



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Currículos e Educação Integral - DICEI
Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF
Esplanada dos Ministérios, bloco “L”, ed. Anexo II, 3º andar, sala 309.
Telefone: (61) 2022-9211

ELEMENTOS CONCEITUAIS E
METODOLÓGICOS
PARA DEFINIÇÃO DOS
DIREITOS DE APRENDIZAGEM
E DESENVOLVIMENTO DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS)
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Brasília
Dezembro/ 2012



Sumário

Siglas	03
Apresentação	05

Parte I

FUNDAMENTOS GERAIS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS)	10
1. Contexto atual do movimento curricular no Ensino Fundamental	11
2. Ciclo de Alfabetização e Currículo: caminhos para assegurar o direito à aprendizagem	18
3. Ciclo de Alfabetização- Conceitos fundamentais: alfabetização e letramento	25
4. Ciclo de Alfabetização e Avaliação: diferentes possibilidades	
Avaliação diagnóstica/ formativa/ sistêmica	31

Parte II

DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM POR ÁREA DE CONHECIMENTO E COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	34
--	-----------

Componente Curricular Língua Portuguesa	35
1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa	36
2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo	40
2.1. Eixo Oralidade	43
2.2. Eixo Leitura	47
2.3. Eixo Produção de textos escritos	50
2.4. Eixo Análise linguística	53
2.4.1. Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade	53
2.4.2. Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética	56

Área de Matemática	59
1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área de Matemática	66
2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo	70
2.1 Eixo Números e Operações	71
2.2 Eixo Pensamento Algébrico	76



2.3 Eixo Espaço e Forma	77
2.4 Eixo Grandezas e Medidas	80
2.5 Eixo Tratamento da Informação	83
Área de Ciências Humanas	85
1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área de Ciências Humanas	87
2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo	91
2.1. Eixo Organização do Tempo e Espaço	93
2.2. Eixo Produção e Comunicação	94
2.3. Eixo Identidade e Diversidade	95
2.4. Eixo Cartografia, Fontes Históricas e Geográficas	96
Área de Ciências da Natureza	98
1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área de Ciências da Natureza	106
2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo	107
2.1 Eixo Vida nos Ambientes	108
2.2 Eixo Ser Humano e Saúde	110
2.3 Eixo Materiais e Transformações	111
2.4 Eixo Sistema Sol e Terra	112
Área de Linguagem – Componentes Curriculares Arte e Educação Física	114
1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área de Linguagem - Arte e Educação Física	123
2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo	124
2.1 Eixo Apreciação das Diferentes Manifestações das Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física	124
2.2 Eixo Execução nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física	125
2.3 Eixo Criação nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física	126
2.4 Eixo Conhecimento e Reflexão sobre as Experiências, Saberes e Fazeres nas Linguagens da Arte e na Educação Física	126
Bibliografia	128
Créditos	130



Siglas

CEB – Câmara de Educação Básica (do Conselho Nacional de Educação)

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura



APRESENTAÇÃO



Alfabetização na idade certa e para todos, o próximo passo

O Brasil encontra-se no auge de uma urgência histórica para a realização da sua tarefa de educar com qualidade social todos os seus cidadãos. Esta tarefa tem na escola pública seu principal e mais amplo espaço de construção.

Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira nenhum é mais estratégico e decisivo que garantir a plena alfabetização de nossas crianças.

A criança tem, no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de “aprender a ler e a escrever”, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao “ler para aprender” e “escrever para seguir a escolarização”, o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadã.

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora os índices de qualidade e desempenho da escola pública.

A escola republicana brasileira, de certa forma, vem a ser inaugurada, quando oficializa, viabiliza, legisla, avalia e publica todas as condições de sua existência: os currículos, o financiamento, a legislação, os sistemas avaliativos, os programas de formação e o acesso às tecnologias da informação e comunicação entre outros.

Os resultados das pesquisas universitárias, os dados censitários nacionais, os diagnósticos dos exames avaliativos revelam uma evolução esperançosa, mas sem muita sinergia com as urgências de atendimento aos direitos que têm gerações de crianças, jovens e adultos que ainda serão excluídas nas próximas décadas.

Dentro deste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, aprovadas em 2010, colocam a tarefa ao Ministério da Educação em seu Artigo 49 – *“O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos co-*



nhcimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9, § 3º, desta Resolução)”.

É plausível e urgente – por estar na base de todo o processo educativo - que se inicie esta tarefa pelo traçado das especificações curriculares para o Ciclo inicial de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, denominado Ciclo de Alfabetização.

É dentro destas balizas e sensível às necessidades sociais, políticas, culturais e econômicas do país que este documento apresenta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à sociedade brasileira para debate (e operação) os **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização** das crianças brasileiras em idade escolar.

Este documento faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na MP No 586/2012 que foi anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, em novembro de 2012 com a assinatura de adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação.

Tal Pacto Nacional supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de Formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem.

As ações do Pacto Nacional pressupõem também gestão do processo, controle social e mobilização cujas responsabilidades estão repartidas entre os municípios, os estados e a união.

Metodologia de produção do documento

As ideias que geraram este texto vêm sendo constituídas, pelo MEC/SEB/DICEI/COEF, há algum tempo em torno de grupos de trabalho, de publicações legais a respeito de currículo, de seminários nacionais, de observações de práticas didáticas como objetos de



pesquisa das universidades e de encontros de formação em municípios de todos os estados.

O mapeamento que deu origem à estrutura do documento foi produzido pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF)/MEC a partir da análise das propostas curriculares sobre o Ciclo de Alfabetização da maioria dos estados brasileiros, assim como das de mais de 300 municípios e pelo conteúdo dos Cadernos de Formação dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa a ser iniciado em 2013.

O momento de início da produção do texto, propriamente dito, foi marcado pela constituição de Grupos de Trabalho compostos por profissionais das universidades que compõem a Rede Nacional de Formação do MEC, por gestores de redes públicas de ensino e por consultores, por área de conhecimento, contratados pela UNESCO, sob coordenação do MEC.

Além das, cerca de, 20 reuniões dos Grupos de Trabalho foram realizadas, para dar suporte às propostas e encaminhamentos do Documento, encontros técnicos em 13 cidades das 5 regiões do Brasil, envolvendo um total de quase 500 municípios. Nelas estavam presentes alfabetizadores, técnicos, especialistas de áreas e coordenadores das secretarias municipais e estaduais de educação - correspondendo a cerca de 2800 leitores críticos das várias versões da elaboração deste documento.

Síntese do documento

O presente documento está organizado em duas partes que contemplam os **Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização**, bem como os **Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa** que se consubstanciam na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos.

A **Primeira Parte** trata do contexto atual do movimento curricular no Ensino Fundamental e do conceito de aprendizagem como direito humano. Defende ainda a concepção de infância como universo singular dessa aprendizagem, tendo o currículo e o ciclo contínuo de aprendizagens como viabilização desses direitos. Tais conceitos são



fundamentais para orientar essa trajetória, tendo em vista a avaliação e suas diferentes possibilidades de garantia dos Direitos.

Na **Segunda Parte**, cada área de conhecimento e o componente curricular de língua portuguesa definem seus direitos de aprendizagens, os eixos que estruturam esses direitos e os diversos objetivos de aprendizagem de cada eixo, num rol que compõe cerca de 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem.

Tem-se como próxima tarefa do MEC, após a aprovação pelo CNE, a elaboração de cadernos metodológicos que produzam reflexões de práticas sobre como efetivar os objetivos de aprendizagem nas milhares salas de aula em todo o território nacional.

Sob a responsabilidade do MEC, o documento recebe agora o abrigo no CNE para nele ser analisado, debatido e normatizado. Lembrando que como texto de referência, é passível de ampliação depois de submetido às diversas vozes que ainda serão incluídas. Pretende-se assim recuperar os tantos anos desta dívida histórica de ter nossas crianças e jovens totalmente alfabetizados. É dívida, é direito de todos, obrigação do Estado e compromisso da sociedade.



PARTE I

FUNDAMENTOS GERAIS

DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

(1º, 2º E 3º ANOS)



1. Contexto atual do movimento curricular do Ensino Fundamental

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), objetiva, com o presente documento, subsidiar, em âmbito nacional, os sistemas e redes de ensino na elaboração de seus currículos, no que tange aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental.

Diante da complexidade imposta pela natureza dessa tarefa, é coerente pontuar que a elaboração desse documento respalda-se, tanto no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, como na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu Art. 9º, Inciso IV, incumbe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Nesse contexto, o Ministério da Educação elaborou e distribuiu, no período de 1995 a 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tiveram uma importância significativa, no contexto da história da educação brasileira. Partindo-se do pressuposto de que currículo é movimento e uma construção sócio-histórica, entende-se que hoje, decorrida mais de uma década de sua implementação, faz-se necessário elaborar novas e mais precisas orientações curriculares nacionais para o ensino fundamental, uma vez que:

1. a LDB nº 93.94/1996 sofreu significativas alterações;
2. a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos;



3. a Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, que institui a “Provinha Brasil”, explicita a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos;
4. o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)Nº 4, de 10 de junho de 2008, que institui que os três anos iniciais devem ser voltados à alfabetização e ao letramento;
5. o CNE/CEB elaborou Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB);
6. o CNE/CEB elaborou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF);
7. o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) requer subsídios para que atenda às especificidades curriculares tanto das crianças de seis anos de idade neste novo Ensino Fundamental como para o Ciclo de Alfabetização;
8. o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 está em processo de votação no Congresso Nacional;
9. os Cadernos de Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012) subsidiam a formação do professor alfabetizador, levando em conta concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na direção de alfabetizar e letrar as crianças do Ciclo de Alfabetização.

O conjunto das alterações, especialmente, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a institucionalização do Ciclo de Alfabetização demandou do Ministério a criação de espaços para socialização e interlocução de estudos, experiências e práticas curriculares que promovam o fortalecimento da identidade nacional, da qualidade da educação e dos processos educativos e formativos, respeitando as especificidades locais e regionais nos aspectos socioculturais, étnicos, políticos e econômicos.

Assim, para subsidiar esse debate nacional sobre a implantação da nova política do Ensino Fundamental de nove anos que, necessariamente, exige a elaboração de um



novo e mais preciso currículo para essa etapa de ensino, foram desenvolvidas por meio da SEB/MEC as seguintes ações:

- Encontro Nacional Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – 2004.
- Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância – 2004.
- Seminários Regionais para discussão das possibilidades de orientações administrativas, legais e pedagógicas e curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos – 2004.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” – 2004.
- Encontro Nacional promovido pela SEB, CONSED e UNDIME, para discussão e troca de experiências sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos – 2005.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Relatório do Programa 1 e 2” – 2005 e 2006.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento/livro “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” – 2006 (1ª Edição) e 2007 (2ª Edição) também disponível no site do MEC.
- Elaboração, publicação e distribuição do documento “Indagações sobre Currículo” – 2007.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento/livro “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” – 2009.
- Análise das propostas pedagógicas e da organização curricular do Ensino Fundamental, elaboradas e implementadas pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, na perspectiva de subsidiar a SEB/DICEI/COEF na definição dos objetivos e direitos de aprendizagem, até então denominados de “expectativas de aprendizagem”. Estudo disponível em CD-ROM e no portal do MEC – 2010.



- Elaboração de textos sobre os avanços nas áreas de conhecimento e outras temáticas, tais como violência escolar; avaliação e diversidade cultural – 2010.
- Elaboração de textos para subsidiar o debate sobre “Expectativas de Aprendizagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, das áreas e seus respectivos componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza – 2010.
- Elaboração de texto sobre as “Orientações para a Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos iniciais do Ensino Fundamental” – 2010.

Na perspectiva de atender às demandas desse novo cenário educacional, em 2008, este Ministério elaborou o Programa “Currículo em Movimento”, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação básica, por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos:

1. identificar e analisar as propostas pedagógicas e a organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, elaboradas e implementadas pelos sistemas de ensino estaduais e municipais;
2. elaborar documento de proposições para atualização das diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
3. elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdos para assegurar a formação básica comum da Educação Básica no Brasil (Base Nacional Comum/Base Curricular Comum);
4. promover o debate nacional sobre o currículo da Educação Básica, por meio de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional.¹, flexibilidade, autonomia e descentralização- LDB, DCNGEB e DCNEF.

A reflexão em curso, no âmbito do Ministério da Educação, a partir dos resultados das avaliações em larga escala – Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e SAEB – e da

¹ O MEC e sob a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental/Diretoria de Currículos e Educação Integral em parceria com a UNESCO realizou três pesquisas em âmbito nacional: a organização de currículos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; a consolidação do Ciclo de Alfabetização e identificação e avaliação das políticas de redução de evasão e repetência no Ensino Fundamental elaboradas pelas redes públicas de ensino.



elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em vista das demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre o para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, tem levado os dirigentes do Ministério a elaborar e produzir documentos que explicitem os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, pretende-se considerar a demanda advinda dos sistemas e redes de ensino, sem ferir a liberdade de organização conferida a estes, na direção deste Ministério apresentar elementos dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental que os subsidiem e lhes possibilitem a definição de currículos para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), 4º e 5º anos e anos finais (7º, 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, que expressem os conteúdos básicos, relevantes, necessários e de significação social, em conformidade com a base nacional comum do currículo, bem como com a parte diversificada, como impõe a LDB, no Artigo 26: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

No presente documento, o foco inicial do debate curricular, para o Ensino Fundamental, abrange os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), em Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza. As razões que levam esse Ministério a priorizar neste momento o Ciclo de Alfabetização estão relacionadas às ações elencadas, anteriormente, e aos dados sobre os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita.

Contextualização da elaboração do documento

Este documento, como foi anunciado anteriormente, é a culminância de um percurso histórico da sociedade brasileira na busca da garantia de direitos de aprendizagem às crianças no Ciclo de Alfabetização. Desse modo, é resultado de contribuições múlti-



plas, nem sempre facilmente nomeadas. Há, no entanto, uma história mais recente que legitima coletivamente os princípios e pressupostos fundamentais propostos.

As definições dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, explicitados neste documento, são respaldadas, inicialmente, na história do movimento curricular brasileiro no que se refere à alfabetização. Nas últimas décadas do século passado, sobretudo a partir do início deste século, há nas propostas curriculares dos estados e capitais brasileiros, uma hegemonia clara da defesa da necessidade de favorecer, desde o início do Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase na inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos que circulam em diferentes esferas sociais de interação. Nos documentos curriculares elaborados no âmbito de diferentes redes públicas, são explicitados conhecimentos, competências e habilidades variados, com o objetivo de favorecer tais aprendizagens.

A gênese dos estudos do documento sobre os DIREITOS

Em consonância com tais pressupostos, representantes das secretarias de educação participantes do “Grupo de Trabalho Fundamental em 2010/2011”, sob a coordenação do MEC, discutiram intensamente a organização do Ciclo de Alfabetização. Com base nestes debates, foi elaborado um texto síntese no qual também foram estabelecidos alguns princípios acerca da alfabetização nas escolas públicas brasileiras, que entendem a alfabetização como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia. Para tal, é explicitada no documento, que atualmente compõe o Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a defesa de que haja, no Ciclo de Alfabetização, um ensino sistemático do sistema de escrita, de modo articulado às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares.

Histórico e metodologia de construção do Documento

Tendo os documentos curriculares das secretarias de educação estaduais e de capitais brasileiras e o texto síntese produzido a partir dos encontros do “Grupo de Traba-



lho Fundamental em 2010/2011” como pontos de partida, uma equipe constituída por professores de 12 instituições públicas brasileiras de ensino superior e de pesquisa, estudantes de pós-graduação em Educação e Letras, estudantes de graduação em Pedagogia, e professores da educação básica (84 pessoas), que compõem a equipe de elaboração do material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, construíram uma proposição de alguns direitos básicos de aprendizagem, que foi submetida à apreciação do Grupo de Trabalho Técnico para elaboração dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa constituído em julho de 2012 no âmbito da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF).

Em uma etapa posterior, o grupo de trabalho citado acima promoveu discussões sobre o documento base, com profissionais de secretarias de educação visitadas pela equipe pedagógica do MEC, os quais contribuíram, fazendo críticas e apresentando sugestões. Treze seminários foram realizados, contemplando profissionais de 1.029 sistemas de ensino. As contribuições foram sendo sistematizadas por técnicos do MEC e estudadas pelo Grupo de Trabalho Técnico para elaboração dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, das áreas e seus respectivos componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza que constituem o Ciclo de Alfabetização. Com base em tal sistematização, o documento era modificado.

Outras contribuições foram oriundas dos debates travados com os participantes do VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, em 15 e 16 de agosto de 2012, realizado no MEC.

Como consequência desse intenso trabalho colaborativo, este documento contém a definição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização. Os princípios e pressupostos fundamentais são aprofundados nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, havendo, portanto, profunda articulação entre os pressupostos explicitados no presente documento e os textos inseridos no material do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa, que será disponibilizado pelo MEC para orientar a prática docente a partir de 2013.



2. Ciclo de Alfabetização e currículo

Caminhos para assegurar o direito à aprendizagem

Dados de pesquisas do MEC apontam o Ciclo de Alfabetização, com abrangência nos 3 anos iniciais, como uma realidade nacional. Essa organização está presente em 65% do território nacional. Esses dados também estão presentes na maioria das pesquisas realizadas nos Programas de Pós Graduação das instituições brasileiras de Ensino Superior. As justificativas apontadas pelos gestores e professores para a implementação do Ciclo estão diretamente relacionadas à meta-compromisso de alfabetizar/ letrar todas as crianças do Brasil até seus 08 anos de idade (Meta 05 do PNE), o que demanda que a implantação do Ciclo da Alfabetização constitua-se em um grande empenho relativo às metas e condições para a exequibilidade do Programa.

A realidade tem mostrado que um dos grandes desafios, na implementação do Ciclo de Alfabetização, é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas nesse tempo de três anos. Isto pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. Ressalte-se ainda que as crianças têm o direito de ter acesso a computadores, jogos didáticos, livros de literatura e livros didáticos de qualidade, para poderem aprender também ao usufruírem de certos instrumentos da sociedade letrada que contribuem para suas aprendizagens.

Para garantir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. Trata-se de assegurar que todas as meninas e meninos estejam alfabetizados, na perspectiva do letramento, até seus 08 anos, o que exige um trabalho focado, conjunto e integrado, pautado em meios diferenciados de gestão, coletivos e participativos, que envolvam verdadeiramente todos os sujeitos da comunidade escolar nesse mesmo propósito.



Trata-se ainda de conceber um trabalho que não isole o Ciclo da Alfabetização, mas o considere parte integrante de um processo mais global que é a Educação Básica. Um trabalho que: (re)crie os Projetos Políticos Pedagógicos; atue interdisciplinarmente nos currículos; possibilite que o processo avaliativo cumpra seu papel diagnóstico e que se desvele em ações diversas, principalmente de apoio às crianças com dificuldades; altere, significativamente, os ambientes formativos; traga a ludicidade, a imaginação e propostas instigantes para o contexto pedagógico; dirija uma escuta atenta e qualificada às famílias em suas críticas, sugestões e necessidades; conceba os professores como sujeitos em seus ofícios de mestres, os quais são, portanto, atores históricos, sociais e culturais que cumpram o desígnio de garantir as aprendizagens de seus alunos no processo formativo de todos e de cada um.

E, por fim, mas não menos importante, um trabalho que olhe para as crianças em suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como processos subjetivos e não mais em suas carências; crianças consumidoras e também produtoras críticas de cultura, sujeitos de direitos – neste caso, direito de serem falantes/ ouvintes, leitoras/ escritoras, autônomas e autorais.

A meta de alfabetizar meninas e meninos até 8 anos de idade não se cumpre na esfera exclusiva da linguagem escrita, mas sim de forma contextualizada, ampla e plural, envolvendo todo o mundo físico e biopsicossocial das crianças. A possibilidade de apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, de capacidades para interagir, de modo autônomo, por meio de textos orais e escritos, de experimentar situações diversificadas de interlocução na sociedade será oferecida pela escola nas tantas experiências criativas, imaginativas e sensoriais ofertadas às crianças, desde pequeninas. A criança, desde muito cedo, está inserida, mesmo que de forma assistemática, no mundo letrado porque vive numa sociedade em que as pessoas são usuários da linguagem, lendo, escrevendo, falando, ouvindo.

Tendo em vista a especificidade da infância, é necessário trazer para as ações pedagógicas do Ciclo de Alfabetização o brincar, tema recorrente nas discussões sobre a escola. O embate sobre “o brincar na escola” passou por fases nas quais a brincadeira livre e espontânea era estimulada; em outras, como que em movimento oposto, rejeitava-se qualquer menção ao lúdico, apregoando-se que a escola é exclusivamente lu-



gar de estudar e que a educação infantil, seria, então, lugar de proposta de jogos e brincadeiras dirigidas que estimulasse a cognição, a psicomotricidade, o raciocínio lógico, a linguagem oral e escrita, o conhecimento científico etc. Esta linha, embora com resistências, está sendo revisitada e hoje se sabe que a escola, em particular nos anos do Ciclo da Alfabetização, pode se consubstanciar como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade possam caminhar juntos e integrados.

Destaque-se neste contexto a importância das brincadeiras livres – sozinhos, em pares, em pequenos e/ou grandes grupos; dos jogos dramáticos e de faz de conta que estimulem o imaginário; das oportunidades de movimentação ampla e de exploração dos diferentes espaços, sobretudo daqueles que propiciam contato direto com a natureza; de ensinar os jogos tradicionais e de dar oportunidade de acesso aos mecanismos tecnológicos contemporâneos. É importante favorecer a imersão da criança nas culturas infantis ancestrais e contemporâneas, nas culturas locais e universais, problematizando-as, ressignificando-as e, assim, favorecer que as crianças de 6 a 8 anos possam aprender brincando. Isto implica associar a aprendizagem com necessariamente o desenvolvimento do lúdico, ou seja, o estabelecimento de relações entre a criança e os objetos de conhecimento envolvidos, ao assimilar, (re)significar e mobilizar regras, lógicas, produzir o inusitado num contexto regrado.

Convém salientar que o jogo, por exemplo, é atividade sempre reelaborada e ressignificada pela criança no processo de experimentar a atividade lúdica proposta no contexto educativo. O jogo não é propriedade psicológica do adulto, mas da criança que está, efetiva e integralmente, em ação cognitiva e emocional.

Faz-se necessário acrescentar que para haver novas concepções de currículo, são necessárias transformações na estrutura da escola, na reorganização de tempos e espaços, nas formas de aprender e de ensinar, nas formas de avaliar.

Nessa busca de estratégias metodológicas para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças do Ciclo da Alfabetização destaca-se que, além da dimensão lúdica supracitada, especificamente ouvir, contar e ler histórias com/para as crianças favorecem seu processo de alfabetização e letramento, pois as coloca em contato direto com as linguagens oral e escrita, em sua dimensão estética. Criar oportunidades prazerosas



em torno das propostas de contação e leitura de histórias ajuda a desenvolver o prazer pela leitura, pela sonoridade expressiva da língua; amplia o uso e a compreensão da linguagem oral, imagética e escrita, bem como a percepção e o conhecimento do mundo; e, ainda, estimula a imaginação e a fantasia.

