

PARA TODOS
OS CAMINHOS
DO LIVRO

f /CAMARADOLIVRO @CBLOFICIAL in /C-MARA-BRASILEIRA-DO-LIVRO @CBL_OFICIAL



ISBN nº 978-65-990477-2-5

Obra: BASE CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALHOÇA

Formato da obra : E-Book

Extensão da Obra: .PDF

Edição: Editora FMP- Faculdade Municipal de Palhoça

Ano: 2020

Cidade: Palhoça-SC

Câmara Brasileira do Livro

Rua Cristiano Viana, 91 - Pinheiros - São Paulo – SP - CEP: 05411-000

+ 55 (11) 3069-1300 cbl@cbl.org.br

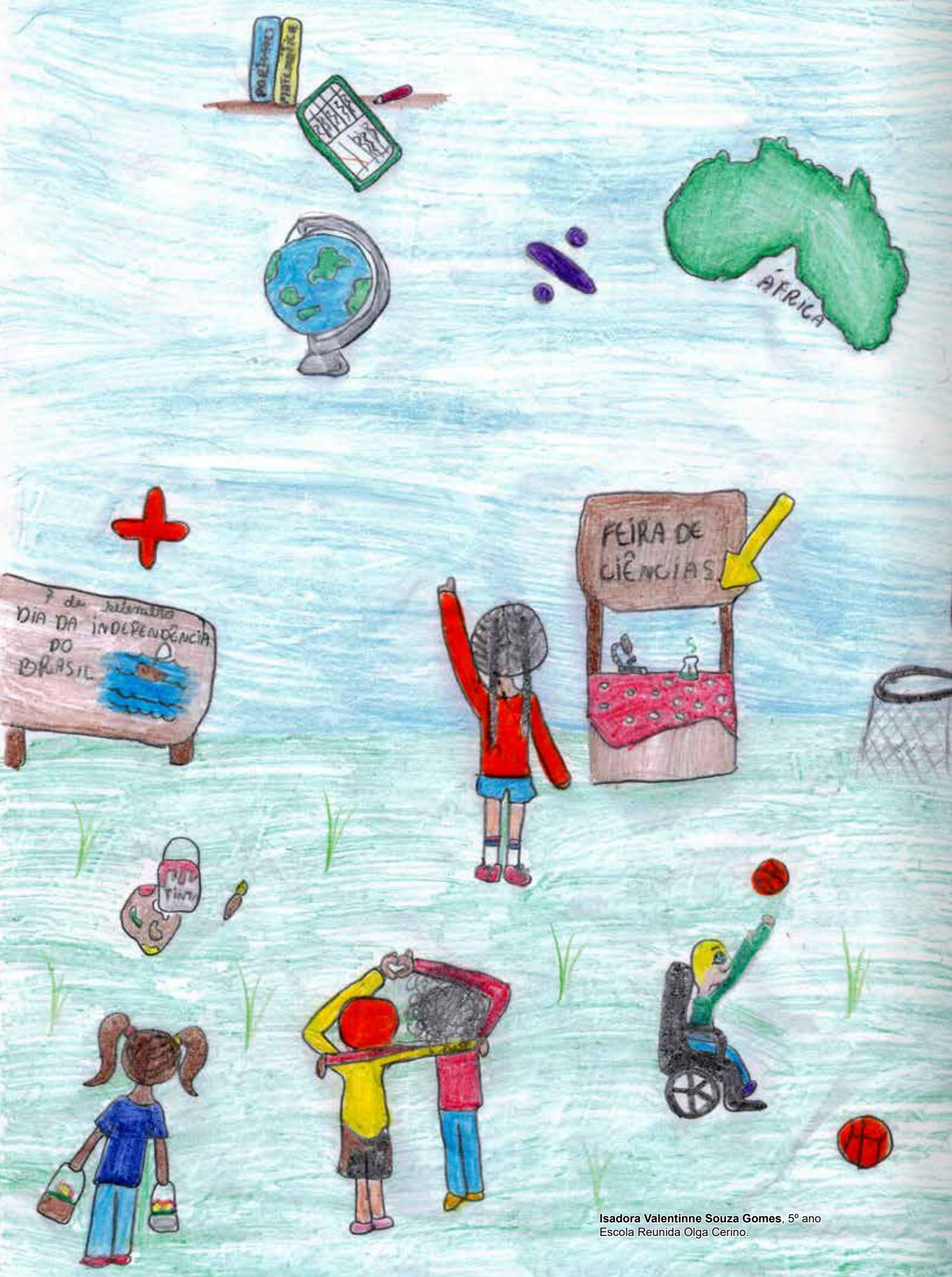
BASE CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALHOÇA



BASE CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALHOÇA



PALHOÇA - SANTA CATARINA
2019



Isadora Valentinne Souza Gomes, 5º ano
Escola Reunida Olga Cerino.

B299

Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça – 2019/
Organização: Odimar Lorensen e Rafaela Maria Freitas – Palhoça
(SC): Prefeitura de Palhoça. Faculdade Municipal de Palhoça, 2019.

20,5x27 cm. ; 765p. il.

ISBN

1. Educação - Brasil. 2. Currículo - Palhoça. I. Título. II. Lorensen,
Odimar. III. Freitas, Rafaela Maria.

CDD 371.12
CDU: 37:01

Bibliotecária responsável
Mônica Valério Barreto
CRB - 14/967

Prefeito: Camilo Nazareno Pagani Martins
Vice-prefeito: Amaro José da Silva Junior
Secretária Municipal de Educação: Shirley Nobre Scharf
Secretário Adjunto: Gean Karlo Medeiros
Diretora de Ensino: Rafaela Maria Freitas
Gerente de Educação: Odimar Lorensen

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (COMED)
Devane Moura Grimaith Lopes

COORDENADORAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Educação Infantil: Suzana de Souza
Ensino Fundamental: Sandra Aparecida Nogueira
Educação de Jovens e Adultos: Nicelene Maria Soares
Educação Especial: Clarice Maria dos Santos Galvão

