombinação.	Denotação e conotação.
Estruturas composicionais (rimas, ritmos, entonação etc.) de cantos de trabalho e suas relações com a corporeidade (danças, movimentos etc.).	Leitura de textos humorísticos, de contos de adivinhação, de tiras e histórias em quadrinhos, de mitos, de crônicas, de narrativas da literatura infantojuvenil, de poemas, em mídia digital ou impressa, de escolas literárias específicas.	Estruturas composicionais (rimas, ritmos, entonação etc.). na produção de textos falados em linguagem poética.	Preparação, produção e apresentação de seminários.	Diferenças nas realizações das regências verbais e nominais em contexto sociais e históricos distintos.	Relações semânticas.
Leitura compartilhada de contos e crônicas.	Variações linguísticas características de determinadas faixas etárias, regiões geográficas, posições sociais, em diferentes momentos históricos.	Produção de propagandas faladas e/ou escritas e jingles, associadas ou não a modalidades não verbais, de textos falados jornalísticos, de textos escritos jornalísticos e de peças de teatro.	Elementos poéticos e elementos da versificação.	Modificadores e modalizadores e os efeitos produzidos.	Implícitos; subentendidos; pressuposições.
Representação multimodal de elementos da narrativa com o uso de ferramentas digitais.		Produção de escrita em associação com outras modalidades.	Prosódia.	Emprego de pronomes e os efeitos produzidos.	Nominação e referência: substantivos e orações subordinadas substantivas.
Identificação dos registros – formais e informais – e de jargões e gírias empregados em canais em meio digital voltados a diferentes públicos.			As relações do verbal com modalidades não verbais.	Modificações da ordem sintática em períodos compostos e os efeitos de sentido produzidos.	Relações de quantificação, proporção e de conjunto: orações adjetivas e adverbiais.
Identificação das diferenças linguísticas em elocuções de notícias e reportagens, de rádio, TV e internet, de momentos históricos distintos.			Figuras de linguagem; hipônimos, hiperônimos e formas de categorização.	Sistematização: classes de palavras, processos morfológicos e os elementos e processos sintáticos.	O trabalho com as vozes.
			Elementos da narrativa e a construção dos personagens em meio digital.		

Outras Línguas (Inglês)

- Trocas de informações pessoais, pequenos relatos e expressão de opinião em interações (espontâneas).
- Narrativas e debates de temas em interações (roteirizadas).
- Efeitos de significação e marcas de identidade expressas nos falares de pessoas de diferentes lugares do mundo que usam a língua inglesa para comunicação.
- Produção de textos (marcadamente narrativos e argumentativos), com uso de conectivos que indiquem relações entre frases.
- Leitura e compreensão oral estratégicas: reflexões sobre a produção de diferentes sentidos quando os contextos de produção são problematizados nos contextos de recepção.
- Planejamento e produção de textos autorais (individuais e coletivos) em diferentes formatos para publicação em plataformas de socialização e em redes sociais.
- Construção colaborativa de sentidos com base em práticas de recepção de obras literárias, cinematográficas e musicais para público jovem.
- A perspectiva de jovens de diferentes lugares do mundo sobre temas como preservação e sustentabilidade social, econômica, cultural e ambiental.
- Interações entre pessoas de repertórios linguísticos e culturais distintos: desafios.

Educação Física

- Participação crítica na elaboração e reelaboração de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas pertencentes a vários grupos sociais.
- Relação entre as características de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e os grupos sociais que as criaram e recriaram.
- Variação e identificação de diferentes papéis exercidos entre os praticantes de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.
- Transformações histórico-sociais de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.
- Compreensão acerca das formas de produção de preconceitos de raça, classe, gênero, orientação sexual e religião com relação a brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e seus praticantes.
- Identificação dos marcadores sociais que perpassam brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.
- Compreensão dos significados atribuídos a brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas pelos seus participantes.