As atividades de produção textual, desenvolvidas ao longo do Ciclo da Alfabetização, são muitas vezes coletivas e geralmente diversificadas; professores e professoras devem buscar realizá-las de maneira contextualizada e significativa, envolvendo, conhecimentos prévios e interesses da própria turma ou da criança, de maneira a sublinhar seu papel de sujeito e fortalecer sua autoestima, explicitando sua rede de pertencimento e favorecendo a construção de sua cidadania.

Por se conceber que cada criança tem seu ritmo, há a necessidade de a escola trabalhar com esta concepção nas práticas pedagógicas, identificando as diferenças das crianças, mas tomando o cuidado para que tal procedimento não induza a posturas segregacionistas e excludentes. A proposta é atuar no Ciclo da Alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados.

É preciso eleger metodologias que intencionalmente respeitem o ritmo de cada criança. Isto é, que não concebam as crianças como um bloco homogêneo, mas que considerem o tempo de descobertas, de construção de hipóteses, de despertar o interesse de cada menino e menina do grupo. Crianças identificadas com seu grupo de origem e que são diferentes entre si têm grande potencial de troca e de enriquecimento na turma, trazem uma bagagem, uma forma de pensar e viver o mundo, um olhar para as questões desenvolvidas em sala de aula que acabam por ampliar as referências umas das outras.

Tendo em vista essa abordagem de progressão da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, este documento apresenta Objetivos de Aprendizagem organizados em torno de Eixos Estruturantes. Esses Eixos, por sua vez, foram concebidos para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem cada Área de Conhecimento e o Componente Curricular Língua Portuguesa. Para cada Objetivo de Aprendizagem, nesta proposta, o professor encontrará uma escala contínua de desenvolvimento I/A/C a ele relacionado. Estas letras que aparecem ao lado de cada Objetivo de



Aprendizagem indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização.

Essa progressão possibilita que o planejamento da escola seja processualmente avaliado, uma vez que se tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento ao longo dos três primeiros anos, garantindo assim que tais objetivos sejam assegurados pela escola.

Esta escala pretende também orientar o professor quanto a uma avaliação formativa e continuada tendo em vista o avanço das crianças no decorrer dos seiscentos dias do Ciclo de Alfabetização.

I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.

A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação.

C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem.

O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, conseqüentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo.

O compromisso das diferentes áreas curriculares.

Contextualizando este Ciclo, em relação ao Ensino Fundamental, ressalte-se que a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 32 já explicita a formação que se propõe para os estudantes. Assim, “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

1. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;



2. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
3. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
4. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

Finalmente, destaque-se que, em observância, ao 1º Parágrafo do Art. 14 da Resolução CNE/CEB 4/ 2010, a base nacional comum do currículo da Educação Básica deve compreender: a Língua Portuguesa; a Matemática; o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; a Educação Física; o Ensino Religioso. Existe a necessidade de interrelacionar os componentes da base nacional comum em áreas apontadas no documento do MEC “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”.

Trabalhar com os conhecimentos das Ciências Humanas nessa etapa de ensino reside, especialmente, no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, a família, a escola, a religião, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo, a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações, configurações e organizações.

Na área de Ciências da Natureza, o objetivo é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos biológicos, físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos.

O objetivo do trabalho com a Matemática nas séries/anos iniciais é dar oportunidade para que as crianças coloquem todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações, sendo importante que as atividades propostas sejam acompa-



nhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de ideias entre as crianças. Especialmente nesta área é fundamental o professor fazer perguntas às crianças para poder intervir e questionar a partir das suas lógicas.

O trabalho com a área de Linguagem (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física) parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Um dos grandes objetivos do currículo nessa área é a educação estética, isto é, sensibilizar a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música. O trabalho pedagógico com ênfase nessa área também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras culturas corporais. Sendo assim, é importante que os seus conhecimentos e as suas atividades sejam instrumentos de formação integral das crianças e de prática de inclusão social, e proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade. Finalmente, ainda na área das Linguagens, é preciso assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos.

Dentre as diferentes práticas de linguagem/ língua, com as diferentes esferas discursivas e gêneros textuais, a esfera literária figura, sem dúvida, como fundamental para a formação da criança, tendo em vista as estreitas relações entre literatura e subjetivação, entre literatura e bagagem afetiva e cultural. É assim que a alfabetização, numa perspectiva dos vários letramentos de que participa, é a contribuição para que a criança possa dar sentido ao que ela é e ao que acontece com ela, como sujeito, na sociedade em que vive.



3. Ciclo de Alfabetização - Conceitos Fundamentais

Alfabetização e Letramento

Inicialmente torna-se importante destacar as exigências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares que entendem que o direito à Educação tem que ser garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Desse modo, a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade, para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, é prioritário o da aprendizagem da leitura e da escrita, tal como previsto no artigo 32, da mesma lei.

Assim, atendendo a essas normatizações legais por meio da apresentação de uma Proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo da Alfabetização considera-se apropriado, inicialmente, abordar alguns conceitos fundamentais que estruturam a aprendizagem: língua, texto, gêneros textuais, letramento, alfabetização.

Concebe-se Língua, neste documento, como um fenômeno social da interação verbal, realizado por meio de enunciados concretos que emergem nos espaços de interlocução. Como consequência desse conceito, tem-se que o ensino da língua e seus usos nas diferentes áreas do currículo devem ser pautados pelo seu uso real em diferentes situações sociais e nas suas mais diversas funções. O ensino precisa, desse modo, enfatizar a reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, de modo que, a partir dessa reflexão, o aluno possa fazer um uso mais consciente da fala e da escrita. Ao se conceber a língua desse modo, ressalta-se o seu caráter situado, histórico e, portanto, variável. As condições sociais e históricas provocam mudanças também no que se refere aos usos da língua. Assim, pode-se dizer que os diferentes contextos sociais de interação exigem diferentes modos de interlocução, e, assim, materializam-se em gêneros textuais, nas diferentes esferas discursivas.

Os Gêneros textuais são instrumentos culturais, que se manifestam em textos que são produzidos, oralmente ou por escrito, para interagir na sociedade bem como nas situ-



ações de aprendizagem na escola. Em cada esfera social emergem diferentes gêneros, como, por exemplo, na esfera da mídia, surgem as notícias, as reportagens, os artigos de opinião, os debates, as entrevistas. Na esfera científica, surgem a tese, a dissertação, o artigo científico, a palestra, dentre outros. Esses gêneros circulam em diferentes suportes textuais, como os jornais, os livros, as revistas. Assim, sempre que se necessita produzir um texto, seja oral ou escrito, os usuários da língua adotam algum gênero textual, para organização do que vai ser dito e do modo como vai ser dito. Por isso, pode-se dizer que os gêneros definem-se pelo conteúdo, pela forma composicional e pelo estilo. Mais que isso, os gêneros definem-se também pelo espaço social onde a situação de interação ocorre, tipos de relações que são estabelecidas entre os interlocutores, propósitos interativos, papéis desempenhados pelos que participam da situação. Decorre disso que o ensino de língua baseado no trabalho com os gêneros textuais se circunscreve na proposta de letramento por considerar os usos sociais da leitura e da escrita, por isso circunscreve-se no âmbito de todas as áreas curriculares. O trabalho com os gêneros textuais é extremamente importante, tendo em vista que eles orientam a compreensão e produção dos textos orais ou escritos. É fundamental, então, trabalhar com a diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade.

O Texto é a materialização em sequência linguística (texto verbal) ou por meio de diferentes formas de expressão, como as imagens ou melodias (texto não verbal), do que se quer comunicar. É resultado de uma produção que faz sentido numa situação específica de interlocução. O texto seria, assim, o elemento mediador no processo de interação verbal estabelecido entre os interlocutores, numa dada situação de interação.

Como as situações de interação ocorrem nas diferentes esferas sociais de interlocução, os produtores mobilizam suas experiências prévias acerca dos gêneros textuais comuns naquela esfera onde a interação se dá. É nas situações de leitura e produção de textos orais e escritos, de diferentes gêneros que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos a respeito deles e desenvolvem as capacidades necessárias para atingir diferentes propósitos de comunicação.

O Letramento é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nesses diversos espaços sociais. Cada pessoa, ao ter que interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada. Não há indivíduos iletrados em uma



sociedade em que a escrita está presente nas relações sociais, pois de forma autônoma ou mediada por outras pessoas, todos participam dessas situações. No entanto, há pessoas e grupos sociais que participam de várias situações e têm a possibilidade de agir de forma autônoma, pois dominam o sistema de escrita, e há outras que não têm acesso a determinadas práticas sociais e, muitas vezes, também não detêm conhecimentos para lidar com a escrita de modo autônomo, pois não são alfabetizadas. Por tal motivo, a criança participa de vários eventos de letramento, na escola, e neste contexto, estar alfabetizado, numa perspectiva de letramento, é um direito básico de aprendizagem.

O termo Alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas.

Tendo em vista os conceitos acima referidos, ser alfabetizado é um direito social constituído e conquistado historicamente. Assim, na medida em que, no Brasil, política e pedagogicamente, cada criança tem o direito fundamental de estar alfabetizada, até os oito anos de idade, isto exige que todos – professores, gestores educacionais nas diferentes esferas do poder e a própria sociedade civil – assumam o compromisso e a responsabilidade de garantir que todas as crianças, de fato, se beneficiem desse direito de forma igualitária. Significa, portanto, proporcionar às crianças condições de igualdade para expressarem suas escolhas e exercerem sua cidadania, em qualquer situação social, independentemente de condição econômica, religião, estrutura fami-



liar ou origem cultural. Faz-se necessário, portanto, construir, no cotidiano do sistema educacional, condições que permitam a plena concretização desse direito.

Para tanto, é fundamental que outros direitos sejam, igualmente, assegurados, como, por exemplo, os que resultam da efetivação de uma proposta curricular orientada na perspectiva do trabalho de alfabetização e letramento. Para a criança de fato estar alfabetizada, ao final de um ciclo de três anos de intenso investimento em suas potencialidades, ela precisa ter assegurado o direito a vivências pedagógicas que a respeitem como sujeito social em formação. Nesse tempo singular da infância, faz-se necessário, para seu desenvolvimento, que conhecimento, afeto e cognição caminhem juntos, tendo a ludicidade como fio condutor da aprendizagem. Isso requer investimento em suas singularidades e valorização dos seus diferentes saberes prévios e experiências curriculares que a respeitem em sua diversidade e pluralidade culturais.

Tão importantes como esses direitos são os direitos à vivência de experiências criativas, imaginativas e sensoriais que mobilizem as diversas manifestações esportivas, artísticas e culturais e as variadas formas de expressão das culturas locais, na direção de que as experiências cognitivas estejam articuladas às dimensões social, afetiva, atitudinal, de modo a assegurar que as histórias de vida das crianças e seus percursos formativos particulares sejam respeitados.

Assegurar tais direitos significa empreender ações para a valorização das experiências infantis e da ampliação cultural, favorecendo a aprendizagem de conceitos e formas de lidar com o conhecimento em diferentes áreas do conhecimento. Em cada Área de Conhecimento, os componentes que as constituem têm, portanto, importância fundamental na garantia de uma escolarização que inclua todas as crianças nos processos pedagógicos. Desta forma, é dever da escola garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada uma das áreas e componentes, considerando-se que há direitos que são comuns a todas as crianças brasileiras. Tais direitos serão tratados nas seções a seguir.

Embora do ponto de vista dos objetivos do ensino o professor necessite focar na aprendizagem do sistema alfabético, é a alfabetização em sentido lato, envolvendo o processo de letramento, que deve ser privilegiada em sala de aula. Novas demandas sociais colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Somente apropriar-se do sistema



de escrita é insuficiente para suprir tais demandas. O letramento é essencial. Assim, a formação de um sujeito letrado deve ser focalizada no ensino de língua.

Abordados os conceitos fundamentais da área de ensino de língua, faz-se necessária uma breve discussão sobre a questão do currículo. É necessário demarcar, inicialmente, a posição de que a noção de currículo é mais abrangente do que a proposição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo da Alfabetização, em determinado campo do conhecimento, como o que se apresenta neste documento. O currículo contempla as experiências escolares, voltadas para a construção do conhecimento; faz-se, portanto, no cotidiano do espaço de ensino.

O presente documento, relativo aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, por conseguinte, não é uma proposta de currículo, mas é um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola. É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar.

Desse modo, os conhecimentos produzidos na esfera da ciência e em outras esferas de construção de saberes que circulam na escola sofrem alterações (simplificações, recortes) no processo escolar, a fim de garantir que haja progressão na aprendizagem, continuidade, reflexão e sistematização. Os conhecimentos, portanto, transformam-se em conteúdos escolares. É necessário, no entanto, que neste processo de transformação haja vigilância para não se perderem as referências das esferas extraescolares. Os conteúdos devem ser encarados como objeto de aprendizagem, mas precisam ser apropriados em situações o mais similar possível das práticas extraescolares. Nessa perspectiva, há que se observar diferentes formas de organização e de relação com o saber e, mais especificamente, com o saber escolar. Há que se observar, sobretudo, a existência de currículos, de diferentes concepções acerca do que ensinar e de como organizar as situações didáticas.



No Ciclo de Alfabetização, a articulação entre o que as crianças têm demonstrado serem capazes de aprender e a constituição de uma concepção mais explícita do que se denomina como alfabetização e de como pode ocorrer a sua ampliação e consolidação é necessária na delimitação dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.



4. Ciclo de Alfabetização e Avaliação

Diferentes possibilidades para assegurar a aprendizagem
(Avaliação Diagnóstica / Formativa / Sistêmica)

Toda ação humana cria a possibilidade da lembrança, da memória e da história, o que engloba as possibilidades de registro e de avaliação das experiências humanas. Quando se trata de avaliação relativa à Educação, a grande meta é articular as várias instâncias responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem, para que estes possam ser articulados, historiados, avaliados e colocados a serviço de uma Educação mais qualificada que garanta a todos os estudantes seus direitos de aprendizagem. É ir, assim, para além do apenas medir, testar, examinar, porque avalia para incluir, para confirmar ações, para superar desafios. As diferentes avaliações relativas à Educação vão desde avaliações das políticas dos sistemas de ensino às avaliações das condições de trabalho das escolas, do cotidiano escolar e das aprendizagens dos alunos.

As avaliações das políticas públicas de Educação, em vários níveis, permitem que se avaliem ações propostas, resultados e impactos educacionais, propiciando decisões sobre manutenção de ações que se mostraram efetivas e reformulação dos aspectos restritivos ao desenvolvimento do que foi proposto. As avaliações sistêmicas ou de larga escala têm como finalidade traçar séries históricas de desempenho das redes de ensino de todo o sistema para subsidiar políticas públicas.

No âmbito da avaliação formativa, que se refere às práticas para promover a aprendizagem de todos os estudantes, ela permite guiar e otimizar aprendizagens em andamento, no processo. Por isto, é uma avaliação tão integrada ao processo de aprendizagem, que dele não se separa. Essa modalidade de avaliação reduz o fracasso que pode ocorrer pelo uso de uma avaliação com fins apenas somativos, quando não há mais tempo para melhorias.

Em termos legais, a avaliação da aprendizagem está apresentada no Art. 47 da Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, tomando por base a concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexivo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.



Defende-se, que a avaliação da aprendizagem das crianças do Ciclo da Alfabetização seja de caráter formativo. Portanto, prioritariamente qualitativa, em detrimento de aspectos quantitativos e/ou classificatórios, de maneira a perseguir, permanentemente, estratégias para a progressão continuada individual dos meninos e meninas, favorecendo seu desenvolvimento integral e assegurando, assim, a qualidade da sua trajetória escolar. Neste sentido, é importante perceber a avaliação das aprendizagens como instrumento processual e não algo estanque, fotografia de um único momento. A avaliação formativa possibilita que as próprias crianças-alunos, em parceria com familiares, professores e colegas, ressignifiquem suas experiências e seus processos de apropriação e produção de conhecimento, de forma autônoma e autoral.

Também as avaliações da aprendizagem devem ser ações planejadas coletivamente pelos diferentes sujeitos da escola, tendo em vista as ações didáticas do cotidiano. No 2º parágrafo, do Art.47 supracitado já está ressaltado que as avaliações da aprendizagem devem tomar como referência justamente o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si, de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas. Especialmente no Ciclo de Alfabetização, há a necessidade de propor avaliações variadas e permanentes, de caráter diagnóstico e descritivo, que possam gerar ações didáticas e de gestão escolar, voltadas à superação de obstáculos percebidos.

O Art. 48 da mesma Resolução CNE/CEB nº 4/2010 afirma que “a promoção e classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira série do Ensino Fundamental”. E a proposta do Ciclo da Alfabetização é de não retenção não apenas no primeiro, mas também no segundo ano do Ensino Fundamental, por se entender que os três anos são fundamentais para as crianças participarem de situações com as práticas relativas à linguagem, a apropriação do sistema de escrita e os conhecimentos das demais áreas curriculares que a ajudem a situar-se no mundo e que representem as possibilidades de serem ampliados, posteriormente, ao longo da escolaridade.



Se o maior propósito da avaliação processual é ser diagnóstica e formativa, é por meio dela que se consegue perceber as dificuldades das crianças em seus processos de apropriação e produção de conhecimentos, o que significa que se parte desses aspectos para que as escolas estruturem seus atendimentos de apoio, já previstos também no Art. 48, da citada Resolução CNE/CEB Nº 4/2010: “V – oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante da aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar”.

A avaliação formativa compara o estudante com ele mesmo, ao considerar seu processo, por isto encoraja-o e não o pune. Nesta direção, bons procedimentos e práticas que promovem a avaliação da aprendizagem, na perspectiva da avaliação formativa, podem ser registros reflexivos dos estudantes e dos professores; avaliação por pares, com roteiro e critérios claros; autoavaliação, com roteiro simples que auxiliam na construção da autonomia dos sujeitos; seminários e trabalhos em grupo, cujos critérios são negociados por todos; provas operatórias, com questões abertas que exigem hipóteses, análises, sínteses, justificativas e não apenas dados memorizados.

A avaliação da aprendizagem sinaliza a necessidade de o professor oferecer oportunidades para a criança, por meio de diferentes situações, linguagens e, principalmente, das intervenções que realiza durante os processos experienciados pelo estudante. Em um ensino dialógico, o professor conhece como o aluno se apropriou da informação e a estratégia que utilizou na situação apresentada; reflete sobre os avanços e as limitações que estão ocorrendo, e a partir dessa indicação, toma decisões significativas em favor da aprendizagem.

O papel do professor na geração da negociação é a de mediador que faz intervenções para acompanhar o processo de aprendizagem do estudante e garantir através das pistas identificadas a minimização das dificuldades e a significação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, na perspectiva da negociação possibilita a plena aplicação do processo avaliativo, no sentido qualitativo, pois garante conhecer as possibilidades e os avanços durante o processo, respeitando o tempo do aprender e garantindo o direito a uma aprendizagem melhor.



PARTE II

DIREITOS E OBJETIVOS DE

APRENDIZAGEM

DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

POR ÁREA DE CONHECIMENTO E COMPONENTE

CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA



COMPONENTE CURRICULAR

LÍNGUA PORTUGUESA



A Educação Básica empreende seu trabalho político-pedagógico em busca de garantir o direito à alfabetização de crianças dos seis aos oito anos de idade, pois a linguagem constitui o sujeito na interação social. Para isto, é necessário proporcionar-lhes vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita que envolvam seu mundo físico, social, cultural, a partir das quais possam compreender e produzir textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma em variadas esferas de interação social.

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa

Tendo em vista essa concepção de linguagem, a seguir, estão explicitados os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Língua Portuguesa:

I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.

Por ser a escola um dos espaços de acesso, de questionamento e de ressignificação da produção científica e artística da humanidade, bem como local de formação de valores e de participação cidadã, o trabalho com os diferentes gêneros textuais sinaliza que as demais aprendizagens relacionam-se estreitamente com este amplo cenário em que os sentidos do mundo estão sendo construídos. Nesta direção, a formação dos estudantes como leitores e produtores de textos orais e escritos, falantes e ouvintes é responsabilidade de todas as áreas curriculares da Educação Básica.

É assim que, desde o Ciclo de Alfabetização, como já realizado na Educação Infantil, as ações da escola vão na direção de as crianças compreenderem e produzirem textos orais e escritos de diferentes gêneros textuais, nas variadas esferas sociais de interlocução, em suportes textuais diversos e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.



No que diz respeito a garantir a alfabetização, na perspectiva do letramento, às crianças, no tempo de 600 dias do Ciclo de Alfabetização, é preciso assegurar-lhes que se apropriem do sistema de escrita alfabética, cujo conhecimento é requisito para a realização de atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos com autonomia, ou seja, sem a ajuda de leitores / escritores mais experientes. Isso demanda experiências curriculares planejadas, dinâmicas e interdisciplinares. No Ciclo de Alfabetização, as relações entre fala e escrita e a apropriação do sistema de escrita alfabética não são os únicos conhecimentos necessários para que a criança se alfabetize, mas, sem dúvida, é com eles que é possível a constituição gradativa da criança, em relação à sua autonomia, nas práticas de linguagem de que participa na escola e na vida.

II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.

A escola é um importante espaço de combate a preconceitos e discriminações. Os estudantes, ao conhecerem mais e melhor a organização social, política, econômica e cultural em que vivem, podem ampliar suas referências e compreender que o conceito de cidadania está estreitamente relacionado a um conjunto de direitos constitucionais estabelecidos e de valores sociais, tendo em vista a diversidade, a inclusão e o respeito às diferenças, especialmente em um país multicultural como o Brasil. No Ciclo de Alfabetização, trata-se de problematizar o significado, por exemplo, das diferenças dialetais, dos direitos civis, especialmente os relativos à criança e ao adolescente, por meio de vivências que tematizem aspectos de comportamentos preconceituosos ou discriminatórios que neguem os valores inclusivos.

III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.



A formação literária dos sujeitos está sustentada na concepção do papel da literatura na constituição social do indivíduo e da coletividade. Assim, a literatura contribui para desenvolver as capacidades interpretativas amplas dos leitores, as quais favorecem uma socialização mais rica, tendo em vista as estreitas relações entre os sentidos da vida, a constituição dos sujeitos e os textos literários.

Isso significa colocar o leitor no lugar do processo, concentrando as ações didáticas na apreciação, em relação ao que lê, e na estimulação do seu imaginário. Nessa direção, a formação de leitores literários na escola necessita, por parte da escola, de uma seleção de autores e obras representativos da literatura brasileira e internacional, em termos infantis, e de obras produzidas no espaço local, o que significa bons textos escritos e projetos gráficos cuidados e esteticamente bem elaborados. No Ciclo de Alfabetização, levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação, de lirismo, de múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura, os gêneros literários encantam e emocionam as crianças, ao ampliar seu universo imaginário e a reflexão sobre seus próprios sentimentos e valores.

IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.

A escola tem função importante na preservação do patrimônio cultural da infância, uma vez que é mais um espaço de encontro da criança com a linguagem, em sua dimensão lúdica e histórica, o que contribui para a construção da sua identidade. No Ciclo de Alfabetização, assim como na Educação Infantil, os jogos verbais da tradição popular propiciam que as crianças brinquem com as possibilidades sonoras que a língua materna proporciona. São ritmos, rimas, repetições que auxiliam tanto a memorização desses textos e seus usos em jogos e brincadeiras, quanto contribuem para que as crianças possam compreender também as relações entre sons e letras, ao ajustarem o falado e o escrito em diversas situações.



V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.

Ensinar o “aprender a aprender” e a organizar a vida escolar e extraescolar é uma finalidade fundamental da Educação Básica. Desta forma, oportunizar que os alunos falem/ouçam, leiam/escrevam textos relativos às situações de aprendizagem favorece que os estudantes compreendam, por meio de procedimentos de estudos, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento humano, o que inclui saber relacioná-los. No Ciclo de Alfabetização, o uso de agendas, a elaboração de cronogramas, os resumos de textos lidos são propostos em situações em que as crianças aprendem a se organizar para estudar, que é um longo processo que necessita de finalidades claras e orientações didáticas significativas. No que se refere aos textos em que se registram conhecimentos humanos acumulados, as consultas a enciclopédias e dicionários, por exemplo, representam situações demandadas pela necessidade de saber onde e como pesquisar assuntos ou temas de que necessitem ou tenham interesse e curiosidade. Quanto à produção escrita de verbetes “criativos” ou temáticos, pelos próprios alunos, é uma boa oportunidade para que conheçam mais as características e os usos das obras de referência.

VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.

Os gêneros textuais da esfera midiática trazem, para o interior da escola, os temas fundamentais que estão mobilizando o viver em sociedade, na direção tanto de atualizar os estudantes, quanto de ajudá-los a problematizar aspectos dos assuntos que circulam nos veículos de massa, de modo a contribuir para a participação no debate social. A mídia,



suas linguagens e seu papel na formação de opinião, já podem frequentar a escola desde o início da escolaridade. No Ciclo de Alfabetização, a aprendizagem da argumentação oral e escrita pode ser desenvolvida em situações em que as crianças sejam motivadas a compreender e usar em determinados textos as estratégias discursivas de diferentes naturezas. O conjunto de Direitos acima descritos se organizam e se sistematizam em forma de eixos cujas explicitações encontram-se a seguir.

2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo

Para que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento sejam garantidos, é necessário promover um ensino com base em planejamento consistente e integrado e que inclua situações favoráveis de aprendizagem focadas. Isto significa contemplar os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética – tendo em vista seu papel em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares ao longo da escolaridade dos alunos.

As crianças chegam ao Ensino Fundamental com conhecimentos de língua, a partir de suas experiências familiares, sociais e escolares, o que gera uma grande diversidade de conhecimentos e etapas de aprendizagem. No Ciclo de Alfabetização, a escola deve proporcionar a elas a garantia de que continuem a ampliar seu universo textual e linguístico a partir do ponto em que estão, o que significa respeitar os seus tempos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, fazer com que tenham autonomia para ler e escrever, por meio da apropriação do sistema de escrita alfabética.

No que se refere aos quatro eixos do ensino de Língua, sabe-se que as aprendizagens se dão não somente ao longo da escolaridade, mas também no decorrer da vida. No ambiente escolar isso significa que, nos três anos do Ciclo de Alfabetização, é preciso que os sistemas de ensino proporcionem à criança um trabalho intenso que garanta progressão das aprendizagens, de tal maneira que ela seja desafiada a aprender mais e melhor determinadas práticas de linguagem de uso escolar ou extraescolar. Para se



pensar sobre o aprofundamento e consolidação dos Objetivos de Aprendizagem em cada ano e em cada eixo tome-se, como exemplo, o ensino da Leitura.

Sabe-se que o leitor desenvolve habilidades de leitura durante toda a sua vida, pois estas dependem das características do contexto de interação e do gênero do texto. Por exemplo, a criança pode ser capaz de elaborar inferências em textos que ela própria lê, já no primeiro ou segundo ano do Ciclo de Alfabetização, se dominar o sistema de escrita alfabética, com textos que tratem temáticas e níveis de complexidade determinados para a sua idade, e/ou de gêneros com os quais ela tenha familiaridade. A criança pode, também, ser capaz de elaborar inferências em textos lidos por outra pessoa, mesmo sem dominar o sistema de escrita alfabética. Desse modo, tal capacidade é bastante dependente das condições de leitura, incluindo-se o próprio texto proposto para leitura.

Pode-se dizer que o professor introduz situações para que a criança aprenda a elaborar inferências no primeiro ano, tanto em situações em que os textos sejam lidos por um leitor mais experiente, quanto naquelas que ela tente ler sozinha. O aprofundamento e a consolidação das aprendizagens, no caso das situações em que a criança tenha que ler o texto sozinha, sem apoio de um leitor, precisam ser realizados no segundo e terceiro anos. Assim, o saber elaborar inferências será sempre relativo à situação em que se lê. A criança, já no segundo ano, pode realizar inferências em alguns textos, adequados à faixa etária. Com outros textos, em outros tipos de situação, isso ocorrerá em outras etapas de escolarização. Por isso, esse mesmo item pode ser aprofundado e consolidado em diferentes anos de escolarização.

Desta maneira, determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para sua apropriação.

São muitas e variadas as situações sociais que demandam ações de escrita, fala, escuta e leitura. Cada situação tem características próprias e demanda o uso de determinado gênero textual. Desse modo, pode-se dizer que certos gêneros podem ser introduzidos em um determinado ano de acordo com as capacidades e conhecimentos relativos a ele que podem ser aprofundados nos anos seguintes.



Além das diferenças que ocorrem entre os processos de leitura e escrita relativas aos diversos gêneros, outras características das situações ou dos textos também implicam diferenças nas estratégias de leitura e escrita. Assim, podem ser realizadas situações didáticas para desenvolver nas crianças a capacidade de elaborar inferências, utilizando-se, para isso, textos sobre determinado tema, de determinado gênero, com determinado tipo de vocabulário e de complexidade sintática. A criança pode consolidar tal capacidade naquele mesmo ano.

No entanto, no outro ano de escolaridade, são realizadas novas situações didáticas em que se busca desenvolver a capacidade da criança de elaborar inferências mais complexas na leitura de textos mais longos, com vocabulário mais elaborado, com estruturas sintáticas mais complexas e que tratem de temas menos familiares. Desse modo, neste momento tal capacidade vai ser aprofundada e consolidada. Concebe-se, portanto, que há aprendizagens que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas.

É importante salientar que o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor, sem dúvida, precisa estar atento às experiências e aos conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares sem restringir-se a eles.

A organização em 4 eixos leva em consideração tal diferença de aprendizagem em cada fase da criança, embora sejam componentes durante toda vida escolar do aluno.

Cada eixo apresenta um quadro com orientações de progressão de aprendizagem da criança, que são materializados nos objetivos de aprendizagem explicitados, pois é fato que muitos fatores interferem nas atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos, de modo que nem sempre é possível delimitar um momento específico para que os conhecimentos e as capacidades estejam consolidados. Mas é importante estabelecer os momentos em que é necessário introduzir o ensino e aprofundá-lo.

Por isso que nos quadros com os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, a letra **I** é utilizada para indicar a introdução do objetivo, na etapa escolar indicada; a letra **A**



indica que a ação educativa deve garantir o aprofundamento do conhecimento; e a letra C sinaliza que o estudante tem a aprendizagem consolidada no ano indicado.

2.1. Eixo Oralidade

A oralidade é uma das formas de o sujeito participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais: desde uma conversa entre amigos até uma palestra de um especialista. É uma produção sonora que envolve ainda recursos, como gestualidade, movimentos do corpo e mímica, tom e velocidade de voz, dentre outros. Quando a oralidade se torna eixo de ensino, na escola, passa a ter um caráter específico: os estudantes, ao usarem a modalidade oral, em situações significativas, também refletem sobre estes usos em sua dimensão social. O professor, além de ser mediador no processo do uso da oralidade, tem, ainda, um papel acrescido: o de intérprete das falas dos alunos, por ser um parceiro mais experiente. Neste documento, cinco dimensões da oralidade são contempladas: a valorização dos textos de tradição oral; a oralização do texto escrito; as relações entre fala e escrita; a produção e compreensão de gêneros orais; as relações entre oralidade e análise linguística.

A “Valorização dos textos de tradição oral” abrange a reflexão sobre a oralidade nas diferentes instâncias de participação social, com destaque para os textos orais que fazem parte da cultura brasileira. No mundo globalizado, a preservação deste repertório cultural diverso, como há no Brasil, tem, na escola, um lugar privilegiado de manutenção das identidades culturais e a não destruição da memória coletiva. Exemplos de gêneros textuais que originam trabalhos produtivos são: receitas culinárias orais, lendas, parlendas, trava-línguas, canções infantis, dentre outros.

A dimensão “Oralização do texto escrito” diz respeito à inserção do estudante em práticas cujos textos escritos são socializados por meio da oralidade, tais como os recitais de poesia, a leitura de contos em saraus, dentre outros. Neste contexto, é preciso reforçar a ideia de que estes textos “nasceram” escritos, mas podem ter também uma destinação oral e coletiva.

Participar de saraus, recitais e afins requer também uma aprendizagem como plateia, ou seja, há necessidade de uma aprendizagem específica, que passa pela escola, mas não se reduz a ela, que é aprender a ser ouvinte da fala do outro, o que não dispensa



uma avaliação crítica, com argumentos fundamentados, sobre as apresentações ouvidas. No caso de serem as próprias crianças a se apresentarem, há necessidade de todo um trabalho didático de seleção do que se vai apresentar, de preparação da leitura e de execução para o público, tendo em vista o processo de construção da autonomia e da confiança, nas práticas de oralidade, especialmente das instâncias públicas.

As “Relações entre fala e escrita” agregam as reflexões sobre a concepção de que a oralidade e a escrita são duas modalidades da língua diferentes, mas interdependentes. Por isto, essa articulação está presente no trabalho didático cotidiano. Como usuários, há uma diferença entre as várias situações de uso da fala e da escrita que traz consequências para o ensino e a aprendizagem, que é o fato de que, em algumas situações, a produção e a recepção são simultâneas, como é o caso da conversa face a face, da conversa telefônica, da conversa em redes sociais. Embora seja mais frequente tal tipo de situação caracterizar-se pela fala, também são encontrados gêneros escritos com tal peculiaridade.

Em outras situações, a produção e a recepção são separadas no tempo, como é o caso do romance ou da escuta de um discurso político televisionado, que pode ser uma oralização de um texto escrito ou uma produção realmente oral. Ambas as modalidades estão relacionadas aos contextos de produção em que são inseridas. Há gêneros mais estritamente orais e outros mais estritamente escritos. No entanto, é possível destacar práticas de linguagem, com receitas culinárias e instruções de jogos socializadas por meio da oralidade e da escrita, processos de retextualização de entrevistas, uso de textos orais como parte de textos escritos, como nas notícias e reportagens, dentre outros.

Quanto às “Relações entre fala e escrita” ainda se pode destacar as variedades linguísticas, para que, desde o Ciclo de Alfabetização, já se comece a problematizar a discriminação de certos usos da língua, considerados simplesmente errados, por terem menor prestígio social. Assim, a ênfase do ensino e da aprendizagem tem por objetivo que as crianças conheçam as propriedades da oralidade e da escrita, para que possam reconhecer os casos de preconceito, refletindo sobre estes aspectos em suas diferentes dimensões.

A “Produção e compreensão de gêneros orais” diz respeito à produção oral própria e



à compreensão da produção alheia, para além dos usos do cotidiano, uma vez que cabe à escola propiciar situações de fala pública, por meio das quais os estudantes aprendem a falar, em situações formais, ou seja, tratar de assuntos ou temas estudados/ pesquisados ou que estejam em relevância na sociedade, tendo em vista a participação em interações verbais, como debates, exposições orais, notícia radiofônica, dentre outros. Para isto, as crianças aprendem a viver diferentes papéis: o expositor, o debatedor, o locutor radiofônico, o ouvinte, sempre considerando a aprendizagem da argumentação e os turnos de fala (um fala e o outro ouve) e as vivências coletivas.

Aprender a expor ou debater um tema ou ainda relatar aspectos de um fato também representa possibilidades de articulação entre os conteúdos das diferentes áreas curriculares, além de aprendizados relativos à escolha de recursos como imagens, sínteses que auxiliam a discussão coletiva.

A dimensão “Relações entre oralidade e análise linguística” diz respeito aos conhecimentos sobre as relações entre fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais orais, em suas características discursivas e formais. Esta dimensão está referida no Eixo “Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade”.

Abaixo se encontra em quadro sinóptico o conjunto sugerido de Objetivos de Aprendizagem do eixo acima descrito.



EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			



2.2. Eixo Leitura

A leitura é uma prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual. Neste processo, o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê. Em se tratando deste eixo, outro aspecto a considerar é o “gosto de ler” que se aprende em situações de interação com outros leitores que leem, de seleção do que, para que e como ler.

É nesta direção que a leitura contribui para a autonomia do leitor, no que diz respeito à compreensão do mundo e às múltiplas possibilidades de interpretá-lo, pois ler significa construir sentidos. Outro aspecto do ensino e aprendizagem da leitura é que ela é matéria prima para se escrever, uma vez que fornece, para o autor, conhecimentos sobre os contextos de produção dos textos, sobre os assuntos e os temas, sobre os elementos textuais e linguísticos do texto escrito. Neste documento, enfatizam-se três dimensões da leitura: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; as relações entre leitura e análise linguística.

A dimensão “sociodiscursiva” tem a ver mais diretamente com os aspectos relativos à interlocução, a relação autor e leitor, ou seja, o trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais onde os textos circulam, dentre outros. Essa dimensão diz respeito às capacidades de o leitor refletir sobre os contextos que motivaram a escrita, os motivos que o levaram a ler, o papel que desempenha, como leitor. Ela pode ser contemplada em situações em que o professor lê para as crianças e em situações de leitura autônoma, ou seja, em que a criança pode ler sozinha.

No trabalho de formação do leitor, outro aspecto a considerar são as várias esferas discursivas que são contempladas no trabalho na escola; no entanto, neste documento, enfatizam-se três esferas: a literária, a midiática e a escolar/ divulgação científica, por favorecerem boas situações de aprendizagem e inserirem, de forma produtiva, os estudantes no mundo escolar e extraescolar. Os gêneros textuais das referidas esferas estabelecem ainda interfaces consequentes entre Língua Portuguesa e as demais



áreas curriculares, tendo em vista seus conceitos, assuntos e temas e a dimensão sociodiscursiva dos textos que circulam na sociedade.

A segunda dimensão é relativa ao “Desenvolvimento de estratégias cognitivas”. Saber antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido faz sentido, são habilidades essenciais na construção dos sentidos do que se lê. Para que o leitor lance mão dessas estratégias, é necessário que mobilize conhecimentos sobre o tema, o gênero textual, o autor, o portador, o vocabulário, dentre outros. É assim que o ato de ler relaciona-se fortemente com o “aprender a aprender”, uma vez que para que se aprenda, a leitura é ferramenta fundamental. Ressalte-se que a inferência é uma estratégia de leitura importante para uma leitura crítica, porque requer que se busque entender os subentendidos do texto, lendo aquilo que não está escrito, mas está dito.

A terceira dimensão diz respeito à “Análise Linguística”, que engloba o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos linguísticos e gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação, dentre outros. Esta dimensão está referida no Eixo “Análise Linguística: discursividade, textualidade, normatividade”.

A seguir o quadro que apresenta os objetivos que favorecem e organizam as possibilidades de garantir os Direitos previstos.



EIXO ESTRUTURANTE LEITURA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			



2.3. Eixo Produção de textos escritos

A inserção do sujeito no mundo da escrita, como autor da sua palavra, mobiliza um outro tipo de interlocução com outros sujeitos, com outras compreensões sobre a realidade, com uma diversidade de visões de mundo. Materializa-se, assim, a ideia de que há mais de uma maneira de dizer os assuntos, temas e conceitos que circulam na sociedade e mais: há uma maneira pessoal, singular de dizer, que tem a ver com a identidade de quem escreve e com as condições em que escreve. Tem a ver também com o fato de que a autoria pressupõe implicar-se nas questões humanas, participando, assim, do encontro com os leitores e com as formas de dizer o mundo, ou seja, sociabilizando-se.

No caso da produção textual na escola, participar de situações de escrita e aprender a escrever possibilitam que a criança ultrapasse aquilo a que está acostumada, no seu grupo social, para que possa quando inserida em contextos mais letrados ter ferramentas mais críticas e criativas de participação social, por meio da escrita. Um aspecto importante, no que se refere à produção escrita no Ciclo de Alfabetização, diz respeito ao fato de que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é simultânea à aprendizagem da produção textual ou linguagem que se escreve. Nesta direção, os alunos aprendem a escrever também ao produzirem oralmente textos, tendo o professor como escriba, ou seja, ele é aquele que grava, mas que não produz o texto. Neste eixo, podem ser destacadas três dimensões do ensino: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento das estratégias de produção de textos; as relações entre produção escrita e análise linguística.

Em relação à dimensão “Sociodiscursiva”, mais diretamente relacionada às interações estabelecidas, destacam-se as reflexões acerca do contexto de produção de textos, ou seja, os propósitos para a escrita do texto, os destinatários para os quais o texto está sendo produzido, os espaços de circulação do texto, os temas tratados, dentre outros. Nesta direção, no Ciclo de Alfabetização, faz sentido a produção de variados textos, com diferentes finalidades, como as histórias que compõem os livros dos alunos, a produção de bilhetes e convites, a escrita de folhetos com instruções de saúde, a elaboração de listas para determinadas tarefas ou contextos de uso, tanto em práticas em que o professor é o escriba, quanto em situações de escrita de próprio punho, pela criança.



Novamente, ressalte-se que, neste eixo, enfatizam-se as esferas literária, midiática e escolar/ divulgação científica, não sendo necessário, no entanto, limitar-se a essas.

O desenvolvimento das “Estratégias de produção de textos” relaciona-se estreitamente à dimensão sociodiscursiva e engloba desde as estratégias de planejamento global dos textos, quanto as de planejamento e a revisão em processo, a avaliação/revisão posterior. No processo de planejamento global do texto, uma etapa necessária é o levantamento de informações sobre o que vai ser escrito, isto é, decide-se e pesquisa-se a sua temática, em situações de leitura, por exemplo. Na textualização, cuida-se para colocar no papel o que foi planejado, sempre considerando o contexto de produção, e monitorando o que está sendo dito, realizando modificações do texto no próprio processo de escrita.

Na revisão, em processo ou posterior à produção inicial, as crianças, com a mediação do professor, reveem o que foi escrito, analisando aspectos discursivos e formais do texto em questão. Neste particular, combinar com os alunos algumas legendas que orientem a revisão e a edição textual pode ser um bom encaminhamento. Tendo conhecimentos mais sólidos sobre as temáticas e sobre os propósitos de escrita e seus possíveis interlocutores, sem dúvida a tarefa de planejar o texto, textualizar/produzir e revisar/editar é muito mais contextualizada e, conseqüentemente, mais significativa para quem escreve.

A dimensão “Relações entre produção escrita e análise linguística” ou conhecimentos linguísticos diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema alfabético e convenções ortográficas, mas também a outros conhecimentos linguísticos/gramaticais que ajudam a construir sentidos dos textos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação. Esta dimensão está referida no Eixo “Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade”.



EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			



2.4. Eixo Análise Linguística

Nesse documento, o eixo Análise Linguística foi organizado em dois movimentos que se articulam: um que diz respeito à reflexão sobre aspectos mais gerais do texto, tendo em vista a discursividade, textualidade, normatividade dos textos/ gêneros selecionados para as práticas de linguagem; outro que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças.

2.4.a Discursividade, textualidade, normatividade

Dada a natureza da linguagem, os sujeitos não somente a usam em situações de interação social, mas também pensam e falam sobre ela. Assim, ao pensar-se sobre a linguagem e a língua, pratica-se o que se convencionou chamar de “análise linguística”.

A análise linguística engloba aspectos de discursividade, textualidade, normatividade da língua, tendo em vista as relações entre as atividades de linguagem/língua e os conteúdos textuais/ linguísticos que contribuem para a construção dos sentidos dos textos orais ou escritos. Na direção de aproximar o que se diz ao como se diz, os usuários da língua, em situações em que são falantes/ouvintes, leitores/produtores refletem sobre a língua e seus usos.

Enfatize-se que a “análise linguística” – conhecida também como “análise e reflexão sobre a língua” ou “conhecimentos linguísticos” – não se confunde com a “gramática normativa” que se refere aos elementos da palavra, da oração/frase e não ao texto; no entanto, os elementos gramaticais também são objeto de estudo da análise linguística, no sentido de constituir ferramentas para se analisar os processos de falar/ouvir, ler/escrever, em situações de interação. No que se refere à análise linguística, as dimensões são: caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos; domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita.

Na dimensão “Caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais” são incluídos aspectos relativos aos conhecimentos relativos aos gêneros, ou seja, reflexões sobre: onde circulam; com que finalidades; para quais tipos de destinatários; como se organizam os textos exemplares desses gêneros; e seus aspectos estilísticos.



A dimensão “Reflexão sobre e uso de recursos linguísticos” refere-se à constituição dos efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais que diz respeito às situações em que o texto é objeto de análise, quanto às pistas linguísticas dadas para sua compreensão ou às situações de revisão coletiva em que o professor elege determinados recursos linguísticos, para discutir com as crianças. Nesses casos, são selecionados conteúdos linguísticos que constituem aspectos da textualidade dos textos falados/ ouvidos, lidos/ escritos. A seleção dos recursos linguísticos que constituem sentidos em um texto é feita em função do gênero textual em questão, portanto em função de diferentes práticas de aprendizagem de que as crianças participam na escola e fora dela.

Em relação à terceira dimensão “Domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita”, destacam-se os conhecimentos necessários para que o texto seja legível, tendo em vista seu leitor, e por atender aos princípios de funcionamento da escrita alfabética e dos padrões de escrita, como concordância, paragrafação ou versificação, pontuação, uso de letras maiúsculas.



EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Discursividade, textualidade e normatividade Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.		I	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.		I	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	I	I/A/C	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I	I	A/C
Segmentar palavras em textos.	I/A	A/C	
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I/A	A/C
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I	I/A	A/C
Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	I	I/A	A/C
Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I	I/A	A/C
Pontuar o texto.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			



2.4.b. Apropriação do sistema de escrita alfabética

A apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo desafiador, assim como foi a trajetória da humanidade para inventar os sistemas de escrita. A criança vai se apropriando do sistema de escrita alfabética, ao participar de situações de aprendizagem que a ajude a refletir e aprender o que as letras representam, substituem e como elas funcionam; que a auxilie a saber que há acordos sociais que determinam que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo, que há espaços entre as palavras e que certas letras substituem certos sons. Por isto, a criança necessita de boas situações de aprendizagem que a faça experimentar a compreensão e a apropriação do sistema de escrita alfabética, beneficiando-se da presença das escritas das palavras, enquanto refletem sobre seus segmentos orais.

No quadro, a seguir, estão expostos os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, bem como sugestões acerca de como tratar a progressão de aprendizagem de cada objetivo de aprendizagem, relativos à apropriação deste sistema notacional, durante o Ciclo da Alfabetização. Para exemplificar, resalte-se que há determinados conhecimentos que podem e devem ser apropriados em um ano letivo, como, por exemplo, reconhecer e nomear as letras do alfabeto.

No primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, o professor pode introduzir tal conhecimento, aprofundar e consolidar. Assim, o direito de saber as letras do alfabeto pode ser garantido logo no início do Ensino Fundamental, caso ele não tenha sido apropriado em anos anteriores, em outras situações vivenciadas pela criança. Se, ao final do primeiro ano, ela não tiver este direito garantido, é papel da escola elaborar estratégias para que no ano seguinte esse conhecimento esteja consolidado.



EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Apropriação do sistema de escrita alfabética Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I/A	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			



Enfim, propor a organização de um eixo específico para a apropriação do sistema de escrita não implica dizer que aspectos relacionados aos demais eixos não devam ser contemplados no processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. No entanto, não se considera alfabetizado o aluno que apenas domina o sistema de escrita alfabética.

A partir dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, considera-se alfabetizado o aluno que é capaz de ler e produzir textos. É preciso, assim, que a atividade reflexiva do aprendiz não esteja focada apenas na aprendizagem do sistema notacional. Considera-se que tal domínio representa um passo importante, fundamental, para que a criança possa se alfabetizar, mas ainda não a caracteriza como alfabetizado.

Para isso, ainda que entendida no seu sentido mais restrito, a alfabetização implica a capacidade de atribuir sentido ao que foi lido e de produzir textos para atender a diferentes propósitos de interação. Desta forma, as crianças, nos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização compreendem o sistema de escrita alfabética e, no terceiro ano, têm esse processo consolidado, para que possam continuar seus estudos e participar da vida em sociedade, de forma qualificada.

Espera-se que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento relativos aos eixos de oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística sejam ampliados e consolidados ao longo de toda escolaridade dos alunos com as complexidades que cabem a cada momento.



ÁREA DE MATEMÁTICA



Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que envolvem o processo de alfabetização matemática estão atrelados à compreensão dos fenômenos da realidade. Esta compreensão oferece ao sujeito as ferramentas necessárias para que ele possa agir conscientemente sobre a sociedade na qual está inserido. É papel da escola criar as condições necessárias para que o sujeito possa servir-se dessas ferramentas em suas práticas sociais. Assim, o conceito de letramento matemático está diretamente ligado à concepção de Educação Matemática e tem como espinha dorsal a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico.

A alfabetização matemática e a criança

A criança, antes de chegar à escola, desenvolve um conjunto de saberes matemáticos construídos em interação com seu meio social. Crianças brincando são capazes de realizar operações simples, de estabelecer categorias e equivalências, de reconhecer e diferenciar figuras e formas geométricas, de estabelecer parâmetros pessoais para medir grandezas e de servir-se de diversos outros conceitos matemáticos.

A relação da criança com o conhecimento matemático é, de início, marcadamente egocêntrica (“minha conta”, “meu número” etc.), bem como as representações por ela utilizadas. Esses conhecimentos servem como ponto de partida para a construção de conceitos mais universais e para tanto cabe à escola levar a criança a desenvolver-se e se apropriar de outras novas percepções.

A alfabetização matemática é o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. Esse é um longo processo que deverá, posteriormente, permitir ao sujeito utilizar as ideias matemáticas para compreender o mundo no qual vive e instrumentalizá-lo para resolver as situações desafiadoras que encontrará em sua vida na sociedade.

Isso não significa unicamente o domínio de uma linguagem simbólica, pois os símbolos matemáticos devem aparecer não apenas como componentes característicos do conhecimento matemático, mas como elementos criadores da comunicação. Por isso, não se trata de tentar levar a criança a escrever corretamente os algarismos ou a re-



petir sequências numéricas até certo limite, em situações de contagem desprovidas de significado.

O trabalho com as operações aritméticas vai além da utilização ou memorização de técnicas operatórias únicas, uma vez que a etapa de alfabetização matemática caracteriza-se, principalmente, pela compreensão dos significados das operações e de cálculo efetuado mentalmente, motores do desenvolvimento da alfabetização matemática. Trata-se então do momento em que a criança começa a organizar estratégias mais sistematizadas que vão permitir, em etapas posteriores, a compreensão de outros procedimentos de cálculo.

As relações entre causa e efeito e as inferências lógicas também começam a aparecer na etapa de alfabetização matemática. Os estudantes começam a descobrir propriedades e regularidades nos diversos campos da Matemática. A alfabetização matemática demanda a passagem por situações que promovam a consolidação progressiva das ideias matemáticas, evitando antecipar respostas a problemas e questionamentos vindos da criança em um processo cuja característica é desenvolver nela o comportamento questionador que, como resultado final, permite desenvolver o pensamento lógico. No entanto, convém notar que a sistematização excessiva e o abuso da linguagem matemática podem ser prejudiciais ao desenvolvimento autônomo da criança em período de alfabetização.

A alfabetização matemática não pode ser reduzida ao domínio dos números e suas operações. Nessa fase de escolaridade, a criança deve construir as primeiras noções de espaço, forma e suas representações. As ideias iniciais de grandezas, como comprimento e tempo, por exemplo, também começam a ser organizadas no Ciclo de Alfabetização.

A necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficaz também faz parte do processo de alfabetização matemática. O contato da criança com os meios de comunicação pode levá-la a reconhecer tabelas e gráficos simples, como elementos facilitadores da compreensão de determinadas informações. A proposta de alfabetização matemática é o “alfabetizar letrando”, não dissociando ou sequenciando os processos de alfabetização e letramento.



As formas de pensamento lógico em Matemática

Como a Matemática deve ser compreendida como instrumento para interpretação do mundo complexo e marcado por seus diversos contextos, alguns aspectos da lógica podem ser âncoras para o desenvolvimento de conceitos e utilização de procedimentos. Ela está presente nas conversas informais e, por sua característica interdisciplinar, também está presente nos conteúdos curriculares das demais disciplinas. Diversas formas de pensamento lógico-matemático foram desenvolvendo-se ao longo da história da humanidade e possuem características que, em alguns casos, se complementam e, em outros, parecem antagônicas.

De maneira geral, pode-se dividir as formas de pensamento lógico em três grupos mais importantes: a lógica clássica, a lógica matemática e a lógica dialética. A primeira estuda argumentos dedutivos, através de regras que procuram compreender o mundo por leis que se repetem, independentemente da situação ou do objeto. A segunda busca estabelecer, por meio de leis e regularidades, formas de pensamento e de argumentação (dedução, indução, formulação de hipóteses etc.) dos conceitos matemáticos. É comum identificar a lógica matemática à simbologia própria da linguagem matemática, denominando-a lógica simbólica. A terceira caracteriza-se por argumentar através de oposições (tese, antítese e síntese), buscando compreender a realidade por suas contradições ou pela própria evolução histórica dos fatos.

A Matemática é uma área que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, mas não é a única que o faz. No entanto, ela pode ajudar a estabelecer competência em estruturar logicamente uma mensagem, um discurso ou uma argumentação, além de desenvolver a capacidade de generalização ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental.

Na alfabetização matemática, as estruturas lógicas elementares – de classificação e seriação – impulsionam tanto o desenvolvimento das operações aritméticas, quanto das operações geométricas espontâneas. Para classificar, a criança estabelece relações de semelhança, juntando objetos que possuem características comuns e separando-os dos que não possuem essas características. Assim, ela pode classificar objetos, alternando o atributo/ critério dos agrupamentos: separa-os pela cor, pela forma,



pelo tamanho, ou por outro critério de semelhança, sempre comunicando qual foi o atributo que escolheu para reunir os que se parecem.

Uma propriedade importante no desenvolvimento da estrutura de classificação é a inclusão de classes. Nesse sentido, é condição necessária à consolidação da estrutura lógica de classificação, e essa propriedade estará presente na construção de conceitos de todas as áreas de conhecimento e, em especial, da própria Matemática. Para seriar, a criança estabelece relações de ordem, enfileirando – do menor ao maior (série ascendente) ou do maior ao menor (série descendente). Ao ser definido o critério de ordenação, cada elemento possuirá uma única posição na série, coordenada com a posição de seu antecessor e de seu sucessor, salvo se for o primeiro ou o último elemento ordenado.

As crianças têm o direito de vivenciar diferentes contextos próprios das culturas da infância que provoquem a necessidade de estabelecer relações de ordem. Quando a criança é solicitada para uma atividade de ordenamento, considerando a ordem da narrativa, além de coordenar relações, seriando os objetos, ela também é convocada a estabelecer uma correspondência ordinal espaço-temporal, pois a disposição no espaço dos elementos seriados corresponderá à ordem temporal da narrativa ou da situação proposta. Esse tipo de relação é fundamental para a criança aprender a quantificar os objetos de uma coleção, como também para avançar em suas concepções acerca da leitura e da escrita, já que as relações que a criança precisa estabelecer sobre os conteúdos da língua falada e escrita também são de natureza lógico-matemática.

O conhecimento matemático e a resolução de problema

Com o objetivo de estabelecer uma real integração do conhecimento matemático com a realidade sociocultural, ancorado na ideia do letramento matemático, entende-se a aprendizagem matemática como instrumento de formação e promoção humana. Por isso, defende-se a resolução de situação-problema como núcleo para o desenvolvimento do conhecimento matemático na escola e não apenas em torno da resolução de problemas.



Muitas vezes “problemas” e “situações-problema” são termos tomados como sinônimos, mas há diferenças significativas entre eles. Numa proposta pedagógica fundada em situação-problema, o ponto de partida não é o conteúdo escolar para a constituição da situação, mas o mergulho em diferentes contextos. Uma diferença fundamental do conhecimento matemático em situações-problema é o fato de os conceitos e estruturas matemáticas estarem mais integradas na mobilização de diferentes conteúdos matemáticos.

A situação-problema provoca, na sua resolução, a mobilização de conceitos e procedimentos matemáticos de forma aberta à participação das crianças em suas hipóteses, “não pensados” de modo apriorístico pelo professor, como normalmente é feito na perspectiva de oferta de problemas. Isso pode trazer, de início, uma desestabilização no professor que não pode, de partida, garantir com certeza quais conceitos e estratégias os alunos irão mobilizar para resolver a situação-problema. Essa dúvida sobre o processo de construção do conhecimento é positiva, no que se refere à necessidade de o professor estar sempre em busca de novas compreensões sobre os processos de construção do conhecimento matemático pela criança.

Uma primeira diferenciação entre problema e situação-problema se refere ao papel da escrita no processo. Inicialmente, a situação-problema não é apresentada necessariamente a partir de um texto, mas pode surgir ou ser proposta ao grupo de estudantes por diferentes formas.

A produção escrita tem papel diferente também ao longo da resolução. Se na resolução de problemas, o processo de construção de conhecimento é essencialmente pela produção escrita, na situação-problema outros processos são mobilizados, igualmente importantes na Educação Matemática: a discussão coletiva, o planejamento do que escrever, a coleta de dados, a organização de informações, a utilização de recursos de novas tecnologias (calculadoras, planilhas, softwares), a construção de maquetes e de protótipos, de tabelas e de gráficos; a concepção de diagramas e de esquemas, desenhos, o uso de textos argumentativos escritos etc. Nesse contexto, a produção escrita é parte importante da produção matemática, mas não é a primeira nem a última. Grande parte da Matemática realizada pelo estudante fica restrita às imagens mentais, sem, todavia, serem exteriorizadas por meio da escrita, sobretudo nos primeiros



anos de escolaridade, quando o gesto e o desenho devem ser mais valorizados nas produções matemáticas, constituindo-se, desta forma, em um dos direitos da aprendizagem matemática.

Uma segunda diferenciação é considerar a situação-problema como geradora de atividades de troca, de confronto, de experimentação, de validação, de discórdias e de argumentações. A atividade matemática é um ato solidário, portanto, socialmente produzida e validada. Assumir a resolução de situação-problema como proposta pedagógica implica conceber novas formas de relação aluno-aluno, professor-aluno, aluno-conhecimento, o que leva, de forma necessária e desejável, a novas configurações do espaço de aprendizagem matemática e isto requer que sejam concebidas novas perspectivas para a organização do trabalho pedagógico. A noção do desafio sociocognitivo, nas trocas sociais realizadas nos grupos durante a busca de soluções, é central quando a situação é partilhada por um grupo de estudantes que está em pleno desenvolvimento da atividade matemática.

O terceiro aspecto de diferenciação é o fato de que cada situação acaba por eclodir em grande número de questões que leva a uma visão mais dinâmica dos diversos conteúdos matemáticos. Assim, muitas vezes, mais que responder uma questão, a situação-problema acaba por gerar outros questionamentos, não pensados anteriormente por quem a propôs, os quais permitem articular dois ou mais conteúdos, tradicionalmente, tratados de forma separada pela escola. Um elemento diferenciador importante é promover a seleção de dados relevantes, sem modelagem prévia ou caminhos com indicativos operacionais a serem percorridos.

O quarto fator de diferenciação é que, na busca de resolução da situação-problema, chega-se à construção de ferramentas ao longo do processo, que deve ser a oportunidade de a criança compreender os conteúdos matemáticos previstos no currículo considerando seu valor social.

O direito à aprendizagem matemática, por meio de resolução de situações-problemas deve levar em conta dois aspectos fundamentais:

1. a resolução de uma situação-problema (assim como na resolução de um problema) não trata da resposta numérica encontrada, mas sim, dos processos construídos e percorridos pela criança para encontrar a solução, e é, portanto,



um processo, não linear e nem sempre de fácil explicitação e de análise avaliativa;

2. a criança tem o direito de viver experiências de situação-problema, no início de suas aprendizagens, como forma de mobilização cognitivo-afetiva de saberes, e não apenas para a fixação de conteúdos matemáticos e suas nomeações.

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área da Matemática

Tendo em vista os fundamentos das aprendizagens escolares relativas à Matemática aponta-se, a seguir, aquilo que os estudantes têm o direito de aprender nesta área.

I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.

O papel principal da Matemática está em organizar o pensamento e desenvolver habilidades relacionadas ao raciocínio lógico; em ajudar a estabelecer relações entre objetos, conceitos e fatos, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de previsão, explicação, antecipação e interpretação de situações reais para depois interferir nesta realidade. O conhecimento matemático não apenas representa e analisa o real, mas também intervém nele, o que traz como necessidade saber que tipo de intervenção é necessária.

A exploração da História da Matemática, considerando-a como construção humana, participante e construtora da cultura, é importante, pois a história matemática acompanha e pode ser explicada pela história dos homens, que estão sempre construindo e reconstruindo as matemáticas, nos diversos contextos socioculturais e, em especial, resolvendo situações-problema. No Ciclo de Alfabetização o importante é que, em vários e diferentes momentos, a criança se sinta parte dessa história, ao experimentar



situações em que é solicitada, por exemplo, a classificar, a comparar, a medir, a quantificar e a prever, que são formas de pensar, características da espécie humana.

II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.

A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Desta maneira, parte do trabalho de letramento e alfabetização matemática tem nessas regularidades o suporte teórico para o desenvolvimento de três eixos estruturantes: o eixo dos números, o de espaço e forma e também do desenvolvimento inicial do pensamento algébrico. Pensa-se que o caminho da história geométrica da humanidade pode nortear o reconhecimento de regularidades e o estabelecimento das relações de diversas naturezas. No Ciclo de Alfabetização, as crianças devem partir da observação ativa: manipular objetos; construir e desconstruir sequências; desenhar, medir, comparar, classificar e modificar sequências estabelecidas por padrões.

III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.

Faz parte da linguagem matemática a linguagem corrente, do dia a dia, para explicitações e discussões sobre conceitos matemáticos – quadrados, soma, diminuir, dividir etc. – mas muitas vezes essas linguagens se diferem. A linguagem matemática compreende um sistema de símbolos e sinais, com significados próprios. Ela é específica, estruturada e universal e está sempre associada a conceitos. Representar um número por meio de palavra ou de um desenho é ação desprovida de significado se a criança



não formar, progressivamente, o conceito de número, a partir de situações do seu cotidiano. A linguagem matemática deve acompanhar a formação do conceito.

Outro aspecto a ser considerado é o da concisão e objetividade, pois não há espaço em uma expressão matemática ou em uma equação para múltiplas interpretações. A utilização da linguagem favorece a descoberta de relações pertinentes a um fato – como as de argumentação ou de proposição, a organização temporal da ação e também de seu controle.

No Ciclo de Alfabetização, a importância da utilização de uma linguagem simbólica e universal traz em seu bojo a oralidade matemática. O falar e o conversar sobre Matemática, na explicitação de pontos de vista, são importantes ações de alfabetização matemática.

IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.

A Educação Matemática prioriza o desenvolvimento do trabalho na investigação, ao criar condições favoráveis para a aprendizagem, de tal forma que a ação pedagógica comece a ser organizada com problematizações, seguidas de discussões e elaborações, para, por fim, desembocar em sistematizações dos resultados obtidos. O papel da escola é o de problematizar, junto aos estudantes, que desenvolvem uma postura crítica nas suas ações, analisando e interpretando as diversas situações problematizadas.

No Ciclo de Alfabetização o aprendizado da Matemática ocorre a partir de ações reflexivas quando a criança compara, discute, questiona, cria e amplia ideias, e também quando percebe que a tentativa e o erro fazem parte do seu processo de construção do conhecimento. Essas ações investigativas geram na criança o desejo de responder a uma pergunta instigante, ou de ajustar-se às regras de um jogo, ou de seguir as estratégias socializadas por um colega. Nesta direção, propõem-se, na escola, situações



em que há negociação entre as crianças ou entre o adulto e as crianças, tendo em vista a resolução de problemas essenciais para a construção do conhecimento matemático.

V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações.

No Ensino Fundamental, o cálculo mental, exato e aproximado, deve ser valorizado no ensino da Matemática escolar desde a fase de alfabetização matemática. Tais atividades podem ser desenvolvidas com uso de estratégias, por meio das quais os estudantes realizem decomposições das escritas numéricas, tendo em vista a compreensão maior do sistema de numeração decimal assim como o cálculo, em suas diferentes dimensões: aquele que pode ser escrito de forma exata e/ou aproximada, e desenvolvido pelo conhecimento de regularidades, pelas ideias fundamentais das operações e pela antecipação e verificação de resultados. O cálculo mental pode ser articulado ao cálculo escrito e ao uso das calculadoras, sempre que possível relacionado com situações do cotidiano das crianças.

Com relação ao cálculo mental, os questionamentos e conceitos podem ter uma nova forma de apresentação e representação com o uso das novas tecnologias digitais. A informática favorece o desenvolvimento da autonomia em procedimentos de pesquisa, se esses procedimentos estiverem aliados à análise crítica do que foi pesquisado. Ela traz também um novo conceito de escrita, com criações hipertextuais e com as letras transformadas em bites, a página em monitor, o lápis em teclado, materializando mudanças significativas no próprio processo mental do sujeito.

Atividades adequadas podem ser estabelecidas para a aprendizagem significativa, por exemplo, com o uso de calculadoras.

No Ciclo de Alfabetização sugere-se que a calculadora seja usada em situações de investigação, de análises, inferências e previsões e de estimativas e aproximações.



2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo

Os eixos estruturantes para a alfabetização e letramento matemático devem ser integrados para proporcionar experiências com as práticas de representar, pois são constituídos por conceitos, propriedades, estruturas e relações. Os símbolos, os signos, os códigos, as tabelas, os gráficos e os desenhos são representações que atribuem significação às operações do pensamento humano. Ressalta-se a importância de o estudante transitar entre as diversas formas de representação do objeto matemático, por meio de registros orais, pictóricos e escritos.

O registro oral possibilita ao estudante: compreender como está desenvolvendo seu pensamento e que estratégias está elaborando na resolução de uma situação-problema; servir-se de instrumentos de avaliação; observar erros que não evidenciam o desconhecimento do todo, em relação ao conteúdo em estudo.

Dos registros escritos devem fazer parte as anotações que os alunos fazem ao desenvolverem atividades e em textos por eles elaborados, uma vez que os textos formais e/ou conclusivos e os rascunhos, que evidenciam os caminhos, são fonte preciosa para a avaliação da aprendizagem.

O registro pictórico ocorre por meio do desenho, mas de forma diferente do desenho artístico, em que o aluno dá asas à imaginação, tendo em vista a questão estética. O registro pictórico matemático permite representar seu conhecimento durante a atividade. No período de alfabetização, fornece pistas sobre o pensamento da criança e retrata as estratégias de resolução de situações em questão o que pode ajudar a retratar o seu estilo cognitivo.

Na fase de alfabetização matemática, destaca-se a função do corpo como fonte de conhecimento matemático: em contagens e cálculos, assim como em estabelecimento de relações espaciais e de movimentação. Observa-se que, no início do seu desenvolvimento, a criança utiliza as mãos para realizar atividades matemáticas e é culturalmente estimulada a fazê-lo antes do processo de alfabetização e fora da escola, uma vez que as mãos caracterizam-se como ferramenta cultural na construção do conhecimento matemático. Esse processo é observado quando, mesmo dispondo de material de contagem, como tampinhas, botões ou material dourado, a criança opta instantane-



amente pela contagem apoiada nos dedos. Ao contar nos dedos, a criança em alfabetização está efetivamente fazendo matemática e constituindo-se em ser matemático.

O uso de partes do corpo para medir a terra, como o passo, os pés, o palmo, o braço (jarda), o polegar (polegadas) e a presença de uma geometria das proporções e simetrias no corpo humano podem ser uma rica fonte de construção de conhecimentos geométricos. A própria estruturação dos sistemas de numeração decimal precisa ser inserida no processo de compreensão da forma de organização do conhecimento, ao longo da história da matemática, nas diferentes civilizações.

2.1 Eixo Números e Operações

No tocante ao sistema de numeração, as crianças tomam conhecimento da sucessão oral dos números; estabelecem relações entre eles (estar entre, um mais que, um menos que); reconhecem a sucessão escrita; iniciam a comparação de escritas numéricas e reconhecem as funções do número. Contudo, para o ensino e a aprendizagem desses conteúdos, é preciso ter em vista que as crianças, fora do ambiente escolar, desenvolvem uma série de experiências com os números, adquirindo um acervo informal de conhecimentos. No ambiente familiar, por exemplo, as crianças aprendem a verbalizar pequenas contagens e a resolver problemas elementares de adição e subtração relacionados a situações significativas: em brincadeiras em que devem saber o quanto ganhou e o quanto perdeu ou em um determinado jogo em que são estimuladas a fazer registros numéricos ou simbólicos.