CONSULTORES GERAIS DA BASE CURRICULAR
Odimar Lorensen
Rafaela Maria Freitas

CONSULTORES DE ÁREA DA BASE CURRICULAR
Diversidade e Inclusão
Clarice Maria dos Santos Galvão
Jackson Alexsandro Peres
Juliane Di Paula Queiroz Odinino

Educação Ambiental para Sustentabilidade
Anabelle Barroso de Paiva
Rafael Merenda Puerto

Educação Infantil
Suzana de Souza
Maria Luiza Broering Germano

Alfabetização/Anos Iniciais
Daniella Weingartner
Edivane Lúcia Verardi Dutra
Fabiana Silveira Alexandre Svaldi
Kátia Regina da Silveira Rosar
Maria Gabriela Abreu
Nicoli Machado da Silva Meurer
Paulo João Coelho

Sabrina de Freitas Fernandes

Língua Portuguesa
Lúcia Correia Marques de Miranda Moreira

Língua Inglesa
Sandra Keli Florentino Veríssimo dos Santos

Educação Física
Sandra Aparecida Nogueira

Arte
Ana Paula Meura

Matemática
Karina Zolia Jacomelli Alves

Ciências da Natureza
Anabelle Barroso de Paiva

Geografia
Rafael Merenda Puerto

História
Rangel de Oliveira Medeiros

Ensino Religioso
Rangel de Oliveira Medeiros

Educação de Jovens e Adultos
Nicelene Maria Soares

Educação do Campo
Tônia Marly Machado
Maria Eugenia Ferreira Pinto Durieux
Roberta Silvano

Revisora
Vânia Inês Grezele

SUMÁRIO

1. CARTA DO PREFEITO	9
2. APRESENTAÇÃO	11
3. INTRODUÇÃO	13
4. FUNDAMENTO	23
5. DIVERSIDADE E INCLUSÃO	32
6. EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SUSTENTABILIDADE	56
7. EDUCAÇÃO INFANTIL	70
8. ENSINO FUNDAMENTAL	128
8.1 LINGUAGENS	128
8.1.1 LÍNGUA PORTUGUESA	132
8.1.1 ALFABETIZAÇÃO	142
8.1.2 ARTE	274
8.1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA	316
8.1.4 LÍNGUA INGLESA	346
8.2 MATEMÁTICA	368
8.3 CIÊNCIAS DA NATUREZA	418
8.4 CIÊNCIAS HUMANAS	448
8.4.1 GEOGRAFIA	450
8.4.2 HISTÓRIA	480
8.5 ENSINO RELIGIOSO	510
9 EJA	528
10 EDUCAÇÃO DO CAMPO	744

CARTA DO PREFEITO

A Base Curricular (BC) do município de Palhoça é um documento que, ao direcionar e fundamentar as práticas pedagógicas dos professores, garante a qualidade no sistema educacional, fortalecendo o trabalho que é desenvolvido nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e escolas da Rede Municipal de Ensino (RME).

Para sua construção, foi realizada uma ampla mobilização da RME, na qual os profissionais da educação tiveram a oportunidade de elaborar este documento, democraticamente, de forma competente e compromissada com a educação municipal.

Para garantir uma educação de qualidade em nosso município, além de políticas públicas, que visam oferecer uma estrutura adequada para as unidades, e de ações que valorizam os profissionais, estamos democratizando a educação, possibilitando, inclusive, que todos os alunos tenham garantida a mesma base teórica e prática.

Manifestamos nossa gratidão e nosso reconhecimento à equipe atual da Secretaria Municipal de Educação (SME) e a todos os professores, gestores e suportes pedagógicos que desenvolveram um trabalho de excelência no processo de elaboração desta BC. Seguimos contando com o apoio de vocês e de toda a RME, pois o desafio agora é levar para as salas de aula este importante referencial.

É preciso, pois, que professores, gestores e equipes pedagógicas assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado por todos os que se constituem como sujeitos da ação educativa.

Registramos, assim, nosso desejo para que possamos criar, inovar e transformar a realidade palhocense.

Camilo Martins

Prefeito de Palhoça

APRESENTAÇÃO

Buscando qualificar as ações pedagógicas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça e, em atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou esse processo em maio de 2019.¹

Os 117 encontros realizados, orientados e supervisionados por consultores de área da SME demandaram um processo de participação ativa, dedicação, responsabilidade e comprometimento com os estudos, fomentando debates e reflexões sobre os fundamentos teórico-metodológicos, relações sociais e organização curricular, objetivando consolidar as transformações que desejamos efetuar no contexto educacional. Nesse viés, apresentamos o resultado deste trabalho incondicional: a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça.

Essa produção só foi possível pela confiança de que as decisões do grupo seriam respeitadas, fortalecendo o coletivo, e pelo amadurecimento pedagógico da RME que, desde 2012, recebe assessoria pedagógica intensa e participa sistematicamente de formação continuada.

A presente BC objetiva nortear a Educação Básica da RME; quais são as habilidades e competências essenciais a serem exploradas pelos educadores em nossas unidades educacionais que atendem, atualmente, segundo dados estatísticos da SME, 5.295 crianças em 36 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 8.499 estudantes em 23 escolas de Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo o direito à aprendizagem das nossas crianças / de nossos estudantes, ou seja, prima por garantir um currículo que venha ao encontro de uma educação integral e de qualidade.

Entendemos que, além de enfatizar o currículo, a BC fundamenta e ressignifica as práticas pedagógicas e está atrelada a um processo de formação continuada permanente. Entretanto, este documento não é estanque, pelo contrário: deve ser avaliado, repensado e, se necessário, reelaborado, para contribuir com a qualidade da educação.

Desejo que ele faça a diferença no seu lugar de destino: as salas de aula/referência das instituições da RME e, de fato, seja seu instrumento de trabalho.

Fica aqui registrado meu sentimento de gratidão e reconhecimento à equipe técnica da SME, aos consultores e aos representantes das instituições de ensino, os quais trabalharam com afinco e não mediram esforços para dar o seu melhor na construção desta BC. Vamos firmes nesse propósito!