Artes

- Obras, manifestações e diferentes formas de expressão nas artes visuais, na dança, na música e no teatro.
- Elementos constitutivos e modos de operar nas artes visuais, na dança, na música e no teatro.
- Percepção estética e capacidade de fruição de formas visuais, sonoras, teatrais e coreográficas.
- Apreciação das próprias produções e das produções dos colegas.
- Vocabulário específico pertinente às artes visuais, à dança, à música e ao teatro.
- Artistas como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.
- Formas de expressão de “artistas” de diferentes épocas e lugares e possíveis relações entre suas obras.
- Arte e cultura na contemporaneidade.
- Fontes documentais orais e escritas sobre arte e cultura.
- Diversidade e formas de expressão e manifestação e das expressões artísticas e culturais locais e regionais.
- Matrizes afro-brasileiras e indígenas, das culturas populares e das culturas locais e regionais: origens e tradições.
- Indústria cultural, publicidade e redes sociais.
- Apreciação de obras cinematográficas, teatrais, visuais etc.
- Linguagens artísticas no mundo contemporâneo e suas relações com outras áreas.
- Espaços de preservação e disseminação artísticos e culturais.
- Obras de arte produzidas em diferentes linguagens, pertinentes a épocas e locais diversos, a partir de temas específicos.
- Obras de arte híbridas e digitais.

Artes

Sonoridades e ritmos locais, regionais, nacionais e internacionais e de matrizes afro-brasileiras e indígenas.	Possibilidades de representação da figura humana em diferentes linguagens.	Organização de portfólio sobre o percurso pessoal de aprendizagem.
Formas e materialidades presentes na natureza e no meio social.	Recursos pessoais expressivos e comunicativos na ação criadora.	Organização de exposições, festivais, saraus e eventos culturais.
Representações da figura humana nas artes visuais, na música, na dança, no teatro, no cinema e na literatura.	Simbolização e significação por meio da arte.	
Recursos eletrônicos e mídias digitais.	Processos de criação individuais e coletivos em artes visuais, dança, música e teatro.	
Procedimentos técnicos e propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas pertinentes às diferentes linguagens.	Possibilidades expressivas com o próprio corpo e em contato com os colegas: improviso e criação de sequências de movimentos corporais, coreografias, músicas, cenas teatrais, vídeos, entre outros.	
Obras bidimensionais e objetos tridimensionais.	Autonomia e responsabilidade frente ao fazer artístico e aos materiais, instrumentos e espaços de trabalho individuais e coletivos.	
Concepção de instalações, articulando as diferentes linguagens da arte a espaços específicos.	Concepção, desenvolvimento e apresentação de projetos individuais e coletivos nas diferentes linguagens.	
Possibilidades técnicas e expressivas da linguagem fotográfica e do audiovisual.		

História

Historicidade dos conceitos utilizados pela História e o entendimento de conflitos e tensões.	Período Regencial e as contestações ao poder central.	A inserção dos negros no período republicano do pós-abolição: movimentos sociais e a imprensa negra e a cultura afro-brasileira na resistência e na superação das discriminações e na participação na formação econômica, política e social do Brasil.
Fontes históricas diversas.	O Brasil do Segundo Reinado, sua política e economia: Lei de terras.	A questão indígena durante a República.
Império no Brasil.	O Brasil do Segundo Reinado e a disputa por territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.	Anarquismo e protagonismo feminino no debate sobre diversidade no Brasil no século XX.
O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna.	O escravismo no Brasil do século XIX: revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias.	Segunda Guerra Mundial, emergência do fascismo e do nazismo, consolidação dos estados totalitários.
Globalização: transformações nas relações políticas e econômicas.	Estruturas sociais da atualidade e os legados da escravidão e a importância de ações afirmativas.	A ONU e os direitos humanos.
As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.	Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	A Carta dos Direitos Humanos e a defesa da dignidade humana.
Revolução Francesa, processos e desdobramentos na Europa e no mundo.	Impactos do imperialismo europeu e das ideologias raciais na África e na Ásia: a partilha de territórios e o protagonismo das populações locais na resistência.	A redemocratização do Brasil.
Rebeliões na América portuguesa.	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.	Cidadania e Constituição de 1988.
Independência dos Estados Unidos da América e na América espanhola.	Primeira República e Era Vargas.	Direitos políticos, sociais e civis e a atuação de movimentos sociais.
A revolução dos escravizados em São Domingo: o caso do Haiti.		
Independência do Brasil no contexto da América Latina.		
A tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros no final do período colonial.		