Quando ingressam no ambiente de alfabetização matemática, essas experiências com os números podem ser investigadas pelo professor que propõe problemas contextualizados, propiciando o desenvolvimento da contagem e das ideias das operações básicas da aritmética (adição, subtração, multiplicação e divisão), em seus campos conceituais (aditivo e multiplicativo). No Ensino Fundamental, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem dos números, a Matemática propicia aos alunos o desenvolvimento de uma série de competências, como, por exemplo, a construção do significado do número natural, a partir de diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos. A interpretação e produção de escritas numéricas que consideram as diferentes situações-



problema também são elementos importantes utilizados pelas crianças, pois realizando registros numéricos elas podem levantar conjecturas sobre o sistema de numeração decimal, observando regularidades. Enfatiza-se a importância do uso da linguagem oral, dos registros informais e da linguagem matemática para analisar suas próprias escritas numéricas e seus procedimentos de resolução de problemas.

A contagem é um elemento importante no processo de aprendizagem das operações, principalmente nas operações do campo aditivo (adição e subtração). Sugere-se estimular a criança na contagem de objetos dispostos um a um, de forma organizada e também dispostos de forma desorganizada, que requer dela a elaboração de uma estratégia para que um mesmo objeto não seja contado duas vezes. Gradativamente, ela percebe que o agrupamento facilita a contagem. As atividades de contagem com objetos agrupados são também exploradas na aprendizagem de algumas ideias da multiplicação.

É necessário, na alfabetização matemática, considerar as funções comunicativas dos números no cotidiano: de codificar, nos números de telefones, nos documentos, dos canais de televisão; de medir nas receitas, nas balanças, na fita métrica; de ordenar, como nos números que aparecem escritos no elevador; de quantificar, quando expressam o número de objetos que uma embalagem contém. Ao identificar essas quatro funções do número é possível perceber uma interrelação entre estas e seus diferentes conteúdos.



EIXO ESTRUTURANTE NÚMEROS E OPERAÇÕES Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios pessoais, diversificados e ampliados nas interações com os pares e com o professor, para classificar, seriar e ordenar coleções, compreendendo melhor situações vivenciadas e tomar decisões.	I/A	A/C	A/C
Identificar números nos diferentes contextos e em suas diferentes funções como indicador de: posição ou de ordem, em portadores que registram a série intuitiva (1,2,3,4,5,...- como nas páginas de um livro, no calendário; em trilhas de jogos), ou números ordinais (1º; 2º; 3º; ...); código (número de camiseta de jogadores, de carros de corrida, de telefone, placa de carro etc.); quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilogramas, 3 litros, 3 dias, 2 horas, 5 reais, 50 centavos etc.).	I/A	A/C	
Quantificar elementos de uma coleção, em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade, utilizando diferentes estratégias (correspondência termo a termo, contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos), e comunicar as quantidades, utilizando a linguagem oral, os dedos da mão ou materiais substitutivos aos da coleção.	I/A	A/C	
Representar graficamente quantidades de coleções ou de eventos utilizando registros simbólicos espontâneos (não convencionais) e notação numérica.	I/A	A/C	
Compartilhar, confrontar, validar e aprimorar os registros das suas produções, nas atividades que envolvem a quantificação numérica.	I/A	A/C	A/C
Ler e escrever os signos numéricos em diferentes portadores, apoiando-se ou não na contagem da série numérica intuitiva (1, 2, 3, 4, 5,...; 10, 20, 30,; 100, 200, 300, ...) para localização do número.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Ampliar progressivamente o campo numérico, investigando as regularidades do sistema de numeração decimal para compreender o princípio posicional de sua organização (dez unidades agrupadas formam uma dezena, dez dezenas agrupadas formam uma centena, dez centenas agrupadas formam um mil etc.)			



Reproduzir sequências numéricas em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado: orais (em atividades rítmicas corporais coordenando o movimento à contagem oral e realizando modificações nos gestos para destacar os números redondos - dez, vinte, trinta etc.; ou em sequência de dez em dez, de cem em cem) e escritas.	I/A	I/A/C	I/A/C
Elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a linguagem escrita e a oral.	I	I/A/C	C
Reconhecer regularidades do sistema, tais como: a série cíclica de 0 a 9 como referência na ampliação do sistema decimal; o sucessor de um número natural terminado em 9 é sempre um número redondo; as funções do zero enquanto ausência de elementos e marcador de posição.	I	I/A/C	C
Ordenar, ler e escrever números redondos (10, 20, 30, ...; 100, 200, 300, ...; 1000, 2000, 3000,).	I	A/C	A/C
Quantificar coleções numerosas em contextos e materiais diversos, recorrendo aos agrupamentos de dez em dez, construindo a inclusão hierárquica ao compreender que o dez está incluído no vinte, o vinte no trinta, o trinta no quarenta etc.	I	A/C	A/C
Compreender o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica, compondo e decompondo números.	I	A/C	A/C
Utilizar a calculadora, cédulas ou moedas do sistema monetário para explorar, produzir e comparar valores e escritas numéricas.	I	A	C
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados			
Composição (juntar e separar).	I/A	A/C	A/C
Comparação (comparar e completar).	I	A	A/C
Transformação (acrescentar e retirar).	I/A	A/C	A/C
Construir a notação aditiva, lendo, escrevendo e interpretando situações vivenciadas; produzir diferentes composições aditivas para uma mesma soma.	I/A	A/C	C
Descobrir regularidades da estrutura aditiva que permitam o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental.	I	A/C	A/C
Calcular adição sem agrupamento e subtração sem desagrupamento (sem reserva ou sem troca)			



<p>Recorrendo ao apoio de diferentes materiais agrupados de dez em dez.</p> <p>Recorrendo a representações pictóricas (desenhos e imagens) dos agrupamentos.</p> <p>Recorrendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática.</p> <p>Recorrendo ao uso de técnicas operatórias convencionais.</p>	I	I/A	A/C
Calcular adição com agrupamento e subtração com desagrupamento (com reserva ou com troca)			
<p>Recorrendo ao apoio de diferentes materiais agrupados de dez em dez.</p> <p>Recorrendo a representações pictóricas (desenhos e imagens) dos agrupamentos.</p> <p>Recorrendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática.</p> <p>Recorrendo ao uso de técnicas operatórias convencionais.</p>		I/A	A/C
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo multiplicativo (multiplicação e divisão), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais por meio de diferentes linguagens e explorando os diferentes significados			
Proporcionalidade na multiplicação.	I	A/C	C
Combinação na multiplicação.	I	I/ A	A/C
Disposição retangular na multiplicação.	I	I/A	A/C
Medida na divisão	I	I/A	A
Partilha na divisão.	I	I/A	A
Confrontar e diferenciar os significados da organização do registro da multiplicação quando se refere à proporcionalidade ($\times 2$; $\times 3$; $\times 4$; $\times 5$ – multiplicando constante) ou quando se refere à noção de dobro de um número ($2 \times n^\circ$), triplo ($3 \times n^\circ$) – multiplicador constante.		I	I/A/C
Produzir registros espontâneos para representar quantidades, procedimentos de cálculo, a resolução de situações-problema do campo aditivo e do multiplicativo, comunicando, compartilhando, confrontando, validando e aprimorando suas produções.	I/A	A/C	C
Construir, progressivamente, um repertório de estratégia de cálculo mental e estimativo, envolvendo dois ou mais termos			
Produzir as diferentes composições aditivas do total dez.	I/A	A/C	C
<p>Resolver adições pela contagem progressiva a partir do valor de uma das parcelas</p> <p>Contagem progressiva: $8 + 4 = 12$ – “guardo o 8 na cabeça e conto mais 4: nove, dez, onze e doze”. (Com possível apoio em 4 dedos da mão).</p>	I/A	A/C	C



Resolver subtrações pela contagem regressiva do subtraendo a partir do valor do minuendo. Contagem regressiva: $22 - 3 = 19$ – guardo o 22 na cabeça e tiro 3: vinte e um, vinte, dezenove. (Com possível apoio em 3 dedos da mão).	I	I/A	A/C
Realizar estimativas, aproximando os resultados para dezenas, centenas e milhar para números redondos.	I/A	A/C	C
Decompor uma das parcelas para formar dez. Exemplo: na adição $8 + 7$: oito para dez faltam dois, então, oito mais dois mais cinco são dez mais cinco que é igual a quinze; ou sete para dez faltam três, com mais cinco dos que sobraram do oito, fica quinze.	I	A/C	C
Operar com base na soma de iguais. Exemplo: na adição $8 + 7$: sete mais sete são quatorze, com mais um quinze; ou: oito mais oito são dezesseis menos um quinze.	I	A/C	C
Reconhecer a decomposição de quantidades pelo valor posicional como fundamento às estratégias de cálculo.	I	A/C	C
Reconhecer frações unitárias usuais (um meio ou uma metade, um terço, um quarto) de quantidades contínuas (parte de: um chocolate, um bolo etc.) e discretas (partes de: coleção de botões, doces, brinquedos etc.) em situação de contexto familiar, sem recurso à representação simbólica.		I	A
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema convencionais e não convencionais, utilizando e comunicando suas estratégias pessoais			
Em linguagem verbal (com suporte de materiais de manipulação ou imagens).	I	A/C	
Em linguagem escrita (com suporte de materiais de manipulação ou imagens).	I	A	A/C
Recorrendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática.	I	I/A	A/C
Construir equivalências entre um real e cem centavos, explorando suas diferentes possibilidades de composições (quatro moedas de vinte e cinco centavos têm o mesmo valor de duas moedas de cinquenta centavos; dez moedas de dez centavos, que correspondem a cem centavos e são equivalentes a um real).		I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.2 Eixo Pensamento Algébrico

A compreensão e reconhecimento dos padrões – em sequências numéricas, de imagens e de sons ou em sequências numéricas simples, – o estabelecimento de critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos e a produção de padrões, fazem parte de todos os eixos estruturantes. No entanto, destacam-se na alfabetização e letramento, os primeiros elementos para o reconhecimento



da variabilidade de valores das grandezas e operações – como a proporcionalidade na multiplicação – e também os primeiros passos para programação – como nas construções de objetos com uso da linguagem Logo². É também parte componente da alfabetização e letramento matemático a possibilidade da produção de padrões em faixas decorativas, sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.

EIXO ESTRUTURANTE PENSAMENTO ALGÉBRICO Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Compreender padrões e relações, a partir de diferentes contextos.			
Estabelecer critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos.	I	I/A	A/C
Reconhecer padrões de uma sequência para identificação dos próximos elementos, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.	I	I/A	A/C
Produzir padrões em faixas decorativas, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.3 Eixo Espaço e Forma

Quanto ao processo de construção relacionado ao espaço e às formas, o corpo é o ponto de partida para o estabelecimento de relações espaciais nos deslocamentos e nas orientações para a movimentação no espaço, que podem ser organizadas por meio da experimentação e da reprodução de trajetos, considerando elementos do entorno como pontos de referência. Além disso, devem ser estabelecidas relações espaciais também entre e nos objetos. As relações espaciais entre objetos ocorrem com a descrição e a interpretação da posição dos objetos e pessoas em determinados espaços.

Ao redor de todos há a presença de objetos que lembram a geometria. Encontram-se elementos da geometria em diversas partes como, por exemplo, na natureza, nos ob-

² "LOGO, é uma linguagem de programação elaborada no MIT por S. Papert, cuja finalidade é, partindo das motivações das crianças e jovens, permitir a construção de objetos e desenhos ou a programar novas construções e/ou movimentações após a compreensão dos movimentos básicos."



jetos de mobília, nas obras de arte, na arquitetura, dentre outros. Observando a fachada de uma igreja é possível identificar as formas de suas torres, as simetrias, os paralelismos e as perpendicularidades. Em uma obra de arte, pode-se observar simetrias e assimetrias, tipos de linhas, composição de figuras geométricas, proporcionalidade entre as figuras, padrões de regularidades. Formas quase perfeitamente geométricas também estão presentes na natureza, como a simetria nos desenhos das borboletas, nas flores e nos frutos.

Nos casos de estabelecimento de relações espaciais em objetos, é de fundamental importância que o professor organize situações de modo que as crianças iniciem os desenhos de construção, antecipem a própria ação para a conquista dos resultados esperados, modifiquem o produzido em função da ação do outro ou de resistências do objeto. No trabalho com as figuras geométricas, deve-se dar oportunidade de realizar atividades em que as crianças descrevam as figuras, a partir das formas que estão ao seu redor, no cotidiano.



EIXO ESTRUTURANTE ESPAÇO E FORMA / GEOMETRIA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos e dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessária essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.	I	A	C
Construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano			
Reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização no espaço (em cima e embaixo, acima e abaixo, frente e atrás, direita e esquerda).	I/A	A/C	C
Identificar diferentes pontos de referências para a localização de pessoas e objetos no espaço, estabelecendo relações entre eles e expressando-as através de diferentes linguagens: oralidade, gestos, desenho, maquete, mapa, croqui, escrita.	I/A	A/C	C
Observar, experimentar e representar posições de objetos em diferentes perspectivas, considerando diferentes pontos de vista e por meio de diferentes linguagens.	I	A	C
Reconhecer seu próprio corpo como referencial de deslocamento no espaço (para cima e para baixo, para frente e para atrás, para dentro e para fora, para direita e para esquerda,).	I	A	C
Identificar e descrever a movimentação de objetos no espaço a partir de um referente, identificando mudanças de direção e de sentido.	I	A	C
Reconhecer formas geométricas tridimensionais e bidimensionais presentes no ambiente			
Observar, manusear estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos — esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos — sem uso obrigatório de nomenclatura.	I	I/A	A/C
Reconhecer corpos redondos e não redondos (poliédricos).	I	A/C	C
Planificar superfícies de figuras tridimensionais e construir formas tridimensionais a partir de superfícies planificadas.	I	I/A	A/C
Reconhecer as partes que compõem diferentes figuras tridimensionais.		I	A
Perceber as semelhanças e diferenças entre diferentes prismas (cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos).		I	A



Construir e representar formas geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices.		I	A
Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação de forma oral.	I	A	C
Conhecer as transformações básicas em situações vivenciadas: rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: faixas decorativas, logomarcas, animações virtuais).	I	A	C
Antecipar resultados de composição e decomposição de figuras bidimensionais e tridimensionais (quebra cabeça, tangam, brinquedos produzidos com sucatas).	I	I/A	A
Desenhar objetos, figuras, cenas, seres mobilizando conceitos e representações geométricas tais como: pontos, curvas, figuras geométricas, proporções, perspectiva, ampliação e redução.	I	I/A	A/C
Utilizar a régua para traçar e representar figuras geométricas e desenhos.	I	I/A	A/C
Utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de situações-problema em Matemática e em outras áreas do conhecimento.	I/A	A/C	C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.4 Eixo Grandezas e medidas

É importante que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos vivenciem diferentes situações que os levem a lidar com grandezas físicas, como a grandeza tempo, pois desde muito cedo as crianças têm experiências com as marcações do tempo (dia, noite, mês, hoje). Reflete-se sobre o tempo, seja sobre sua própria existência, seu início, sua duração, ou simplesmente realizam-se marcações e registros. Como as raízes da Matemática confundem-se com a própria história da evolução da humanidade, ora definindo estratégias de ação para lidar com o meio ambiente, ora criando e desenhando instrumentos para esse fim, ou ainda buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para própria existência, a reflexão sobre o tempo e demais grandezas também é objeto de estudo na alfabetização matemática.

Ao abordar as grandezas e as medidas, as ações devem visar à relação do número, à função de medir, ao uso de diferentes estratégias para comparar grandezas, efetivando as primeiras aproximações com medidas de comprimento, peso, volume e tempo,



por meio de unidades convencionais e, inicialmente, não convencionais. O reconhecimento de cédulas e moedas que circulam no Brasil também integra o rol de temas do campo das grandezas e medidas. Em relação às grandezas e medidas, no Ciclo de Alfabetização, as crianças comparam grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequados, com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.



EIXO ESTRUTURANTE GRANDEZAS E MEDIDAS	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Objetivos de Aprendizagem			
Compreender a ideia de diversidade de grandezas e suas respectivas medidas			
Experimentar situações cotidianas ou lúdicas, envolvendo diversos tipos de grandezas: comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo.	I	I/A	A/C
Construir estratégias para medir comprimento, massa, capacidade e tempo, utilizando unidades não padronizadas e seus registros; compreender o processo de medição, validando e aprimorando suas estratégias.	I	I/A	A/C
Reconhecer os diferentes instrumentos e unidades de medidas correspondentes.	I	I/A	A/C
Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza (tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.	I	A	C
Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos — fita métrica, balança, recipientes de um litro etc.	I	A/C	C
Ler resultados de medições realizadas pela utilização dos principais instrumentos de medidas: régua, fita métrica, balança, recipiente graduado.		I	I/A
Produzir registros para comunicar o resultado de uma medição.	I	A/C	C
Comparar comprimento de dois ou mais objetos de forma direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais) para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo etc.	I	A/C	C
Identificar a ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois etc.	I/A/C		
Reconhecer a noção de intervalo e período de tempo para o uso adequado na realização de atividades diversas.	I	I/A	A/C
Construir a noção de ciclos por meio de períodos de tempo definidos através de diferentes unidades: horas, semanas, meses e ano.	I	I/A	A/C
Identificar unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano - e utilizar calendários e agenda.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações entre as unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano.	I	A	C
Leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros.	I	A/C	
Estimar medida de comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo.	I	A/C	
Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos.	I	A/C	
Identificar os elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição.	I	A	C
Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.	I	I/A	A/C



2.5 Eixo Tratamento da Informação

A necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficiente faz parte do processo de alfabetização matemática. O exercício consciente da cidadania passa pela compreensão e pela quantificação de dados. Para que isso ocorra, a criança em alfabetização e letramento toma contato com a leitura e interpretação de tabelas e gráficos e também percebe que existem fenômenos que são aleatórios, e que existem variáveis que podem interferir em sua ocorrência.

As crianças recolhem e organizam dados relativos a acontecimentos de seu interesse, geram listas, questões e tabelas, cujos dados serão organizados e lançados em gráficos de barras ou colunas; levantam questões e escrevem pequenos textos sobre os dados coletados e organizados. É na alfabetização matemática que as crianças começam a ter os primeiros contados com a noção de probabilidade, mas sem associá-la aos números.



EIXO ESTRUTURANTE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Reconhecer e produzir informações, em diversas situações e diferentes configurações			
Ler, interpretar e fazer uso das informações expressas na forma de ícones, símbolos, signos, códigos.	I	A	C
Ler, interpretar e fazer uso em diversas situações e em diferentes configurações (anúncios, gráficos, tabelas, rótulos, propagandas), para a compreensão de fenômenos e práticas sociais.	I	A	C
Formular questões sobre fenômenos sociais que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos.	I	A	A
Coletar, organizar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados (com ou sem o uso de materiais manipuláveis ou de desenhos).	I	A/C	C
Ler e interpretar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos.	I/A	I/A/C	A/C
Elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras e pictóricos para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias.	I/A	I/A/C	A/C
Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.	I	I/A	A
Problematizar e resolver situações a partir das informações contidas em tabelas e gráficos.		I	A
Reconhecer na vivência situações determinística e probabilística (podem ou não acontecer).		I	A
Identificar maior ou menor chance de um evento ocorrer.	I	I/A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			



ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS



Os pressupostos que contemplam a área das Ciências Humanas e, segundo as DCNEF a História e a Geografia, consideram o processo de aprendizagem do estudante e o seu desenvolvimento social e afetivo.

Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel fundamental, sendo efetivamente tanto o orientador, como também o coordenador do processo de aprendizagem, e não um mero transmissor das informações que estão prontas e são apresentadas como verdades absolutas.

Espera-se uma articulação entre os processos de ensino e a aprendizagem, o que é um desafio, pois exige do professor que explore e problematize as possibilidades existentes, tanto nas experiências dos estudantes, como naquelas vivenciadas por outras sociedades, em tempo e espaço distintos. Assim, a exploração das experiências pelos estudantes constitui o ponto de partida da aprendizagem, não só na direção da reflexão, mas também da ampliação de seus horizontes, uma vez que terá de comparar, a partir do seu universo, outras realidades socialmente construídas.

No presente documento, o conjunto de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento favorecem a compreensão de mundo e da realidade na qual os estudantes estão inseridos e que contemplam a área de Ciências Humanas. A definição desse conjunto partiu de critérios que orientam o trabalho dos professores.

Destaca-se que a História é um modo de representação – e o produto dessa representação – da experiência humana no tempo. Nas atividades de ensino, suas principais finalidades são a constituição da identidade do sujeito e a orientação da vida prática. Assim, a justificativa da manutenção da História como componente curricular, na escolarização básica, é a formação da consciência histórica ou, em termos semelhantes, o desenvolvimento da habilidade de pensar historicamente, de transformar o passado em presente, a partir dos interesses cotidianos. No caso da Geografia, a centralidade do ensino e da aprendizagem é a compreensão do espaço, na perspectiva da ação das sociedades na relação com a natureza.

Partindo desta concepção de História - campo, forma e produto do conhecimento -, entende-se o ensino como um conjunto de decisões planejadas para viabilizar a apropriação de determinados conhecimentos e habilidades por parte dos estudantes. O ensino de História pode, portanto, incorporar como princípio uma proposição ele-



mentar e fundamental que serve de base a uma ordem de conhecimentos, tanto no que diz respeito à investigação quanto à expressão. Em síntese, o ensino de História pode ser desenvolvido como investigação (pesquisa histórica) e expressão (escrita da história). Tal princípio também encontra justificativa nas psicologias do desenvolvimento humano e da aprendizagem que entendem que aprender é um processo de construção de modelos ou regras de apresentação. Para tanto, é fundamental o desenvolvimento de atitudes e habilidades de investigação e exploração do meio circundante da criança.

É assim também que, na Geografia, estudam-se os movimentos que as sociedades realizam no espaço, resultantes de um processo histórico cujas bases materiais dizem respeito às transformações do território. Nesta direção, a finalidade de conhecer os processos geográficos é contribuir para que os estudantes desenvolvam a noção de pertencimento, para poderem atuar no espaço em que vivem, o que inclui, compreender outros espaços, em diferentes tempos.

Se aprender é descobrir e construir compreensões sobre a vida, nos quadros dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento os conhecimentos são, predominantemente, os objetos construídos e apreendidos socialmente que dão visibilidade à experiência humana e que são disseminados pelo campo da História e da Geografia: noções/conceitos, acontecimentos (de várias durações e escalas), artefatos/espacialidades (de distintas naturezas), sujeitos (individuais e coletivos), procedimentos e valores. As habilidades são os processos cognitivos em uso no sentir, pensar e agir humanos: conhecer, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Desta forma, nos quadros, os conteúdos selecionados estão organizados em conhecimentos, representados por substantivos e habilidades, representadas por verbos.