Shirley Nobre Scharf

Secretária Municipal de Educação

¹ Quando solicitou que as instituições de ensino da RME elegessem seus representantes, por área de atuação, para fazer parte do processo de reelaboração da sua Base Curricular (BC), que tem como premissa o alinhamento com a BNCC.



Guilherme Ariel, 9º ano
Escola Básica Nossa Senhora de Fátima.

INTRODUÇÃO

Este documento, intitulado Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça, constitui o currículo da rede. Define-se como um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver em um percurso educativo – seja ele percorrido nas etapas ou modalidades de educação ofertadas –, em conformidade com a legislação nacional e na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Concorda-se com Lopes (2004, p. 111), no sentido de que

[...] Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado¹.

Em virtude de novas demandas educacionais e curriculares, exigência do atual contexto, iniciou-se, no mês de maio de 2019, a construção desta Base Curricular (BC). Ela é baseada, particularmente, nas proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

A escrita da BC pautou-se pelos princípios democráticos, com estratégias participativas e representativas. A construção do documento contou com muitas vozes e mãos: colaboraram 185 professores, gestores, suportes pedagógicos, dois consultores gerais e 26 consultores de área, todos pertencentes ao quadro do magistério público municipal.

Os profissionais representantes das áreas foram selecionados pelas próprias instituições educativas, orientados por critérios específicos preestabelecidos, por exemplo: disponibilidade e comprometimento com a produção do currículo. Os consultores gerais e consultores de área também foram escolhidos, tendo como requisitos, entre outros, o pertencimento ao quadro do magistério da rede e a análise de currículo. Considera-se importante ressaltar que essa estratégia de seleção primou pela valorização dos profissionais e de suas experiências educacionais na própria rede.

¹ Também escreveu a autora: "[...] Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo" (LOPES, 2004, p. 111).

Os encontros dos Grupos de Trabalho² (GT) ocorreram semanalmente, em um movimento intenso de estudo, debate e escrita do documento oficial. As versões textuais foram aprovadas por segmentos e/ou por grandes plenárias de representantes ainda no segundo semestre do ano letivo.

Os textos foram construídos respeitando os diversos saberes, leituras, experiências e valores dos diferentes profissionais que colaboraram para a sua construção. Certamente que muitas outras ideias caberiam em uma BC, contudo priorizaram-se as essências dos debates realizados em um determinado tempo e espaço, considerando também o limite de páginas do documento.

A BC pauta-se nos princípios e fins definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394):

[...]
Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996, s/p).

Em consonância a esses princípios e fins, o grupo de consultores e representantes optou por evidenciar dois eixos integradores (os quais devem ser considerados os vetores das etapas e modalidades de educação contidas neste documento):

- Diversidade e Inclusão: o que compreende a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação para as Relações de Gênero;
- Educação Ambiental para Sustentabilidade.

2 Para além dos encontros de planejamento dos consultores gerais, encontros para a apresentação do desenho geral da BC para todos os diretores da RME, reuniões técnicas com o grupo de consultores de área, reuniões com a editora e os revisores, contabilizou-se 117 encontros específicos com os representantes de cada área para a construção do currículo.

Em um percurso educativo, na perspectiva histórico-cultural – sem se apartar das exigências da contemporaneidade –, visa-se, então, à educação integral dos sujeitos em formação. A educação integral é compreendida neste currículo como um processo educacional que concebe o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, física, social, psicológica, ética, estética, ou seja, como um todo, de maneira global, e não mais pensado de modo fragmentado. De acordo com a BNCC,

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

O percurso educativo é entendido, assim, como um *continuum*³ de aprendizagens ao longo da vida escolar, no qual a internalização dos conhecimentos torna-se orgânica, articulada e progressiva. A Resolução n. 4, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, enfatizou em seu art. 18 o seguinte:

[...] § 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam (BRASIL, 2010, p. 7).

Nesse percurso educativo, considera-se importante partir das experiências para as novas elaborações conceituais, possibilitar a ampliação progressiva da capacidade de abstração e garantir, de maneira ininterrupta, a aprendizagem e o desenvolvimento. Com essa estratégia, também pretende-se superar o etapismo e a fragmentação que ainda predomina nos currículos escolares.

Como ler este documento?

O presente documento é composto pelas seguintes seções: fundamentos gerais, eixos integradores (Diversidade e Inclusão e Educação Ambiental para Sustentabilidade), etapas (Educação Infantil e do Ensino Fundamental) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo).

Para ler este documento, é necessário antes conhecer as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC, as quais consubstanciam, na dimensão pedagógica, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos no percurso educativo da Educação Básica. A BNCC define *competência* como

3 Do latim, *continuum* refere-se a “[...] uma série de acontecimentos sequenciais e ininterruptos, fazendo com que haja uma continuidade entre o ponto inicial e o final” (SIGNIFICADOS, 2019, s/p). Trata-se, pois, de uma trajetória que aparentemente não possui intervalos.

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

As dez competências gerais, portanto, são:

Quadro 1 - Competências gerais da Educação Básica

1.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

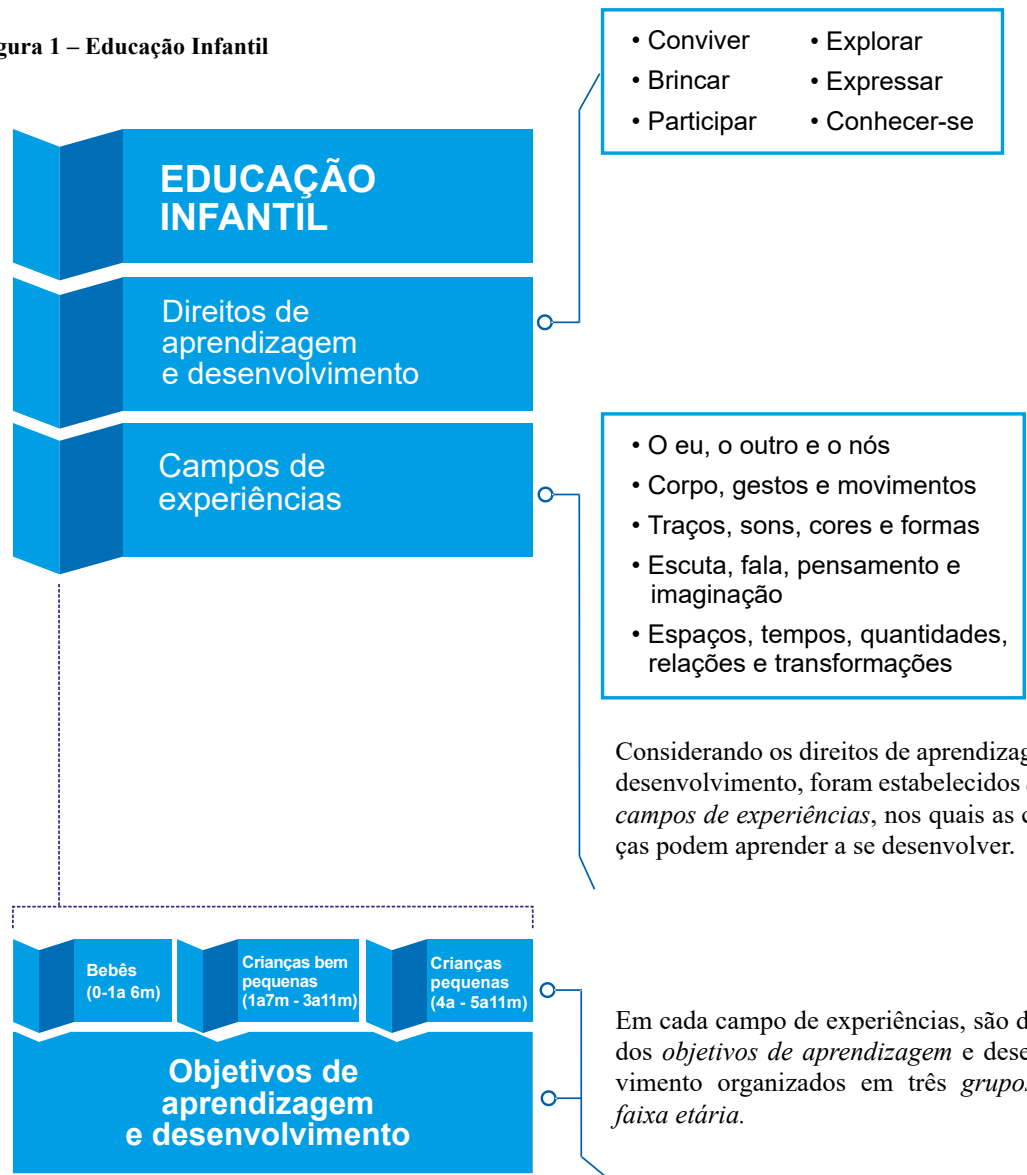
Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Essas competências gerais inter-relacionam-se e desdobram-se na prática pedagógica das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

Entende-se que tais competências são possíveis de serem atingidas se todos os profissionais, junto a comunidade, assumirem-nas com compromisso e responsabilidade em cada etapa ou modalidade de educação.

Na Educação Infantil, foi mantida a organização da própria BNCC, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como os campos de experiências, esquematizada a seguir:

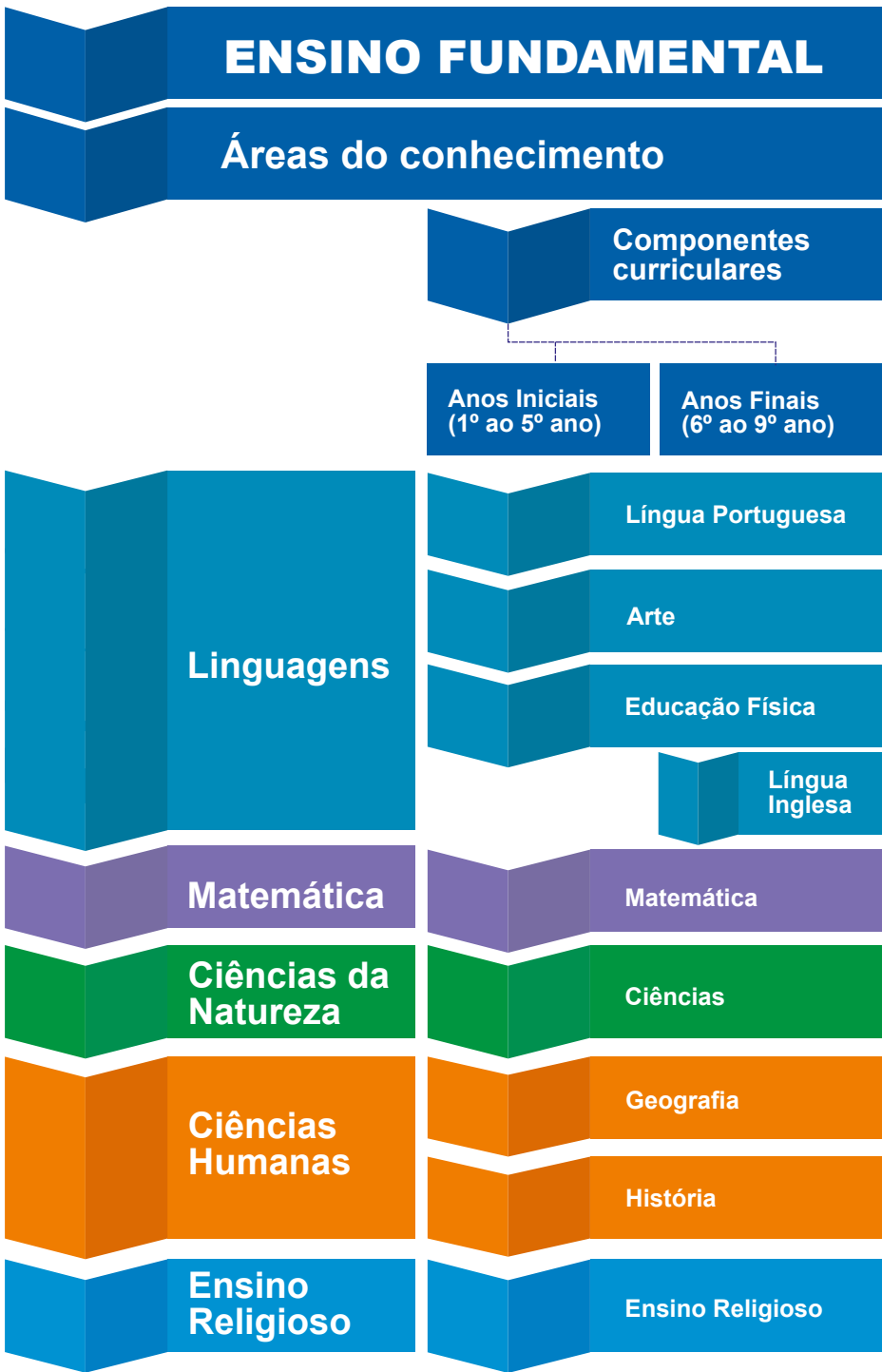
Figura 1 – Educação Infantil



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 25, grifos do autor).

No Ensino Fundamental, também manteve-se a organização por áreas do conhecimento, como segue:

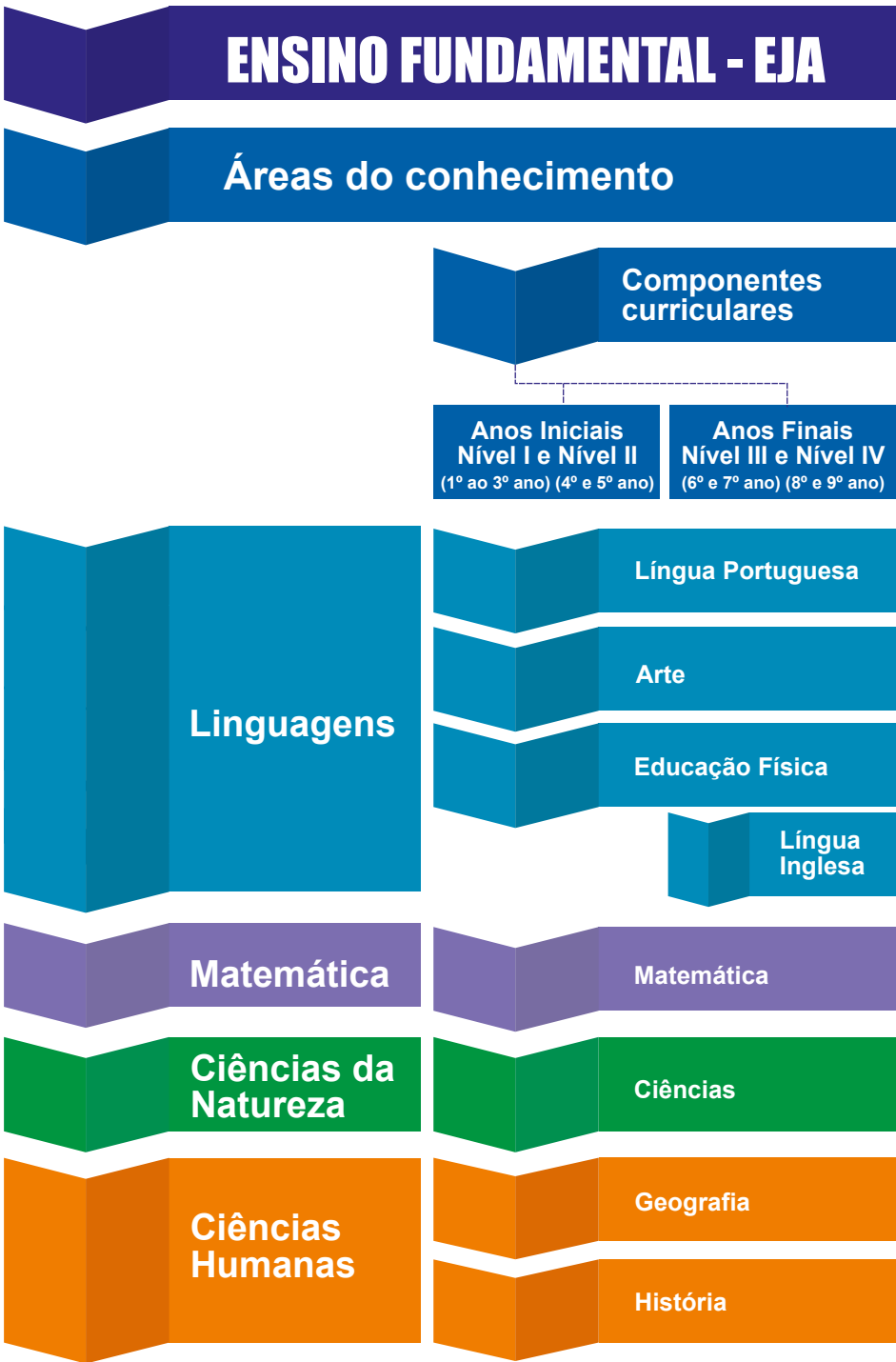
Figura 2 – Organização do Ensino Fundamental



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 27).

Na EJA, optou-se pelo mesmo modelo organizacional por áreas do conhecimento do Ensino Fundamental⁴:

Figura 3 – Organização do Ensino Fundamental: EJA



Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

⁴ É preciso, no entanto, considerar que nessa modalidade existe uma organização específica em níveis de ensino e não é ofertado o componente Ensino Religioso.