Objetos de conhecimento (OCs) 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

menor complexidade | média complexidade | maior complexidade

História

- Violência contra populações marginalizadas.
- Experiências ditatoriais na América Latina.
- O Iluminismo e a ilustração.
- O imaginário nacional brasileiro e a cultura popular.
- Pensamento e cultura no século XIX.
- A resistência dos povos e das comunidades indígenas nas Américas.
- A emergência da vida urbana e a segregação espacial na República.
- O trabalhismo e seu protagonismo político.
- Os anos 1960: revolução cultural.
- A ditadura civil-militar no Brasil e os processos de resistência.
- Os conflitos do século XXI.
- Pautas dos povos indígenas no século XXI.
- Diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.
- Relações entre os EUA e a América Latina no século XIX.
- Primeira Guerra Mundial e dinâmicas do capitalismo.
- A questão da Palestina.
- Revolução Russa.
- A crise capitalista de 1929.
- O colonialismo na África, as guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.
- Processos de descolonização na África e na Ásia.
- Guerra Fria.
- Revolução Chinesa e tensões entre China e Rússia.
- Revolução Cubana e tensões entre EUA e Cuba.
- Políticas econômicas na América Latina.
- O Brasil e suas relações internacionais: a partir da década de 1990.

Geografia

- Relações econômicas entre os países em diversos tempos históricos.
- Mundialização e globalização na dinâmica econômica.
- Sistema Colonial e a divisão do mundo em Ocidente e Oriente.
- Eurásia: aspectos físico-naturais e histórico-geográficos.
- Projeções cartográficas.
- Regionalização do espaço mundial: fronteiras, conflitos, tensões e regionalidades.
- Colonização da América e da África.
- Cartografia dos continentes.
- Influência dos blocos econômicos e geopolíticos na circulação de pessoas, mercadorias e informação.
- Formas diversas de representações cartográficas, e a totalidade e complexidade do espaço geográfico.
- Geomorfologia, biogeografia, climatologia, recursos naturais e aspectos econômicos, sociais e culturais de cada continente.
- Colonização e imperialismo: transformações das paisagens naturais e da qualidade de vida nos Estados Unidos da América (EUA), América espanhola e portuguesa e África.
- Acordos internacionais relacionados à preservação do meio ambiente e desaceleração das mudanças climáticas.
- Demografia mundial e local.
- Conflitos e tensões socioculturais e territoriais e a questão da migração nos continentes no passado e no presente.
- Processos migratórios e direitos dos migrantes no território brasileiro.
- Questões de origem, gênero e sexualidade como estereótipos socioculturais histórica e geograficamente construídos.
- Conceitos de Estado, nação, território, governo e país como elementos-chave para a compreensão de conflitos e tensões na história e geografia contemporâneas.
- O processo de europeização do mundo: a colonialidade do poder, do saber e do ser e movimentos de resistência.
- O pós-guerra nos continentes americano e africano.
- A ascensão dos EUA: impactos políticos, econômicos, sociais e estratégicos na nova ordem mundial – destaque para a relação com Brasil e China.
- As organizações de integração do continente americano.
- O papel das organizações econômicas mundiais e dos órgãos internacionais na cultura.
- Questões identitárias, culturais e a exploração de territórios e pessoas nos continentes americano e africano.
- Educação decolonial: reconhecimento e valorização da cultura e memória de povos indígenas e negros.
- O papel da mídia na difusão do consumismo e de ideologias.
- Multiculturalismo/ Interculturalidade.
- O papel da ciência no combate à desinformação na era da pós-verdade.
- O meio técnico-científico-informacional na produção do território americano e africano.
- A dinâmica dos processos de produção capitalista.
- O trabalho, a produção, as características e os processos produtivos na América Latina.
- O processo de industrialização na Europa, Ásia e Oceania.
- Inovações técnicas, científicas, informacionais e comunicacionais e a divisão internacional do trabalho.
- A agropecuária e a desigualdade de acesso aos recursos alimentares e às matérias-primas no mundo.
- Processo de urbanização na questão do trabalho e da produção.