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área de Ciências Humanas

Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento reúnem, como vimos, conhecimentos e habilidades, que devem ser planejados considerando que as aprendizagens são progressivas e articuladas. O planejamento dessa progressão, evidente-



mente, varia bastante. Ele pode realizar-se na quantidade de objetivos a serem tratados ou no grau de desenvolvimento orgânico do aluno, como pregam as psicologias do desenvolvimento. Nesta proposta, opta-se por considerar a progressão, em termos de complexidade das habilidades de investigação e de expressão e conhecimentos históricos, construídos pelos alunos e apresentados e requeridos aos alunos.

Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização consideram as potencialidades e as possibilidades da criança desta fase e de seu contato com os conceitos científicos introduzidos pela escola. Esse período inicial é também entendido como um tempo de “alfabetização histórica e geográfica”, ou seja, um tempo em que a criança entrará em contato, de maneira sistematizada, com os princípios, conceitos e procedimentos empregados, na capacidade de pensar histórica e geograficamente, fazendo uso intenso de obras destinadas a essa faixa etária.

Nesse período os conhecimentos construídos e apresentados em situação didática têm por finalidade auxiliar na constituição da identidade individual da criança, no entendimento da sua historicidade - do caráter de ser histórico, de estar no mundo em determinado tempo e espaço. A seguir, estão expostos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem a área de conhecimento das ciências humanas.

I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.

As noções de espaço e tempo, – vivido, concebido e percebido – construídas pelos estudantes, são formadas a partir das representações mentais e das observações cotidianas.

A importância de se eleger as dimensões de tempo e espaço e reelaborá-las baseia-se no fato de que as ações didáticas respectivas são relevantes para as elaborações conceituais ou para ressignificação do conhecimento escolar. No Ciclo de Alfabetização, esses conceitos são relevantes para que as crianças desenvolvam o raciocínio e as noções de orientação (lateralidade), posição (ponto de referência, simultaneidade), duração (sucessão, passado e presente, curta e longa) e ritmos (frequência). Para



compreender o passado é necessário partir de situações vivenciadas na atualidade, o que requer selecionar e levantar fatos considerados importantes na percepção do presente. Trata-se de organizá-los temporalmente numa ordem de sucessão que inclui noções de anterioridade, posteridade e de simultaneidade.

II. Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.

As Ciências Humanas são importantes para identificar as razões e os processos pelos quais os grupos locais e a sociedade transformam a natureza. No ensino fundamental, considera-se a necessidade de que as crianças, desde cedo, construam conceitos e práticas para a compreensão do mundo que as cerca. No Ciclo de Alfabetização é essencial desenvolver atividades – de leitura, observação, comparação, ordenação, identificação e classificação dos fenômenos físicos e culturais – relacionadas ao processo de produção e transformação do espaço geográfico. Este processo está vinculado à forma como as pessoas se comunicam e como desenvolvem as técnicas e tecnologias, ao longo do tempo, influenciando as interações espaciais, em momentos históricos específicos, o que hoje inclui a questão da sustentabilidade.

III. Saber identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.

É na vida cotidiana que os sujeitos (individuais e coletivos) atuam, se relacionam e constroem suas identidades. O ensino e a aprendizagem das Ciências Humanas possibilitam sua inserção consciente no mundo – reconhecendo os elementos históricos e geográficos que o caracterizam – como seres únicos e múltiplos, dotados de aspectos étnicos e socioculturais que lhes permitam compartilhar valores e memórias próprias da sua comunidade. Os saberes escolares, nas Ciências Humanas, devem partir da



compreensão e reconstrução da vida cotidiana do estudante para que ele compreenda o modo de vida dos sujeitos em tempos e espaços diferenciados. No Ciclo de Alfabetização deve-se trabalhar na perspectiva de como as crianças se identificam em relação ao outro para depois compararem seu modo de viver como criança com o de outras crianças, em diferentes tempos e espaços.

IV. Conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços.

O conhecimento sobre a diversidade dos grupos sociais e seus modos de vida nos permite pensar a organização da sociedade baseada no respeito às diferenças. As Ciências Humanas permitem compreender a pluralidade das experiências individuais e coletivas em seus aspectos culturais, econômicos, políticos, sociais, etnicorraciais e de gênero relacionados aos processos de continuidade, rupturas, mudanças e permanências, bem como estabelecer relações identificando diferenças e semelhanças, desigualdades, contradições e conflitos. No Ciclo de Alfabetização são trabalhadas as diversidades, na perspectiva de como as crianças se identificam e se diferenciam em relação ao outro para depois compararem seu modo de viver como criança com o de outras crianças em diferentes tempos e espaços.

V. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.

O ensino e a aprendizagem nas Ciências Humanas, baseados em métodos de investigação científica, possibilitam a análise e compreensão da sociedade e sua complexidade. Isso requer que os estudantes tenham contato com as mais variadas fontes históricas e geográficas, de modo que desenvolvam capacidade de leitura, análise, interpretação, inferência, avaliação crítica, síntese e narrativa; de modo que busquem informações em fontes diversas. No Ciclo de Alfabetização a observação das paisagens e



a utilização de fontes orais, iconográficas e sonoras são mais adequadas enquanto a criança ainda não se apropriou plenamente da linguagem escrita.

Considere-se que essas linguagens não são instrumentos ou meras ferramentas, mas são utilizadas como propostas voltadas para o processo de aprendizagem, alfabetização, como também para a ampliação cultural do aluno. Nesse processo, é importante que aprendam a registrar, valorizar, acionar e ressignificar as memórias individuais e coletivas.

VI. Saber elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.

A elaboração de sínteses e conclusões pessoais relacionadas aos diferentes contextos históricos e geográficos devem estar presente em todas as etapas do Ensino Fundamental. Em Ciências Humanas, ao exporem suas opiniões, ideias ou conclusões, utilizando diferentes linguagens, os estudantes estão demonstrando como transformam seu conhecimento subjetivo em conhecimento científico. No Ciclo de Alfabetização, as crianças devem socializar seus saberes de diferentes formas de expressão: orais, gráficas, iconográficas, escritas, midiática, dentre outras, utilizando-se sempre que possível de mais de um meio de expressão.

2. Eixos estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo

A possibilidade do trabalho com os eixos estruturantes desencadeia um processo de formação dos estudantes em que o desenvolvimento do raciocínio geográfico e histórico é o ponto de partida.

Ensinar Geografia e História, no Ensino Fundamental, exige domínio das proposições explicitadas nos eixos estruturantes, o que ainda representa um desafio para a maio-



ria dos professores dos anos iniciais, no que diz respeito aos conceitos específicos da área das Ciências Humanas.

Na atualidade, os saberes dos estudantes são construídos de vários modos, especialmente por meio do acesso às tecnologias da informação e comunicação. Cabe aos professores o emprego da mediação dos mais variados instrumentos e linguagens tecnológicas a fim de acionarem, junto aos estudantes, os raciocínios geográficos e históricos em seus fundamentos.

Com os avanços ocorridos nos últimos anos, a Geografia e a História organizaram um novo repertório teórico que tem alterado o universo do ensino. Não é mais possível impor um ensino mecanicista, memorizador e descritivo, que menospreza a capacidade e o desejo de os estudantes de compreenderem o lugar em que vivem. Esse lugar é extremamente complexo na atualidade. Assim, proposição dos eixos estruturantes é útil para a promoção de uma poderosa e reveladora perspectiva crítica de compreensão dessa complexidade que se manifesta nos lugares vividos.

Um dos desafios instigantes a ser enfrentado no ensino das Ciências Humanas é exatamente a amplitude dos temas trabalhados, especialmente após a constatação de que as aulas sobre as questões que envolvem a sociedade e a natureza nem sempre focalizam as discussões acerca de suas dimensões espaços-temporais, que possibilitam o entendimento das vivências, transformações, diferenças e articulações multiescalares nos lugares (do local, do regional, do nacional e do global).

O aprendizado dos conteúdos geográficos e históricos expressa e representa os valores e os sentidos vividos, em lugares específicos e delimita diferenças, em relação ao aprendizado de estudantes que vivem em outros lugares, fato que deve ser considerado relevante, no trabalho docente.

A articulação dos eixos estruturantes das Ciências Humanas contribui para que as dimensões do tempo e do espaço sejam acionadas de modo complementar. Para operacionalizar esta proposição, os eixos estruturantes foram pensados a partir da perspectiva da conjunção e da articulação entre História e Geografia com o objetivo de contribuir para o avanço dos encaminhamentos das práticas didáticas, ao mesmo tempo em que as peculiaridades dos saberes históricos e geográficos são mantidas.



Com a articulação entre os diferentes eixos estruturantes, evidencia-se uma preocupação em apoiar uma aprendizagem interdisciplinar e significativa, sendo importante identificar o conjunto de interações/articulações existentes entre esses eixos, que garantirão a efetivação dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da área das Ciências Humanas, no Ciclo de Alfabetização. A escolha dos eixos estruturantes possibilita a integração dos conhecimentos, estabelecendo relações entre diferentes conceitos que podem ser organizados em vários temas, possibilitando autonomia para o professor planejar suas aulas.

2.1 Eixo Organização do Tempo e do Espaço

Nesse eixo busca-se, a partir dos lugares onde os estudantes vivem, identificar diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, continuidades e rupturas encontradas, tendo em vista a organização dos espaços e dos tempos. Na medida em que as Ciências Humanas ensinam um modo específico de pensar e perceber a realidade, os estudantes podem desenvolver capacidades de elaboração de hipóteses, observação, descrição, representação e construção de suas explicações sobre os lugares onde vivem e a sua organização ao longo do tempo.

Essa dimensão – a organização temporal – pode ser tratada tanto na história quanto na geografia possibilitando que as crianças compreendam a organização dos lugares.

É fundamental observar, perceber e representar as relações nos lugares de vivência, em diferentes escalas de análise. Portanto, é importante deixar claro que os conceitos de lugar e tempo são necessários para a criança perceber como se dá a organização espacial e temporal.

Esse eixo permite conhecer a realidade e compreendê-la. A organização do espaço ao longo do tempo propõe uma trama de relações que nos desafia a decifrá-la. Ao se localizar um lugar não se o analisa somente em seu limite topológico – sua posição, mas analisam-se as ações dos sujeitos nos lugares.



EIXO ESTRUTURANTE ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nomear acontecimentos ocorridos em diferentes tempos e lugares de importância afetiva e significativa para a sua comunidade familiar, local, regional e nacional.	I	I/A	I/A
Localizar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, reconhecendo noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe) e lateralidade (esquerda, direita).	I/A/C	C	C
Desenvolver noções de localização espacial (dentro e fora, ao lado, entre), orientação (esquerda e direita) e legenda (cores e formas).	I/A	I/A	A/C
Localizar nos trajetos de deslocamentos diários informações como endereços, nomes de ruas, pontos de referência.	I	I/A	A/C
Identificar instrumentos e marcadores de tempo (relógios, calendários) elaborados e/ou utilizados por sociedades ou grupos de convívio em diferentes localidades	I	I/A	A/C
Compreender a ordenação dos dias da semana, mês e ano na perspectiva da construção do tempo cronológico.	I/A	A/C	C
Identificar as mudanças e permanências ocorridas nos diferentes espaços ao longo do tempo.	I	I/A	I/A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.2 Eixo Produção e Comunicação

Esse eixo trata da produção e comunicação no espaço geográfico, na sua relação com os processos históricos. No lugar onde o estudante vive, ele observa, identifica e diferencia as construções realizadas a partir do trabalho dos diferentes grupos sociais o que lhe permite perceber as transformações relacionadas ao processo de produção histórico do espaço geográfico. Os estudantes devem compreender que as transformações no espaço geográfico estão relacionadas à comunicação entre as pessoas, ato que influencia as interações espaciais em momentos históricos específicos.

As crianças podem perceber como as diferentes sociedades se utilizaram dos recursos naturais para produzir objetos e instrumentos para modificar as condições de vida. A dimensão da produção está relacionada também com a forma como as pessoas se comunicam e com o desenvolvimento das técnicas e tecnologias.



EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO E COMUNICAÇÃO Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Distinguir elementos naturais e construídos, existentes nas paisagens.	I	I/A	A/C
Identificar e comparar as condições de existência (alimentação, moradia, saúde, lazer, vestuário e educação) de diferentes grupos de convívio, em diferentes períodos de tempo e em diferentes localidades.	I/A	A/C	A/C
Identificar impactos no ambiente decorrentes da ação humana.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer transformações nos modos de vida relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação	I	I/A	I/A
Reconhecer práticas de conservação, desenvolvendo atitudes sustentáveis.	I	I/A	I/A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.3 Eixo Identidade e Diversidade

O eixo da identidade e da diversidade é o resultado de processos complexos e assimétricos de formação histórica e espacial, estando associado, principalmente, ao eixo “Produção e Comunicação”, uma vez que ambos identificam as mudanças na natureza e na sociedade a partir da perspectiva da comparação das paisagens.

Por meio de uma visão integradora das ações humanas, dos fatos históricos e dos fenômenos naturais, o trabalho docente interpreta a trama complexa das desigualdades entre os lugares, levando em conta os valores de representação subjetivos, em que se estabelecem comparações e se buscam organizar mentalmente semelhanças, a partir de aproximações.

Considerando a percepção das diferenças e semelhanças no processo de construção das identidades, a área das Ciências Humanas trabalha na perspectiva do reconhecimento e respeito ao “outro”, contribuindo para a redução das desigualdades econômicas, políticas, sociais, culturais, etnicorraciais e de gênero.



EIXO ESTRUTURANTE IDENTIDADE E DIVERSIDADE Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Construir a sua identidade como sujeito individual e coletivo.	I/A	A	A
Identificar o contexto histórico dos espaços de convivência (casa, rua, bairro) como elemento constituinte de sua identidade.	I/A	A/C	A/C
Identificar nas práticas socioculturais as interações, no passado e no presente, comparando com a localidade a qual pertencem.	I/A	A/C	A/C
Desenvolver a noção de pertencimento, a partir das semelhanças e diferenças dos grupos de convívio de que participa.	I/A	A	A
Respeitar as diversidades socioculturais, políticas, etnicorraciais e de gênero que compõem a sociedade atual.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.4 Eixo Cartografia, fontes históricas e geográficas

Nesse eixo busca-se compreender as relações existentes entre diferentes escalas geográficas, a partir dos conhecimentos cartográficos e do trabalho com as mais diversas fontes históricas e geográficas.

A cartografia – como uma linguagem, um código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem, articula fatos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território – contribui para que o estudante construa o conceito de lugar e interfira em sua própria realidade de modo crítico, consciente e sustentável.

As fontes históricas e geográficas – evidências da memória individual e coletiva – produzidas em diferentes contextos, contribuem para a compreensão dos estudantes na medida em que permitem o confronto, o diálogo e a crítica das fontes que expressam diferentes pontos de vista.



EIXO ESTRUTURANTE CARTOGRAFIA E FONTES HISTÓRICAS E GEOGRÁFICAS Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Reconhecer as diferentes formas de representação do espaço de convivência.	I	I/A	A/C
Identificar diferentes ações humanas nos espaços e nos serviços públicos no cotidiano (coleta de lixo, correio, postos de saúde, lazer).	I	I/A	A/C
Identificar registros históricos (certidão de nascimento, calendários, cartas, fotos, álbuns) e cartográficos (mapas, guias de ruas, endereços), observando seus usos sociais.	I/A	I/A	A/C
Reconhecer diversas fontes escritas, midiáticas, iconográficas e orais que representam a diversidade histórica e geográfica de sua localidade.	I	I/A	I/A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			



ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA



A sociedade contemporânea está marcada por um intensivo e crescente uso de técnicas que vêm alterando essencialmente a economia, a cultura e as relações de convívio, de participação de cada um na realidade social, assim como a percepção de si mesmo. As tecnologias, em sua maioria, nascem de pesquisas científicas e retornam ao corpo das ciências ao se consolidarem e se socializarem. As nossas crianças, desde seu nascimento, se expõem a elas e tornam-se suas usuárias cada vez com maior grau de naturalidade. Embora conatural até ao mundo infantil, a ciência e as técnicas não são claramente inteligíveis para as crianças. A curiosidade científica e a análise do que representam as técnicas nas múltiplas relações do cidadão com a vida e com a sociedade não são transparentes e, portanto, devem ser despertadas em cada um. Aprender e compreender a complexa teia de relações que a realidade científica apresenta à sociedade, marcando profundamente a economia a cultura e as relações sociais, é o compromisso do ensino de ciências.

No Brasil, apenas em 1961 a LDB 4024 vai inserir a obrigatoriedade do ensino de Ciências da Natureza para todas as séries ginasiais, ou seja, para os anos correspondentes aos 4 anos finais do nosso Ensino Fundamental atual. Dez anos se passam e, em 1971, a LDB 5692 expande a obrigatoriedade do ensino de Ciências da Natureza para todas as oito séries do primeiro grau.

A evolução tardia da incorporação do ensino de Ciências nas escola faz mais urgente o esmero das políticas públicas curriculares em trazer para os espaços escolares, principalmente para as séries iniciais, debates, propostas e normatizações para o trabalho em sala de aula.

A Ciências da Natureza aqui são entendidas como um elemento básico para os conteúdos da alfabetização. Afinal ler e escrever a realidade social, pela alfabetização, supõe necessariamente a compreensão, a análise e a apropriação do mundo das tecnologias e das ciências. É na articulação das Ciências da Natureza, à cultura em geral, à Educação Física, à Matemática, à Arte, à História e à Geografia que a alfabetização ganha seu mais amplo sentido e eficácia.

Os conceitos de ensino de ciências e suas metodologias nem sempre foram claros e suas modalidades, finalidades e propostas legais variaram muito nas cinco últimas décadas.



No final da década de 1970 e a partir da década 1980, muitos foram os estudos que identificaram concepções alternativas acerca de conceitos científicos. Estas concepções alternativas dos estudantes foram encontradas mesmo entre concluintes de cursos de ciências exatas.

Iniciam-se, nessas décadas novas e controversas vertentes para pensar e propor o ensino das Ciências da Natureza. Coloca-se o foco no papel do estudante como ator ativo e influente na construção do seu conhecimento; e foco no professor como promotor de situações para a investigação e orientador do processo de entendimento de seus estudantes.

Ao mesmo tempo, em todo mundo e também no Brasil, passa a se tornar cada vez mais urgente a necessidade de ensinar não apenas conteúdos científicos, mas também formas de organizar ideias com relação a temas das ciências e construção de posicionamento frente a questões cotidianas que englobam nossa vida e nosso contato com adventos científicos e tecnológicos.

Esta necessidade ultrapassa a escola e chega a outros âmbitos de comunicação. No Brasil, a década de 1980 foi fortemente marcada pelo surgimento de revistas especializadas, programas de TV e rádio, livros, abertura de museus e ações diversificadas com o intuito de divulgar, com mais intensidade, a ciência para o público não especializado, atingindo o público infantil. A partir da década de 1990 verifica-se uma ampliação nos estudos relacionados ao ensino de ciências para crianças. Um fato marcante para o fortalecimento da escola em relação ao ensino de ciências é a ampliação e maior eficácia das ações do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que contribuiu para a qualificação dos livros didáticos e materiais utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 foram orientações que serviram como um marco para o trabalho com o ensino de Ciências. Esse documento coloca tal preocupação em evidência e trabalha com a necessidade de que sejam abordados e avaliados, em situações de ensino, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

No entanto, esse documento apresenta uma proposta mais geral que não contempla as especificidades das faixas etárias. Nesse sentido, o presente documento busca con-



templar as peculiaridades do ensino de Ciências da Natureza para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.

As crianças, antes mesmo do início de suas vidas escolares, já participam de conversas sobre questões relacionadas às ciências, vivenciam fenômenos da natureza e fazem uso de aparatos tecnológicos. Quando falamos em alfabetização, é preciso considerar o papel da educação em Ciências da Natureza neste processo: temas instigantes atraem a atenção e o interesse dos estudantes para a aprendizagem de ciências e também para a aprendizagem da leitura e da escrita, trabalhando com atividades em que a criança seja convidada a se expressar perante os problemas que traz para a sala de aula ou que a ela são propostos.

O olhar mais abrangente sobre estas discussões - sobre o mundo da ciência e da técnica - põe em evidência as questões oriundas de outras áreas de conhecimento destacando-se especialmente a necessidade do reconhecimento e do respeito pela diversidade e o olhar interdisciplinar sobre o conhecimento.

Contribuições das pesquisas educacionais - cognitivas e curriculares - têm posto em evidência a necessidade de contextualizar os conhecimentos apresentados pelos alunos em sala de aula.

A necessidade evidenciada pelas concepções teóricas e metodológicas de que os estudantes participem ativamente na construção de seus conhecimentos, faz com que as propostas sobre ensino por investigação, interações discursivas e dialógicas ganhem cada vez mais espaço com propostas mais elaboradas, mais bem implementadas e avaliadas sistematicamente. Surgem a partir daí orientações teórico-metodológicas que priorizam o trabalho intelectual e manipulativo dos estudantes na busca por soluções para problemas. Nesta perspectiva, os estudantes têm oportunidades de realizar investigações, levantar hipóteses, organizar informações, propor explicações e produzir relatos acerca do observado. As atividades investigativas aqui são entendidas como problemas a serem resolvidos individualmente ou em grupo. São utilizados dados empíricos obtidos na manipulação direta de materiais ou na análise de informações coletadas em entrevistas e pesquisas.

Essa concepção engloba a experimentação, mas não se restringe a ela. Metodologias que partem da curiosidade infantil e da investigação como elemento de aprendizagem



apoiam-se no entendimento da importância e da necessidade de conferir liberdade intelectual aos estudantes como pressuposto para que a sua formação geral se dê desde o início do processo de escolarização. A ênfase antes dada ao conteúdo recai agora fortemente sobre estratégias de resolução de problemas que, mantendo-nos dentro dos limites possíveis, aproximam os estudantes do entendimento de como conhecimento científico pode ser proposto.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa reafirma o direito de as crianças serem alfabetizadas até o final do 3º ano.

Aprender ciências, no contexto desse Programa, é aprender uma nova forma de linguagem própria de pensar e de explicar o mundo. A educação em Ciências, pautada na investigação, proporciona espaço e tempo para que as crianças do Ciclo de Alfabetização se expressem de maneiras diversas e por meio de variadas linguagens, privilegiando a oralidade como propulsora para a organização de fatos, informações e ideias que podem ser também apresentadas em forma de registros esquemático ou escrito.

O ensino das Ciências da Natureza tem, pois, dupla função: abordar temas e características próprios deste campo de conhecimento e auxiliar para que os estudantes possam ser autores de resultados e relatos de suas investigações e leitores de textos sobre assuntos os mais diversificados. Ensinar Ciências no Ciclo de Alfabetização é oferecer a oportunidade para que fenômenos que espantam, fascinam e intrigam as crianças sejam retomados na escola de modo formalizado e que sejam previstas análises e atividades que dêem oportunidade para o entendimento do ponto de vista da cultura científica. O conhecimento científico é uma produção social, patrimônio histórico e cultural da humanidade ao qual as crianças têm direito de compreensão e acesso.