Tanto no Ensino Fundamental quanto na EJA, as matrizes de cada componente curricular foram elaboradas considerando minimamente o seguinte esquema:

Quadro 2 – Organização das matrizes dos componentes curriculares para o Ensino Fundamental e a EJA			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Definem um arranjo ou bloco do objeto de conhecimento adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares.	Referem-se aos conteúdos, conceitos e processos abordados nas habilidades.	Expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos em cada componente e ano. São descritas a partir da seguinte estrutura: verbo, complemento e modificadores.	São referências ou palavras-chaves criadas pelo grupo de consultores e representantes para pôr em evidência e/ou desdobrar o objeto de conhecimento.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Desse modo, garantindo o desenvolvimento das competências previstas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, as quais estão diretamente relacionadas a diferentes objetos de conhecimento que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Os tópicos contribuem para mapear o objeto de conhecimento e não devem ser usados como uma simples lista de conteúdos. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, sendo que esses códigos foram mantidos segundo a orientação da BNCC, com a finalidade de preservar a intenção do documento original, enquanto outros foram rearranjados ou, até mesmo, criados para atender à parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais.

Como ler a composição dos códigos alfanuméricos presentes nas habilidades do Ensino Fundamental?

Os códigos possuem dois pares de letras e dois pares de números, e, por vezes, mais uma letra ao final. O primeiro par de letras identifica a etapa, por exemplo: EF = Ensino Fundamental. O primeiro par de números se refere ao ano (06 = 6º ano) ou bloco de anos (67 = 6º e 7º anos). O segundo par de letras evidencia o componente curricular (LP = Língua Portuguesa; LI = Língua Inglesa)⁵. O segundo par de números indica a ordem das habilidades. Quando, no fim do código, constar a letra A, por exemplo, significa que essa habilidade foi incluída pelo GT da RME. Destaca-se que, no componente Arte, o GT preferiu trabalhar com uma organização própria das habilidades.

Seguindo esse critério, o código EF01LP01, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Língua Portuguesa para o 1º ano, enquanto o código EF05GE09 indica a nona habi-

5 Os demais componentes são representados pelo seguinte conjunto de letras: EF = Educação Física; AR = Arte; CI = Ciências; ER = Ensino Religioso; GE = Geografia; HI = História; MA = Matemática.

lidade do 5º ano de Geografia. É importante lembrar que a sequência numérica, posta à frente das habilidades, não visa à determinada ordem ou hierarquia das aprendizagens.

Além dos eixos (Diversidade e Inclusão e Educação Ambiental para Sustentabilidade), das etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e da modalidade (EJA), na última seção deste documento encontra-se o texto coletivo sobre a modalidade Educação do Campo, que está diretamente ligada ao currículo regular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contudo mantém as especificidades conferidas às instituições educativas do campo.

Por fim, é importante ainda destacar que outras frentes, por indicação da BNCC, poderão ser assumidas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade educativa e, em particular, no planejamento escolar, como: tecnologias para a aprendizagem – em suas múltiplas possibilidades – e os temas contemporâneos transversais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2019.

SIGNIFICADOS. **Continuum.** 2019. Disponível em: <https://www.significados.com.br/continuum>. Acesso em: 26 out. 2019.

FUNDAMENTO DA BASE CURRICULAR

A presente Base Curricular (BC) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça tem como fundamento a teoria histórico-cultural (corrente da psicologia com raízes no materialismo histórico-dialético¹) na perspectiva vigotskiana². Por essa teoria, compreende-se o homem como um ser histórico e social que aprende e se desenvolve a partir das múltiplas relações sociais mediadas por sistemas simbólicos, portanto, é concebido como alguém que transforma e é transformado nas relações estabelecidas com uma determinada cultura. Logo, seu pensamento é denominado sociointeracionista (OLIVEIRA, 1997; REGO, 2014).

Conforme Bortolanza e Ringel (2016, p. 1020-1021), Vigotski, o intelectual precursor da teoria histórico-cultural,

[...] ocupou-se das demandas políticas de seu tempo e, simultaneamente, mergulhou na vida acadêmica para produzir uma psicologia, de base marxista, que atendesse a criação de um novo homem, de uma nova sociedade e de uma nova educação. Foi desse amálgama que nasceu o que hoje conhecemos como teoria histórico-cultural.

De acordo com Oliveira (1997), Vigotski e os jovens Luria e Leontiev buscavam, no contexto do início do século XX, uma “nova psicologia”, que consistia na síntese entre duas tendências: a psicologia como ciência natural (que, apoiada pela psicologia experimental, tomava o homem basicamente como corpo para explicar processos elementares sensoriais e reflexos) e a psicologia como ciência mental (a qual, muito mais próxima da filosofia e das ciências humanas, com uma abordagem descritiva, subjetiva e global, compreendia o homem como ser constituído por mente, consciência, espírito). Todavia, segundo a autora, é preciso destacar o significado de síntese para o insigne intelectual: “[...] A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente” (OLIVEIRA, 1997, p. 23). Da interação entre os elementos e do processo de transformação decorrente emerge o componente novo, algo não presente nos elementos iniciais.

A nova abordagem da psicologia passou, então, a integrar, na mesma perspectiva, o homem como corpo e mente, ser biológico e social, pertencente à espécie humana e participante de um processo histórico. Segundo Oliveira (1997, p. 23), três são os “pilares” dessa abordagem:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

¹ O materialismo histórico-dialético é uma corrente filosófica criada por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), a qual procura compreender a realidade a partir de suas próprias contradições e dentro do processo histórico em permanente transformação.

² Lev Semyonovich Vigotski nasceu no dia 17 de novembro de 1896 (em alguns textos a data aparece como 5 de novembro), em Orsha, cidade da Bielorrússia, e faleceu em 11 de junho de 1934, em decorrência de complicações causadas pela tuberculose. Advogado e filósofo russo, iniciou seu trabalho como psicólogo após a Revolução Russa de 1917. Para Oliveira (1997), a produção intelectual de Vigotski aproxima-se de 200 trabalhos, com variadas temáticas: neuropsicologia, crítica literária, deficiência, linguagem, psicologia, educação, questões teóricas e metodológicas das ciências humanas.