Objetos de conhecimento (OCs) 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

menor complexidade | média complexidade | maior complexidade

Ciências Naturais

- Circuitos elétricos.
- Potência, consumo e eficiência energética em equipamentos elétricos residenciais.
- Produção, distribuição e consumo de energia elétrica.
- Acidentes com a energia elétrica: impactos e formas de prevenção.
- Modelos atômicos: evolução histórica.
- Estados físicos da matéria: relações com a pressão e a temperatura.
- Reações químicas.
- Transformações químicas e os fenômenos físicos e biológicos.
- Ondas.
- Formação das cores.
- Magnetismo.
- Radiações eletromagnéticas.
- Transmissão e recepção de imagem e som no presente e ao longo da história.
- Circulação atmosférica e oceânica e a formação do clima global e regional.
- Elementos climáticos, caracterização do clima, previsão do tempo e alterações climáticas.
- Variações climáticas e de temperatura ao longo da história geológica.
- Galáxias e a localização do sistema solar.
- Gravidade e a sua relação com o movimento de galáxias, estrelas, planetas e meteoros.
- Origem do Universo, Sistema Solar e Terra.
- Composição da Terra primitiva e na atualidade.
- Ciclo evolutivo do Sol e os seus efeitos na Terra.
- Condições de sobrevivência humana fora da Terra.
- Exploração espacial.
- Fatores climáticos e a distribuição geográfica dos seres vivos.
- Unidades de conservação.
- Reprodução de plantas e mecanismos adaptativos.
- Órgãos sensoriais dos seres vivos.
- Teorias científicas sobre a origem da vida no planeta Terra.
- História da vida na Terra.
- Teorias evolucionistas e a diversidade biológica.
- Hereditariedade, variação e diversidade genética.
- Crescimento de organismos e características das populações: fatores ambientais e genéticos.
- Seleção artificial.
- Darwinismo social, eugenia e racismo científico. Processos de produção, legitimação e divulgação dos conhecimentos científicos.
- Sistema nervoso humano.
- Substâncias psicoativas, impactos no sistema nervoso e na saúde dos indivíduos e da sociedade.
- Sistema imunológico humano.
- Medicamentos e vacinas.
- Tratamento da informação, plano de ação, construção de explicações e reflexões sobre a ação investigativa.

Matemática

- Notação científica.
- Potenciação e radiciação.
- O princípio multiplicativo da contagem.
- Dízimas periódicas: fração geratriz.
- Números reais e a medida de qualquer segmento de reta.
- Números irracionais.
- Porcentagens.
- Valor numérico de expressões algébricas, fatoração e produtos notáveis.
- Equação linear de 1º grau e sistemas: resolução algébrica e representação no plano cartesiano.
- Equação polinomial de 2º grau do tipo $a \times 2 = b$ e resolução por meio de fatorações.
- Sequências recursivas e não recursivas.
- Funções: representações numérica, algébrica e gráfica.
- Variação de grandezas.
- Congruência de triângulos e propriedades de quadriláteros.
- Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.
- Mediatriz e bissetriz.
- Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação.
- Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo.
- Semelhança de triângulos.
- Área de figuras planas.
- Área do círculo e comprimento de sua circunferência.
- Volume de prismas e de pirâmides.
- Medidas de capacidade.
- Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas.
- Unidades de medida utilizadas na informática.
- Probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes.
- Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral.
- Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores: elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados.
- Organização dos dados de uma variável contínua em classes.
- Medidas de tendência central e de dispersão.
- Pesquisas censitárias ou amostrais.
- Planejamento, execução e produção de relatório de pesquisa amostral.

Referências gerais

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. Ensino Fundamental. Brasil: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 3, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo*: reflexões sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio*, Porto Alegre, n. 4, p. 8-13. fev./abr. 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, F. *Pedagogia Freinet*: a atualidade das invariantes. Porto Alegre: Penso, 2012.

MIZUKAMI, M. das G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 29, p. 1-13, 2004.

MIZUKAMI, M. das G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). *Processos formativos da docência*: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFScar, 2005.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. *Indagações sobre o currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2018.

SAMPAIO, M. M. F. Propostas curriculares e o processo ensino-aprendizagem. *In*: SILVA, F. C. T., PEREIRA, M. V. M. (Orgs.). *Observatório de Cultura Escolar*: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. p. 69-97.

SESC. Departamento Nacional. *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc*. Rio de Janeiro, 2019. 52p.

SESC. Departamento Nacional. *Proposta pedagógica do Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. Rio de Janeiro, 2015. 274p.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

TAILLE, Y. de L; OLIVEIRA, M. K. de O.; DANTAS, H. *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURAINE, A. *Um novo paradigma*. Para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CNC · Sesc · Senac

www.sesc.com.br