A educação em Ciências ultrapassa o espaço físico escolar. Também tem função educativa os museus, centros de ciências, jardins botânicos, jardins zoológicos, mercados, feiras livres, entre outros.

Frise-se, particularmente aqui, a crescente e enorme possibilidade de acesso às tecnologias da informação e comunicação se torna um importante elemento metodológico e didático para a inserção da criança no mundo da ciência.

Em termos conceituais, o Ciclo de Alfabetização, portanto, é o momento de desenvolver o processo de curiosidade, admiração e encantamento pelas complexidades de



ciência e pela longa história da humanidade presente em cada elemento da técnica. Trata-se de uma educação em que as crianças possam continuar a encantar-se com o mundo em que vivem, expressar-se sobre o que os deslumbra ou choca, cuidar de si mesmo e dos outros com apoio das tecnologias e dos conhecimentos das ciências.

Os conhecimentos são apresentados, discutidos e ampliados; e procedimentos e práticas são propostos e apropriados. Significa, portanto, uma primeira aproximação com o universo conceitual que se torna complexo em termos de relações e hierarquias.

Nesta perspectiva, os fenômenos das Ciências da Natureza despertam, encantam e fascinam trazendo contribuições não apenas para a educação em Ciências, mas, sobretudo para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de crianças que acabam de iniciar sua escolarização no Ensino Fundamental e estão aprendendo a ler, escrever e expressar-se sobre o que, onde e como vivem – para poder participar melhor deste mundo.



A Área das Ciências da Natureza no contexto dos Direitos de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental

O ensino de Ciências da Natureza tem lugar especial nos anos iniciais, notadamente, pois para dar conta de um projeto de nação, faz-se necessário repensar e propor o ensino de Ciências para as crianças do Ciclo de Alfabetização.

Relativo a este ciclo, vale ressaltar que as crianças não formam um grupo homogêneo. Ele é marcado pela heterogeneidade em relação aos aspectos cognitivos, sociais, culturais e econômicos, mas também por certa homogeneidade no tocante à curiosidade e inquietação das crianças diante dos fenômenos da natureza, destacando as modificações no corpo. Em virtude do desenvolvimento cognitivo e psicossocial desse Ciclo, as atividades práticas e lúdicas se impõem como uma necessidade para a aprendizagem.

Também como característica deste nível etário, as crianças compreendem a realidade de uma forma genérica. Por essa razão, o estudo das Ciências da Natureza é apresentado como uma área para a qual concorrem conhecimentos oriundos de diversas áreas, contribuindo para a compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade e o indivíduo.

O processo cognitivo das crianças do Ciclo de Alfabetização indica que elas não constroem ou desenvolvem conceitos científicos tal como estes se caracterizam pela sua estrutura fortemente relacional e hierárquica. Entretanto, são capazes de se implicarem na busca dos “como e porquês”, quando engajadas em atividades significativas nas aulas de ciências. Assim, a premissa de que a educação em Ciências da Natureza para as crianças desta idade não tenha como propósito a formação de conceitos e a aprendizagem de respostas prontas e acabadas remete esse ensino justamente ao pólo oposto: às perguntas como ponto de partida para o ensino, o que torna possível a elas compreenderem um mundo que se organiza por leis físicas e sociais.

Ensinar ciências para o Ciclo de Alfabetização significa criar ambientes de aprendizagem em que a voz da criança e o seu pensamento sejam valorizados, em que a aprendizagem esteja pautada: pela ação, a possibilidade de investigar, a construção de res-



postas com o outro, pela imaginação, pela utilização de formas variadas de comunicação e por celebrar a atitude do não saber e querer conhecer.

Como parte das práticas de alfabetização desse Ciclo, o falar, ler e escrever nas aulas de ciências proporcionam o desenvolvimento de discursos narrativos, próprios dessa idade, bem como dos modos descritivos, explicativos e argumentativos de si posicionarem perante o mundo, em que a imaginação e a magia são os inspiradores de tais procedimentos.

Assim, é preciso que as crianças sejam incentivadas a escrever com autonomia diferentes formas de representação da linguagem científica, como o desenho, as tabelas, os gráficos entre outros, para relatar situações estudadas em ciências. Essa importante estratégia para o desenvolvimento da linguagem exige uso de registro das observações, organização de informações, debates, levantamento de hipóteses, entre outras ações mediadas pelo professor.

Ainda como parte desse processo, a diversidade de materiais escritos e o acesso a diferentes fontes têm fundamental importância nas aulas de ciências. Os experimentos simples em sala de aula também são excelentes mobilizadores da curiosidade e de explicação dos fenômenos científicos. O trabalho com textos de divulgação científica para crianças, bem como a leitura desse gênero em diferentes suportes, possibilita a aprendizagem de um tipo de linguagem e forma de leitura. Esses materiais, utilizados como recurso pedagógico, contribuem para o entendimento dos usos e função dos textos de ciências na sociedade levando as crianças a ler o mundo e escrever a vida.



1. Direitos de Aprendizagem da Área de Ciências da Natureza

- I. Encantar-se com o mundo e com suas transformações, bem como com as potencialidades humanas de interagir com o mundo e de produzir conhecimento e outros modos de vida mais humanizados.*
- II. Ter acesso a informações pertinentes à Ciência e conhecê-la como processo que envolve curiosidade, busca de explicações por meio de observação, experimentação, registro e comunicação de ideias.*
- III. Compreender as relações socioambientais locais para construção de uma cultura de pertencimento e de convivência sustentável, em dimensões universais.*
- IV. Assumir atitudes e valores de admiração, respeito e preservação para consigo, com outros grupos, com outras espécies e a natureza.*
- V. Conhecer ações relacionadas ao cuidado – para consigo mesmo, com a sociedade, com o consumo, com a natureza, com outras espécies - como um modo de proteger a vida, a segurança, a dignidade, a integridade física, moral, intelectual e ambiental.*
- VI. Inventar, perguntar, observar, planejar, testar, avaliar, explicar situações, interagindo socialmente para tomar decisões éticas no cotidiano.*



2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo

O Ciclo de Alfabetização, no que se refere à Área de Ciências da Natureza, está organizado em 4 eixos: **Vida nos Ambientes; Ser Humano e Saúde; Materiais e Transformações, Sistema Sol e Terra**. Existem Objetivos de Aprendizagem comuns a todos os eixos e Objetivos de Aprendizagem específicos a cada eixo.

É fundamental compreender que, neste conjunto de objetivos, a ênfase está em assegurar e garantir o acesso às oportunidades e aproximação com conceitos, procedimentos e valores/attitudes relativos às Ciências da Natureza bem como reconhecer que os conhecimentos científicos são produzidos por diversos grupos sociais e econômicos, contrapondo-se com a ideia de que fazer ciência é privilégio de uma elite social, intelectual e masculina. Ainda, compreende-se que a aprendizagem de Ciências é um processo amplamente relacional que acontece ao longo da vida na medida em que o sujeito se relaciona com os diversos objetos do mundo. Também é preciso compreender que os eixos relacionados e seus respectivos conjuntos de objetivos não implicam numa divisão temporal, sequencial e hierárquica. Ao contrário, deve-se considerar uma necessária articulação entre os eixos e seus objetivos.

Para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º ANOS) do Ensino Fundamental da área das Ciências da Natureza apresenta-se a seguir um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são comuns aos quatro eixos relacionados:

1. Iniciar aproximações com conceitos básicos das ciências como, por exemplo: sombra, transformações, ciclos.
2. Criar uma atenção informada com o cuidado pessoal, coletivo e ambiental.
3. Utilizar diversas linguagens, isto é, desenhos, representações, teatros, música, dança, poesia e outras formas de comunicação para relatar situações estudadas em Ciências da Natureza.
4. Fomentar o gosto pelos fenômenos da natureza, estimular a criatividade e estabelecer relações da ciência com outras formas de linguagem.



5. Reconhecer as contribuições de diferentes grupos no campo científico e tecnológico de modo que promova o entendimento de que todos têm o direito ao acesso ao conhecimento científico.
6. Ler e interpretar textos de divulgação científica textos de livros didáticos e paradidáticos; textos de livros de literatura infantis.
7. Consultar fontes diversas de informações acerca da ciência e da tecnologia.
8. Levantar hipóteses e propor modos de investigá-las.
9. Coletar dados a partir de observações empíricas, de entrevistas, pesquisas em sites, livros, jornais, etc.
10. Fazer relações simples entre eventos e fazer previsões sobre causas ou efeitos daqueles eventos.
11. Desenvolver raciocínio lógico matemático.
12. Desenvolver a capacidade de ordenar, nomear e classificar.
13. Associar situações em que as interações do ser humano ao ambiente trazem benefícios ou malefícios.
14. Utilizar a aprendizagem de ciências para informar, explicar, argumentar e se posicionar no dia-a-dia.
15. Respeitar a diversidade de opiniões acerca dos temas de estudo.
16. Reconhecer as contribuições de diferentes grupos no campo científico e tecnológico , de modo que seja promovido o entendimento de que todos têm o direito ao acesso ao conhecimento científico.

2.1 Eixo Vida nos Ambientes

O eixo **Vida nos ambientes** é importante porque os animais e as plantas vivem na natureza relacionados com seus ambientes no que se refere à qualidade e disponibilidade de luz, água, ar e solo. Ao longo do ensino fundamental e médio essa relação é recorrentemente tratada, em termos crescentes de complexidade. Muitos temas contemporâneos fazem parte desse eixo como o uso de recursos naturais, transformações e cuidados na conservação dos ambientes e da diversidade de vida que os constitui.

No Ciclo de Alfabetização as crianças vão conhecer usos e transformações que ocorrem no solo, na água, no ar, bem como as características da diversidade animal e ve-



getal e da sua conservação e manejo. Elas terão suas primeiras aproximações com as idéias de ciclo de vida de animais e plantas em continuidade às observações de germinação e metamorfose.

O estudo da diversidade pressupõe o reconhecimento dos diferentes comportamentos de animais em relação à alimentação, locomoção, reprodução e revestimento do corpo. Já nas plantas remete à observação das variedades de sementes, dos tipos de dispersão e do desenvolvimento, altura de uma planta, tipos de habitat e a importância delas na cadeia alimentar, na ornamentação e na cultura. Nesse eixo se incluem as modificações ocorridas nos ambientes próximos das crianças como resultado da intervenção humana.

EIXO ESTRUTURANTE VIDA NOS AMBIENTES Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º ano	3º Ano
Identificar ações humanas que ameçam o equilíbrio ambiental (desmatamento, queimadas, poluição, desperdício de água e de matéria-prima).	I	A	C
Identificar ambientes transformados pela ação humana e nomear ações de degradação.	I	A	A
Relacionar consequências provocadas pelas transformações e interferências dos seres humanos no ambiente.	I	A	A
Identificar atitudes de cuidados com o ambiente como a limpeza da casa, da rua, da escola, do destino dos resíduos e da conservação do solo.	I	A	A
Reconhecer a diversidade de ambientes e de seres vivos do seu espaço de vivência.	I	A	A
Reconhecer a importância da água, do solo do ar, da luz para os seres vivos.	I	A	A
Reconhecer a importância dos animais e plantas no ambiente.	I	A	A
Identificar a diversidade de animais em relação aos modos de locomoção, revestimento do corpo, alimentação, reprodução e modos de se abrigar nos ambientes.	I	I/A	A
Identificar variedades de plantas, as funções de suas partes e seus usos no cotidiano.	I	A	A
Identificar características de defesa de animais e plantas como, por exemplo: produção de substâncias tóxicas, garras, dentes, espinhos, produção de venenos.	I	I/A	A
Reconhecer as necessidades básicas como alimentação, espaço, água nos cuidados com os animais de criação.	I	A	C



Reconhecer diferentes características de animais em relação à alimentação, locomoção, reprodução e revestimento do corpo.	I	A	A
Sequenciar e nomear as diversas etapas de um ciclo de vida, de um animal ou planta.	I	A	C
Estabelecer relações entre características e comportamentos dos seres vivos e as condições do ambiente em que vivem.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.2 Eixo Ser Humano e Saúde

O eixo **Ser Humano e Saúde** é importante porque permite, ao olharmos para o humano de modo mais específico entre os demais animais, produzir uma compreensão de nós mesmos no mundo como indivíduos e como espécie. O corpo humano é estudado ao longo de ensino fundamental e médio.

No Ciclo de Alfabetização é relevante que as crianças conheçam hábitos de higiene, cuidados com a alimentação, a importância da vacinação e a necessidade de se praticar atividades físicas para uma vida saudável. Aprender sobre cuidados com o corpo e sobre a segurança física e emocional, seja individual ou coletiva, tem lugar de destaque dentro deste eixo.

Considerando-se que o ser humano é produto de sua história e da cultura em que está imerso, o estudo desse eixo ultrapassa a abordagem biológica do corpo, voltando-se principalmente para suas formas de expressão, percepção e identidades.

EIXO ESTRUTURANTE SER HUMANO E SAÚDE Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Construir noções acerca do corpo como um sistema integrado.			I
Nomear diversos sistemas do organismo humano. (nutrição e sustentação).	I	A	C
Relacionar os sentidos às funções de interação do corpo com o ambiente.	I	A	A
Associar manifestações do nosso corpo às formas de expressão relacionadas com os sentimentos.	I	A	A
Reconhecer as alterações e transformações nos seres humanos durante suas fases de desenvolvimento.	I	A	A



Identificar os cuidados com a saúde, relacionados à alimentação, higiene pessoal, vacinação, prática de exercícios, lazer e descanso.	I	A	A
Identificar cuidados com a saúde e o bem-estar relacionados a medidas coletivas como, por exemplo: coleta de resíduos, tratamento de água e esgoto.	I	A	A
Relacionar uma dieta saudável a um bom funcionamento do corpo e manutenção da saúde.	I	A	A
Reconhecer e respeitar as diferenças individuais de etnia, sexo, idade e condição social.	I	A	A
Reconhecer a sexualidade como um processo inerente ao ser humano cujo desenvolvimento se inicia desde o nascimento e permanece ao longo da vida.	I	A	A
Entender a importância da preservação e cuidado com o próprio corpo, tanto no campo da saúde quanto da sexualidade.	I	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.3 Eixo Materiais e Transformações

O eixo **Materiais e Transformações** é importante na medida em que vivemos imersos numa diversidade de materiais em permanente transformação. Ao longo do ensino fundamental e médio as crianças terão oportunidade de ir aprofundando os seus conhecimentos acerca das propriedades, constituição e transformação dos materiais.

No Ciclo de Alfabetização as crianças têm a possibilidade de reconhecer a diversidade dos materiais ao identificarem de que as coisas são feitas. Poderão ainda os associar materiais e suas propriedades específicas com os variados usos na produção de objetos. As diferentes propriedades dos materiais influem nas escolhas das matérias-primas para a fabricação de objetos e, por consequência, orientam usos e cuidados que cada objeto demanda. Novos e velhos materiais fazem parte do universo das crianças pela presença nos objetos que elas conhecem e manipulam como brinquedos, objetos de higiene, escolares, entre outros. Elas se encantam com as transformações que têm oportunidade de vivenciarem de modo mais orientado na escola.

Esse eixo tem como destaque os cuidados na manipulação de diferentes materiais, de modo que possa evitar acidentes como nos casos de misturar ou ingerir substâncias desconhecidas; colocar materiais/objetos no fogo ou ainda quanto aos perigos de introduzi-los em tomadas.



EIXO MATERIAIS E TRANSFORMAÇÕES Objetivos de Aprendizagem	1º ano	2º ano	3º Ano
Identificar de que são feitos os diversos objetos que fazem parte do universo das crianças.	I	A	C
Associar materiais a objetos em função das propriedades e usos.	I	A	A
Nomear as mudanças de fases da água.		I	A
Identificar o Sol como uma fonte de energia importante que atua em algumas mudanças de fase da água.		I	A
Sequenciar e descrever transformações ou ciclos dos materiais, como por exemplo, no ciclo da água; na obtenção de materiais cerâmicos, feitos de madeira, papel, seda, plástico, etc.		I	A
Reconhecer a importância da água no ambiente.	I	A	C
Reconhecer a importância da água tratada ou potável para a saúde.	I	A	C
Identificar o ar como mistura de gases.	I	A	C
Identificar o ar como responsável por fazer as coisas se moverem.	I	A	C
Reconhecer a importância do ar no solo, na água e na respiração.	I	A	A
Associar qualidade do ar com qualidade de vida.	I	A	C
Criar explicações para alguns fenômenos como: a evaporação da água, o crescimento da massa do pão, o enferrujamento de um prego, etc.	I	A	A
Descrever transformações ocorridas na produção de alimentos tais como: iogurte, queijo, açúcar e outros.	I	A	C
Compreender a importância de evitar o desperdício de materiais na produção de objetos.	I	A	C
Reconhecer o consumismo como a atitude prejudicial para a natureza.	I	A	A
Reconhecer atitudes de segurança em relação aos materiais como por exemplo: mantê-los afastados do fogo, em local seguro e com etiquetas de identificação para evitar acidentes.	I	A	C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.4 Eixo Sistema Sol e Terra

O eixo **Sistema Sol e Terra** é importante na medida em que permite compreender o lugar onde estamos e como nos deslocamos na Terra como um corpo cósmico. Essa compreensão passa necessariamente por uma mediação da escola. Compõe uma discussão que se estenderá até o final do ensino fundamental quando já será ampliada para a abordagem do Universo de modo mais geral. Além disso, as crianças vivenciam, no dia a dia, fenômenos relacionados com o movimento dos astros o que lhes causa muita curiosidade.



O Ciclo de Alfabetização é um dos momentos em que as crianças terão oportunidade de trocar ideias sobre a sucessão de dias e noites, confrontar explicações usadas pela ciência (modelo heliocêntrico) com as observações que elas fazem sobre a trajetória do Sol durante o dia. Elas também farão relações entre luz e sombras visando, a longo prazo, a construção da compreensão dos princípios acerca do comportamento da luz. A sucessão de dias e noites é marcada não apenas pelos períodos de exposição de luz ou de sombras, mas também pelo comportamento dos seres vivos.

A ciência na escola tem um lugar de provocar o pensamento das crianças e fazê-las pensar e buscar explicações causais para esses fenômenos, pois diferentes culturas têm versões variadas para explicar os fenômenos astronômicos, portanto, é de se esperar que as crianças tragam variadas histórias e interpretações como marca da identidade cultural delas.

EIXO SISTEMA SOL E TERRA	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Objetivos de Aprendizagem			
Observar elementos constituintes do céu durante a noite e durante o dia.	I	A	C
Reconhecer o Sol como fonte de luz natural.	I	A/C	
Identificar sombra como ausência de luz.	I	A	A
Relacionar a formação da sombra com a posição de uma fonte de luz.	I	A	C
Relacionar a existência da sombra com a existência de um objeto.	I	A	C
Perceber a tridimensionalidade da sombra.	I	A	A
Compreender a rotação da Terra e a sucessão de dias e noites.	I	A	C
Constatar a presença de eventos repetidos na natureza (dia, noite, variações de temperatura ao longo de um dia ou durante todo o ano).	I	A	C
Relacionar o dia e noite com os hábitos de vida.	I	A	C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			



ÁREA DE LINGUAGEM ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA



A Educação Básica empreende seu trabalho político-pedagógico em busca de garantir o direito à alfabetização das crianças dos seis aos oito anos de idade, no componente curricular de Arte e de Educação Física, pois a linguagem é um dos constituintes o sujeito na interação social. Na construção dessa garantia, é necessário proporcionar às crianças vivências e experiências com a arte e com a expressão corporal que envolvam seu mundo físico, social, cultural. As experiências devem contemplar apreciação, execução, criação e reflexão nas diferentes linguagens da Arte – cantando, tocando, pintando, desenhando, dançando, interpretando, encenando –, bem como em diferentes manifestações da cultura corporal – jogando, brincando com os elementos da ginástica, criando – de maneira a também conhecer, (re)criar e ampliar suas possibilidades de expressão. Assim, tem-se em vista que a criança possa compreender e produzir ações com vistas à sua participação autônoma, em variadas esferas sociais de interação.

Embora o diálogo entre Educação Física e Arte seja pertinente e ambas sejam componentes da área de conhecimento Linguagem, suas especificidades devem ser identificadas e reconhecidas em suas aproximações e distanciamentos, evitando-se assim que Arte e Educação Física percam seus contornos próprios ou que uma substitua a outra. Nessa direção, o presente documento trata primeiro das relações entre Arte e Educação Física. Em seguida, são tratadas as especificidades de cada componente e, por fim, estão expostos os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em Arte e Educação Física, quanto seus Eixos Estruturantes, a saber: criação/processo criador; imaginação; ludicidade/ brincadeira/ jogo/ movimento; identidade/ alteridade; autoria/ autonomia; experiência estética; cultura corporal.

Arte e Educação Física em diálogo

É inegável a importância de se propiciar às crianças o acesso ao conhecimento historicamente construído em todas as áreas, de maneira que possam conhecer e valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais. Essas manifestações incluem as expressões da cultura corporal, de diferentes povos, épocas e locais, que se manifestam em seu entorno mais próximo, bem como as demais expressões brasileiras e internacionais da contemporaneidade e de outras épocas. Além disso, as crianças, no Ciclo da



Alfabetização, devem ter também amplas possibilidades de experimentar e potencializar seu processo criador.

Esse relacionamento da criança com a Arte e a Educação Física acontece a partir de diferentes experiências: apreciação, execução, criação e reflexão, que são as bases para definição dos eixos estruturantes dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que serão apresentados posteriormente.

A apreciação pressupõe relacionar-se, de forma lúdica e imaginativa ao que está sendo visto, ouvido, sentido e vivido nas diferentes produções e criações de outras pessoas ou grupos, incluindo aqui o que é produzido pelas próprias crianças, a partir de seu repertório de experiências, saberes e fazeres.

As experiências de execução, para as crianças de 6 a 8 anos, devem ser prioritariamente inseparáveis das experiências de criação, de maneira a valorizar sua autoria e processo criador. Entretanto, há algumas manifestações da música, da dança e da cultura corporal (produções/ criações de outras pessoas ou grupos) que devem ser consideradas. Por exemplo: cantar em coral, dançar uma coreografia, executar passos de dança, brincar de roda, jogar bola, entre outros.

A criação requer o diálogo da criança com seu repertório de experiências, saberes e fazeres, e sua imaginação, considerando seus processos de identidade e de alteridade, exigindo, assim, autonomia de pensamento e ação. Por exemplo: coreografar; desenhar, pintar ou esculpir de forma autoral; criar cores com pigmentos naturais; inventar regras para jogos e brincadeiras; improvisar cenas, danças e personagens; compor músicas; improvisar musicalmente.