O primeiro pilar se refere ao suporte biológico das funções psicológicas superiores do ser humano. O cérebro, base do funcionamento psicológico, revela que o homem possui uma existência biológica com limites e possibilidades para se desenvolver. Porém, não se trata de uma matéria com funções fixas e imutáveis, mas sim um sistema aberto, formado por substâncias de grande plasticidade, cuja estrutura e função são moldadas no percurso da evolução da espécie humana. O segundo pilar diz respeito à natureza social do funcionamento psicológico. Por meio das interações sociais, o indivíduo aprende e se desenvolve. O funcionamento psicológico baseia-se, então, essencialmente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real. Já não é mais possível pensar o desenvolvimento psicológico como inato, descontextualizado, universal. De tal maneira, as funções psicológicas superiores, propriamente humanas, são constituídas, como aponta o terceiro pilar, a partir da relação do homem com o mundo, mas essa relação não acontece de forma direta, e sim mediada por sistemas simbólicos.

Vigotski dedicou-se particularmente ao estudo das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores (OLIVEIRA, 1997; REGO, 2014). As funções psicológicas superiores são mecanismos psicológicos sofisticados e complexos típicos do ser humano, como a atenção voluntária, a memória, a percepção, o comportamento intencional, a linguagem e o pensamento abstrato, os quais relacionam-se ao controle consciente do comportamento, da ação intencional e da liberdade do indivíduo frente às situações sociais diversas. Elas são assim denominadas por se distinguirem dos processos psicológicos elementares (ou inferiores) como as ações reflexas (sucção do bebê), as associações simples (evitar o contato direto com o fogo) e as reações automatizadas (o movimento da cabeça em direção a um som forte, por exemplo). Evidencia-se: as funções elementares têm origem biológica, nascem com a criança, enquanto as funções psicológicas superiores são construídas socialmente graças à mediação simbólica, ou seja, são de origem sociocultural, pois “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1995, p. 35).

A história do comportamento humano emerge da integração dos elementos biológicos (filogênese e ontogênese) e socioculturais (sociogênese e microgênese). Porém, o componente sociocultural prepondera sobre o biológico-natural. Da leitura de Martins (2014, p. 63), ao se referir à gênese social das funções psicológicas superiores postulada por Vigotski, extraiu-se:

[...] a sua estrutura psicológica [da criança] é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social [...] Ao mesmo tempo em que ela se individualiza – se singulariza –, ela também se insere num universo mais geral, mais amplo, que se circunscreve a partir da história cultural dos homens.

Dito por Luria, Vigotski elaborou um sistema psicológico relacionado com a história e a cultura, caracterizado como de caráter cultural, instrumental e histórico. Cultural, porque reflete “[...] os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança, e com as ferramentas, físicas e mentais, que são oferecidas à criança para que domine essas tarefas” (LURIA, 1992, p. 49). Instrumental, porque a relação homem-mundo é

mediada por instrumentos interpostos entre o homem e o meio em que vive. Histórico, porque os instrumentos usados pelo homem para transformar o mundo são, por ele próprio, criados e aperfeiçoados ao longo da história. Cada um desses termos, segundo Luria (1992, p. 48), “[...] enfatiza uma das facetas do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem o homem de outros animais”.

O conceito de mediação é fulcral para a compreensão das funções psicológicas superiores. A mediação é entendida como “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Ora, a relação do homem com os outros homens e com o meio é sempre uma relação mediada por elementos mediadores. Vigotski (2007, p. 56) distingue dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Ele explica que se pode usar o termo função psicológica superior “[...] com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica”.

Dos escritos de Marx e Engels, o pesquisador apropria-se da categoria trabalho, marca que identifica o homem como espécie diferenciada. Marx (2011 [1867]) defende que o trabalho é um processo de transformação da natureza privilegiado, pois é ele favorecedor da relação homem-mundo. Engels (1999 [1876], p. 4) entende o trabalho como “[...] a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. É sim pelo trabalho que o homem mantém relações sociais com os outros e cria instrumentos que facilitam a transformação do meio, em benefício de sua sobrevivência. Instrumento é, então, um elemento interposto entre o trabalhador e o trabalho, engenhosamente feito pelo homem para servir como força que afeta outros objetos, a fim de atingir um determinado objetivo. Alguns animais conseguem manipular instrumentos, mas não com a sofisticação conferida pelo ser humano (VIGOTSKI, 2007).

A analogia básica entre signo e instrumento “[...] repousa na função mediadora que os caracteriza” (VIGOTSKI, 2007, p. 53), ou seja, a partir da perspectiva psicológica signo e instrumento podem ser incluídos na mesma categoria. Mas isso não implica uma identidade desses conceitos similares. O signo, exclusivamente humano, age como instrumento da atividade psicológica. Está voltado para dentro do ser humano, auxiliando nos processos superiores. A linguagem é composta de múltiplos signos. Ao ouvir falar a palavra “mesa”, pode-se imaginar uma mesa sem sequer vê-la, por exemplo. Essa capacidade de o homem construir representações mentais dos objetos e das coisas é um traço evolutivo típico da espécie. Já o instrumento, é um elemento externo ao ser humano, e sua função está voltada a provocar mudanças nos objetos ou controlar e dominar diferentes processos da natureza.

A atividade mediada por instrumentos e signos é considerada fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Oliveira (1997) afirma que Vigotski e seus colaboradores perceberam que a mediação é essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. Entretanto, os processos de mediação sofrem transformações qualitativas ao longo da evolução da espécie humana e durante

o desenvolvimento individual de cada pessoa. As operações externas se transformam em processos internos de mediação, isto é, em representações mentais dos objetos e coisas do mundo real: é o chamado processo de internalização, ou seja, “[...] a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 56). O processo interpessoal, aos poucos, passa a ser intrapessoal. Ainda, são desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

Para Vigotski (2007, p. 57-58, grifos do autor), o processo de internalização consiste em transformações como:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.* É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). [...].
- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento.