Conhecer-se e se apropriar de algo é poder também pensar criticamente sobre ele, compará-lo, fazer associações de ideias. Um dos pontos de partida é o conhecimento de si e do outro. A busca de significação diante de expressões da cultura corporal e das linguagens da Arte mobiliza os conhecimentos que se tem sobre si mesmo: as origens, memórias e histórias de vida, experiências anteriores, acervos, modos de ser, estar e agir no mundo – isto é, sua identidade. Da mesma forma, na alteridade, as linguagens da Arte e as manifestações da cultura corporal mobilizam o conhecimento e a reflexão em relação ao outro, num processo permanente de reconhecer-se, estranhar-se, diferenciar-se.



No ensino da Arte e da Educação Física do Ciclo da Alfabetização, os conceitos de identidade e alteridade traduzem-se não apenas na maneira de as crianças se relacionarem com o conhecimento historicamente produzido, mas também nas formas de cada uma revisitar, avaliar e realinhar suas próprias produções, criações e expressões e as dos colegas.

Na medida em que se apontam as crianças como protagonistas das ações de apreciação, execução, criação e reflexão acerca de manifestações artísticas e culturais diversas, considerando seus processos de identidade e de alteridade, entende-se que o estímulo à sua autonomia de pensamento e ação seja fundamental. Isto é, professores do Ciclo da Alfabetização devem preocupar-se em favorecer o processo de escolhas e acesso aos materiais, em acolher de maneira atenta e significativa os processos singulares de apropriação e reflexão das crianças, suas hipóteses, comentários, percepções e ideias sobre si e sobre o mundo, impulsionando-as em seu percurso pessoal e coletivo de produção de sentidos. Considerando ainda que os mecanismos de apropriação e de produção e criação nas crianças são bastante interconectados, valorizar suas expressões pessoais nas diversas linguagens artísticas e corporais é pressuposto básico das práticas educativas, destacando e favorecendo assim sua autoria nas experiências, saberes e fazeres em Arte e Educação Física.

Aos processos de apropriação e produção está diretamente imbricada a imaginação. Cabe ao professor acolher, valorizar e pautar suas práticas educativas também neste repertório, disponibilizando tempo, espaço e materiais para que a criança não perca o fio que a conduz sua imaginação.

Uma das possibilidades mais favoráveis para esta vivência e exploração de diferentes experiências encontra-se justamente no contato efetivo das crianças com os processos e manifestações da Arte e da Educação Física, uma vez que tanto a experimentação dramática, visual, musical e corporal, como as obras literárias, teatrais, musicais, visuais e coreográficas, ou ainda os jogos e as brincadeiras podem solicitar e impulsionar a imaginação.

Nesta perspectiva, ressalta-se, então, que a ludicidade, a brincadeira e os jogos – dramáticos, visuais, sonoros, corporais e/ou cooperativos – são também espaços acolhedores e impulsionadores da imaginação, de extrema relevância nos modos de experi-



mentar e de experimentar-se, de apropriar-se, e de produzir e criar nas linguagens. Quando se fala de crianças de 6 a 8 anos, do Ciclo da Alfabetização, não se pode então deixar de sublinhar a brincadeira como uma de suas formas expressivas – maneira singular de relação da criança com o mundo; uma das mais significativas expressões da cultura e da identidade infantil.

Ainda nesta direção, pensar em um processo de alfabetização ampliado é considerar as diferentes linguagens da Arte e as possibilidades e expressões do corpo, o que requer refletir criticamente sobre a maneira como a criança vivencia seus cotidiano escolar e cotidiano: em casa, na comunidade, na sociedade.

A Educação Física e a Arte, nos espaços escolares, quando atendem aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, priorizam a expressão viva dos sujeitos em suas práticas educativas, considerando a criança, sobretudo aquela do Ciclo da Alfabetização, como um ser que aprende em movimento – tal como ocorre em espaços sociais fora da escola.

O componente curricular Arte

A Arte faz parte da existência humana. Pode ser considerada como uma das formas de significar o mundo e, para tal, diferentemente das ciências que utilizam a linguagem verbal, a Arte usa, além da palavra, cores, sons, formas, movimentos, criando suas próprias maneiras de atribuir sentidos às coisas, sendo polissêmica por natureza.

Pode-se dizer que identidade/ alteridade, criação/ processo criador, brincadeira/ jogo/ movimento, imaginação, autoria/ autonomia são conceitos que permeiam os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Arte³, e seus eixos estruturantes. Quanto mais estes elementos estiverem presentes na escola, mais plenas tornam-se as interações entre a criança e as experiências, os saberes e fazeres da música, das artes visuais, do teatro e da dança, ou seja, das linguagens artísticas.

A Arte só pode ser apreendida/aprendida pela mediação de outras pessoas – colegas, professores, artistas –, ou materiais/instrumentos frutos da criação humana, como livros, filmes etc.

³ E também da Educação Física.



É importante perceber que o “contato” – esporádico, sem observação atenta, e sem mediação por parte dos professores – com lápis de cor, tintas, pincéis, argila e outros materiais não basta para assegurar às crianças seus Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em artes visuais; e que cantar canções, hinos e músicas, ou tocar algum instrumento também não garante seus Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em música. Da mesma forma, ensaiar textos e coreografias para apresentações diversas nas escolas não são suficientes para efetivar os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças nas linguagens do teatro ou da dança. O que se defende é que se vá além. Não é o caso de menosprezar estas ações, e sim de trazer outras possibilidades que ajudem professores em suas práticas educativas, a partir de um leque maior de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.

O que há de mais específico no trabalho com Arte na escola é justamente a experiência estética, compreendida como as possibilidades de apreciação, produção e criação nas suas diferentes linguagens (teatro, música, dança e artes visuais) – nunca descoladas da identidade/ alteridade, criação/ processo criador, ludicidade, imaginação, e autoria/ autonomia⁴.

Na experiência estética a significação não está no objeto, naquele que o produziu, ou ainda no que o contempla, mas na triangulação entre estes três (objeto, produtor, contemplador), estabelecendo um tipo específico de relação de diálogo, num movimento ininterrupto de ir e vir, aproximar e distanciar, perceber o todo e as partes, remetendo a sensações, memórias e imagens diversas.

Diferentemente do que se faz na vida cotidiana, a experiência estética é aquela que faz entender que as crianças (e também os professores) não conhecem o mundo apenas pensando nele, pois tudo é percebido, valorado e pela experiência do mundo sensível. Ainda neste contexto, cabe sublinhar que a experiência estética, na escola, não visa estimular a formação de artistas – sejam eles músicos, artistas plásticos, atores ou dançarinos –, mas tornar os sujeitos mais sensíveis, apreciadores, conhecedores e criadores nas/ das diferentes linguagens e expressões humanas.

⁴ As dimensões autônoma, criadora, imaginativa, lúdica, autoral, identitária, alteritária que também fundamentam o trabalho com Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental já foram explicitadas anteriormente, em Arte e Educação Física em Diálogo.



Assim como na vida, a experiência estética deve ter lugar nas práticas pedagógicas de maneira orgânica e não apenas em momentos isolados das aulas de Arte. Neste sentido, as práticas educativas devem iluminar as manifestações artístico-culturais do entorno; oferecer outras práticas diferenciadas; promover o diálogo entre várias formas expressivas; convidar a comunidade educativa a participar de práticas diversas que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade estética. Ainda nesta direção, cabe a ideia de que é preciso não aceitar os mitos que envolvem as questões sobre talento, dom inato e inspiração; bem como aqueles referentes à Arte como puro fazer ou ativismo.

Para se favorecer e impulsionar a concretização dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças em Arte, deve-se buscar uma perspectiva que integre as dimensões da teoria e da prática de forma cada vez mais articulada.

Diante disso, é preciso assumir o compromisso de pensar na criança e no professor como sujeitos de direito de reflexão crítica e acesso à formação permanente com oportunidades de apreciação, reflexão e de criação sobre as diversas linguagens artísticas, tendo em vista o estudo e a pesquisa para conhecer, criar e recriar os saberes estéticos e artísticos, tão presentes na vida e sempre em transformação.

Enfim, a proposta é oferecer oportunidades lúdicas e imaginativas à criança de experiências estéticas, não apenas para ampliar seus conhecimentos sobre a Arte, mas também os modos de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo.

O componente curricular Educação Física

Falar da Educação Física, no Ciclo de Alfabetização, é considerá-la numa perspectiva educacional que destaca a relevância da espontaneidade dos gestos das crianças de 6 a 8 anos. Mas para se pensar nesta espontaneidade é necessário considerar a criança a partir da sua história de vida, da sua família, da sua cultura e do seu próprio contexto social, bem como estar atento à valorização da sua lógica de ver o mundo e dos seus saberes, principalmente os relacionados à cultura infantil de jogos e brincadeiras.

Não se pode esquecer que em seu cotidiano na família, na rua, nos parques, nos prédios, dentre outros espaços sociais, o movimento é uma das referências mais marcantes para as crianças. Desde o nascimento, inúmeras linguagens do corpo vão se con-



cretizando nas suas vidas, expressas nas suas diferentes ações e nas diversas formas que utilizam para se comunicar com os demais sujeitos – crianças e adultos. A criança vive corporalmente cada momento de sua vida. Ela aprende com o corpo em movimento e é este movimento que também deve ser considerado no Ciclo de Alfabetização.

Sendo assim, as experiências de movimento vividas pelas crianças proporcionam amplas perspectivas de aprendizagens, sobretudo aquelas que promovem o conhecimento do seu próprio corpo e a descoberta das suas possibilidades de ação, principalmente nas diversas relações estabelecidas com as pessoas, com os objetos e nas diferentes situações do contexto social.

As instituições escolares devem garantir espaço para receber estes corpos em movimento, assim como devem ter propostas pedagógicas que priorizem currículo e espaço pedagógico para acolher práticas educativas de Educação Física que sejam participativas, lúdicas, autorais, imaginativas, criadoras e autônomas. Diante do exposto, propõem-se elementos estruturantes para as práticas educativas em Educação Física, para as crianças do Ciclo de Alfabetização como forma de garantir-lhes os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Para atender a isso deve-se considerar o fato de que cada criança carrega consigo um acervo de códigos gestuais, brincadeiras cantadas e jogos populares, que caracterizam as diferentes formas de expressão do corpo, bem como cada um faz diferentes usos de seus corpos e possui um conjunto de experiências e conhecimentos que constituem o que denominamos de cultura corporal. Esta deve ser considerada e valorizada nas práticas educativas da Educação Física junto às crianças de 6 a 8 anos, e ampliada constantemente por meio de novas propostas apresentadas, considerando-se suas possibilidades corporais, interesses e necessidades.

Da cultura corporal emergem os conhecimentos pedagógicos da Educação Física, manifestando-se nas diferentes formas de expressão do corpo, como construção histórica para favorecer que a criança possa brincar com elementos do jogo, do esporte, das lutas, da ginástica, entre outros. Neste sentido, trabalhar tais elementos na escola, em especial no Ciclo de Alfabetização, respeitando-se as características infantis, é garantir à criança o aprendizado da expressão corporal como linguagem.



Ao se pensar na Educação Física no Ciclo de Alfabetização, deve-se propor práticas educativas, na forma de jogos e brincadeiras, considerando, também, o universo do brinquedo, como vetor das intervenções pedagógicas. Nesse sentido, os professores do Ciclo de Alfabetização não ficam preocupados com os gestos técnicos que caracterizam os diferentes conteúdos, como no esporte, por exemplo, mas atentam em perceber que jogos e brincadeiras são essenciais para constituir um acervo de experiências corporais capazes de favorecer, inclusive, inúmeras aprendizagens nas crianças.

Tal pensamento coloca em evidência a relevância da relação corpo/movimento no processo de aprendizagem vivido na escola, em especial no Ciclo de Alfabetização, de forma a se defender que o corpo vivencia e auxilia na organização e na apropriação dos conhecimentos, uma vez que se aprende com, e por intermédio dele. Compreende-se, assim, que o corpo é o mesmo que pensa, processa informações, executa ações motoras e expressa os conhecimentos que possui.

E, por fim, é importante enfatizar que os momentos da Educação Física, no Ciclo da Alfabetização, devem alicerçar-se em objetivos pedagógicos claros e planejados, que compreendam meninas, meninos e seus movimentos numa perspectiva ampla, tomando por base este repertório composto pelas ações de cada sujeito, nas suas relações com o outro e com o conhecimento vivido em diferentes contextos. Para isso, reforça-se a importância de o professor ter acesso, também, aos conhecimentos referentes à compreensão dos tempos infantis e às diferentes formas de assegurar os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento inerentes às experiências, saberes e fazeres em Educação Física nas escolas. Desta forma, poderão levar a criança a apreciar, executar e criar conhecimentos relativos à cultura corporal, bem como refletir sobre eles.



1. Direitos de Aprendizagem da Área de Linguagem – Arte e Educação Física

Anteriormente foram tratados os conceitos básicos dos componentes curriculares Arte e Educação Física. A partir deles foram estruturados os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças no Ciclo da Alfabetização. Todos os direitos têm a mesma importância, não havendo nenhuma ordenação na maneira de trabalhá-los.

Os direitos desta área de conhecimento foram organizados de forma interligada, pois se entende que todos são igualmente relevantes e, ainda, que não são isolados uns dos outros.

Dois direitos expressam mais a perspectiva do acolhimento – respeitar e acolher as diferenças entre as crianças; bem como considerar os conhecimentos prévios que trazem em Arte e Educação Física. Outros dois articulam-se a esses e se voltam mais aos processos de criação, de apropriação e de produção de conhecimentos nas áreas, como componentes indispensáveis aos direitos a serem assegurados às crianças. E outros dois direitos, igualmente relevantes e interconectados aos demais se relacionam àqueles voltados à ênfase na dimensão lúdica, criadora e imaginativa dos conhecimentos – elementos que marcam as especificidades dos componentes curriculares Arte e Educação Física.

Assim, no Ciclo da Alfabetização, as crianças têm direito a:

- I. Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos.***
- II. Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física e Arte, independente de suas características corporais, expressivas e étnico-culturais.***
- III. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo.***



IV. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física.

V. Ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.

VI. Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física e das diferentes linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais.

2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo

Os eixos estruturantes são baseados nos conceitos relacionados anteriormente e estão diretamente ligados aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento já explicitados. Os eixos são os alicerces que dão direção às práticas educativas em Arte e Educação Física, que são desdobrados em Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

2.1 Eixo Apreciação das Diferentes Manifestações das Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física

A apreciação pressupõe entrar em relação com o que está sendo visto, ouvido, sentido e vivido nas diferentes produções e criações de outras pessoas ou grupos (incluindo aqui o que é produzido pelas próprias crianças), a partir de seu repertório de experiências, saberes e fazeres. No Ciclo da Alfabetização, este eixo é importante porque, de forma lúdica e imaginativa, aproxima as crianças das produções da Arte e manifestações da cultura corporal e, assim, amplia seu conhecimento e respeito sobre si e sobre o outro, valorizando sua autonomia de pensamento e ação.



EIXO ESTRUTURANTE APRECIÇÃO DAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DAS LINGUAGENS DA ARTE E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Conhecer, respeitar e valorizar diferentes expressões da Arte e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Reconhecer, respeitar e valorizar suas próprias expressões em Arte e manifestações da cultura corporal e a dos seus colegas.	I/A	A	A
Exercitar sua autonomia de ação e pensamento diante das expressões da Arte e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Conhecer-se e conhecer o outro na relação com as diferentes expressões da Arte e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Expandir sua imaginação a partir das experiências, saberes e fazeres da Arte e da Educação Física.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2. 2 Eixo Execução nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física

Há algumas manifestações da música, da dança e da cultura corporal que podem requerer a execução de produções e criações de outras pessoas ou grupos, utilizando eventualmente instrumentos e materiais específicos para tal. No Ciclo da Alfabetização, este eixo é importante porque, para as crianças de 6 a 8 anos, as experiências de execução e de criação são prioritariamente inseparáveis, de maneira a aprimorar suas ações/ produções e valorizar sua autoria.

EIXO ESTRUTURANTE EXECUÇÃO NAS DIFERENTES LINGUAGENS DA ARTE E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Aprimorar suas produções nas diferentes linguagens da arte e nas manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			



2.3 Eixo Criação nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal da Educação Física

Criar é experimentar e experimentar-se nas diferentes linguagens da Arte e na cultura corporal de maneira autoral. A criação requer o diálogo da criança com seu repertório de experiências, saberes e fazeres, considerando seus processos de identidade e de alteridade. No Ciclo da Alfabetização, este eixo é importante porque no processo criador, a criança pode expressar aquilo que imagina, deseja, necessita, conhece, sente e pensa, valorizando sua autonomia e sua autoria.

EIXO ESTRUTURANTE CRIAÇÃO NAS DIFERENTES LINGUAGENS DA ARTE E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Expressar sua imaginação, desejos, necessidades e ideias nas diferentes linguagens da arte e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Expressar sua autoria e sua autonomia nas diferentes linguagens da arte e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Aprimorar suas produções nas diferentes linguagens da arte e nas manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.4 Eixo Conhecimento e Reflexão Sobre as Experiências, Saberes e Fazeres nas Linguagens da Arte e na Educação Física

Os conhecimentos e reflexões sobre as linguagens da Arte e a Educação Física concretizam-se nos momentos nos quais as crianças exercitam suas hipóteses, comentam, trocam ideias, expressam o que imaginam, pensam, sentem ou questionam, e produzem sentido. Estes conhecimentos e reflexões tomam como ponto de partida as experiências das próprias crianças, e também aquelas produzidas pelos diversos povos, em diferentes épocas e locais, considerando as que se manifestam no entorno mais próximo às demais expressões brasileiras e internacionais de todos os tempos. No



Ciclo da Alfabetização, este eixo é importante porque promove o acesso, o acolhimento, o respeito e a valorização aos conhecimentos historicamente construídos, incluindo aqueles produzidos pelas crianças.

EIXO ESTRUTURANTE CONHECIMENTO E REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS, SABERES E FAZERES NAS LINGUAGENS DA ARTE E NA EDUCAÇÃO FÍSICA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Compreender que as expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal são produzidas de forma diferente por e para todos os seres humanos.	I/A	A	A
Compreender que as expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal são conhecimentos produzidos diferentemente em todos os tempos e lugares.	I/A	A	A
Valorizar e respeitar a diversidade de expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal, inclusive as das próprias crianças.	I/A	A	A
Estabelecer relações, comparar e fazer associações entre as expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal, e suas próprias experiências, saberes e fazeres.	I/A	A	A
Expressar e partilhar suas reflexões, hipóteses e comentários acerca das manifestações da Arte e da cultura corporal, de suas experiências e as de seus colegas.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			



Bibliografia

- BRASIL. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 4 dez. 2012.
- BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-27841.
- BRASIL. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Congresso Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de fevereiro de 2006, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 3 dez. de 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem, a escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com até 6 anos de idade**. 1ª Edição, Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624:ensino-fundamental-publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em: 3 dez. 2112.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB 22/1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de março de 1999, Seção 1, p. 8.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Parecer CNE/CEB 18/2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 de outubro de 2005.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007). Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>. Acesso: 3 dez. 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 19 de abril de 2007: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Parecer CNE/CEB 7/2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de julho de 2007.
-



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Parecer CNE/CEB, 4/2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de junho de 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB 7/2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB 7/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.



Créditos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Ministro de Estado da Educação

Aloizio Mercadante

Secretário de Educação Básica

Antonio Cesar Russi Callegari

Diretora de Currículos e Educação Integral

Jaqueline Moll

Coordenadora Geral do Ensino Fundamental

Lúcia Helena Couto

Equipe da Coordenação Geral do Ensino Fundamental

Andrea Lorena Oliveira França

Aricélia Ribeiro do Nascimento

Gilmara Silva

Paulo Alves da Silva

Roberta Vanelly Pereira da Silva

Sueli Teixeira Mello



CONSULTORES DA UNESCO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

Língua Portuguesa

Alfredina Nery

Matemática

Maria Helena Soares de Souza

Ciências Humanas – História

André Marcos Vieira Soltau

Ciências Humanas – Geografia

Anderson dos Anjos Pereira Pena

Ciências da Natureza

Luiza Olívia Lacerda Ramos

Arte

Simone Cristiane Silveira Cintra

Educação Física

Rosimeri Pavanati



APOIO TÉCNICO

Fernando José de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Fundação Padre Anchieta

Alfredo Nastari

Nastari Editores

Clara Cecchini do Prado

Fundação Padre Anchieta

Magda Gardelli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



PARTICIPANTES DOS GRUPOS TÉCNICOS

COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Cristian Thomé

Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro

Divani Aparecida P. Albuquerque Nunes

Secretaria de Educação do Município de Taboão da Serra/SP

Francisca Izabel Pereira Maciel

Universidade Federal de Minas Gerais

Ivany Souza Ávila

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria de Nazareth Machado Vasconcelos

Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro

Telma Ferraz Leal

Universidade Federal de Pernambuco

Valéria do Nascimento Querido

Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro



ÁREA DE MATEMÁTICA

Ana Cristina Rangel

Centro Universitário Ritter dos Reis

Ana Virginia de Almeida Luna

Universidade Estadual de Feira de Santana

Cristiano Muniz

Universidade de Brasília

Leonora Pilon Quintas

Secretaria de Educação do Município de Cubatão/SP

Mara Sueli Simão

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Rosinalda Aurora Teles

Universidade Federal de Pernambuco

Vania Fonseca Maia

Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro

Vera Regina Fumie Hashimoto

Secretaria de Educação do Município de Registro/SP



ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Alessandro Dozena

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Carla Souza de Almeida dos Anjos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí/RJ

Hugo Luiz Menezes de Montenegro

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP

Joseane Zimmermann Vidal

Secretaria de Educação do Município de Florianópolis/SC

Margarida Maria Dias de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sonia Maria Vanzella Castellar

Universidade de São Paulo

Vinícios Rocha de Souza

Universidade Federal do Ceará



ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Edna Maria da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Elaine Santana de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Elza Maria Gomes

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí/RJ

Izaura Santiago da Cruz

Universidade Federal da Bahia

Lucia Helena Sasseron

Universidade de São Paulo

Mairy Barbosa Loureiro dos Santos

Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Emília Caixeta de Castro Lima

Universidade Federal de Minas Gerais

Sheila Alves de Almeida

Universidade Federal de Minas Gerais

Silvane Dalpiaz do Carmo

Secretaria de Educação do Município de Florianópolis/SC

Viviane de Camargo Valadares

Secretaria de Educação do Município de São Paulo/SP



COMPONENTES CURRICULARES ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

José Pereira de Melo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Marcia Maria Strazzacappa Hernandez

Universidade Estadual de Campinas

Maria Claudia Cingolani Grunewald da Cunha

Escola Parque do Rio de Janeiro

Maria da Penha Fonseca

Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

Maria de Fátima de Souza Moretti

Universidade Federal de Santa Catarina

Maria Isabel F. P. Leite

especialista na área de Arte

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Universidade Estadual de Santa Catarina

Silemar Maria de Medeiros da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense

Simone Cristiane Silveira Cintra

Universidade Federal de Santa Catarina