Os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento do ser humano são processos mediados por sistemas simbólicos. Os sistemas simbólicos, particularmente a linguagem, possuem uma função extremamente importante na comunicação entre os indivíduos. A linguagem enquanto sistema simbólico de todos os grupos humanos e a sua relação com o pensamento é também questão central na teoria histórico-cultural. Ela assume duas principais funções: o intercâmbio social e o pensamento generalizante (VIGOTSKI, 2007; 2009). A linguagem tanto expressa o pensamento quanto age na organização desse pensamento.

Desde cedo, o ser humano busca se comunicar. Inicialmente, os bebês, mesmo sem saber articular palavras, procuram se comunicar por meio de gestos, sons, expressões faciais. A necessidade de interagir com outros bebês e com pessoas adultas é, nesse contexto, a propulsora do desenvolvimento da linguagem. Contudo, cada vez mais a convivência exige uma linguagem mais sofisticada daquela dos primeiros meses de vida, com signos compreensíveis a outros indivíduos, e que sejam capazes de comunicar ideias, desejos, sentimentos, pensamentos. Esse fenômeno gera a segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante. A linguagem passa a ordenar o real, “[...] agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual” (OLIVEIRA, 1997, p. 43).

O pensamento e a linguagem possuem origens distintas, desenvolvem-se com trajetórias diferentes e independentes, mas em determinado momento do desenvolvimento humano ocorre a estreita ligação entre esses dois fenômenos. Por volta dos dois anos de idade, os processos de inteligência prática e fala integram-se, o que dá origem ao pensamento verbal e à linguagem racional.

De acordo com Oliveira (1997, p. 47),

[...] Quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgindo, então, o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem. É importante mencionar que [...] o surgimento dessa possibilidade não elimina a presença da linguagem sem pensamento (como na linguagem puramente emocional ou na repetição automática de frases decoradas, por exemplo), nem do pensamento sem linguagem (nas ações que requerem o uso da inteligência prática, do pensamento instrumental). Mas o pensamento verbal passa a predominar na ação psicológica tipicamente humana. Por isso ele é o objeto privilegiado dos estudos de psicologia, onde os processos mentais superiores interessam, particularmente, para a compreensão do funcionamento do homem enquanto ser sócio-histórico.

Em síntese, a função interior da linguagem aciona o nível intrapsicológico do ser humano, ou seja, a estruturação da própria linguagem. Nessa direção, Luria (2005, p. 110) afirma que

[...] A função de generalização é a função principal da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores. Mas seria errado julgar que esta é a única função fundamental da linguagem. A linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento. Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento são temas centrais da teoria vigotskiana, como se deve ter notado. Em suas pesquisas, o autor demonstra preocupação constante com o desenvolvimento, mas não sem dar a devida importância aos processos de aprendizagem. Ele afirma que “[...] o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100, grifos do autor). Desde o nascimento, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento. A aprendizagem é, pois, “[...] um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103). Concorda Leontiev (1978, p. 159): “[...] o desenvolvimento ontogenético do organismo, que se realiza num processo de inter-relações com o meio, é, afinal, a realização das suas propriedades específicas”.

É importante destacar que há uma diferenciação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, porém ambos estão interligados e complementares desde o nascimento da criança. De acordo com Vigotski (2007, p. 103),

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Para melhor entender a aprendizagem e o desenvolvimento na perspectiva vigotskiana, é necessário saber mais sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) criado pelo pesquisador. Vigotski (2007) identifica dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo (que se refere às conquistas já efetivas após certos ciclos de desenvolvimento completados) e o nível de desenvolvimento potencial (que se refere às possibilidades em vias de serem construídas, mas ainda dependentes da ajuda de outras pessoas – adultos ou crianças mais experientes). A distância existente entre o que a criança consegue fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela consegue realizar de maneira assistida ou com auxílio (nível de desenvolvimento potencial) Vigotski (2007, p. 97) denominou como “[...] zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Nas palavras do autor,

[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Entende-se, então, que a aprendizagem é a responsável por criar a ZDP, pois, em interação com outros sujeitos, a criança coloca em movimento vários processos de desenvolvimento, os quais, sem um auxílio externo, seriam impossíveis de acontecer. Progressivamente, esses processos são internalizados e passam a ser parte do desenvolvimento da criança. Disso decorre a afirmação do autor: “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Vigotski (2007) compreende que o aprendizado geral e o aprendizado escolar, em particular, possibilitam, orientam e estimulam [potencializam] o desenvolvimento. Para ele, o aprendizado das ciências no espaço escolar favorece sobremaneira o desenvolvimento individual da criança. Inclusive, postulou que é preciso o constante reexame dessas “disciplinas formais”, pois são fundamentais para o desenvolvimento psicointelectual geral da criança.

Conforme Bastos (2014), o conceito de ZDP elaborado por Vigotski é essencial para a educação, na medida em que possibilita o entendimento da necessidade da interação entre crianças com crianças de diferentes faixas etárias, e crianças com adultos. Com a interação, aponta-se para uma diversidade de situações enriquecedoras, marcadas por novos contatos e novas descobertas

no contexto educacional. Ainda, segundo a autora, o conceito também ressalta a importância da intervenção educativa para a potencialização do pensamento do sujeito, visto ser a aprendizagem a propulsora do desenvolvimento humano nessa perspectiva teórica.

Rego (2014) também pontua implicações da abordagem vigotskiana para a educação:

- a) a valorização do papel da escola – a escola tem uma função imprescindível na apropriação do conhecimento acumulado pelo sujeito durante gerações e é promotora do modo mais sofisticado de analisar e generalizar o pensamento conceitual;
- b) “o bom aprendizado é o que se adianta ao desenvolvimento” – apropriando-se de um trecho da obra de Vigotski (2007, p. 60), a autora lembra a importância da qualidade do trabalho pedagógico enquanto entreposto das conquistas já adquiridas (nível de desenvolvimento real) e aquelas que, para se efetivar, dependem do auxílio de outros sujeitos (nível de desenvolvimento potencial);
- c) o papel do outro na construção do conhecimento – o caminho do desenvolvimento do ser humano segue a direção do social para o individual, o que implica perceber a escola como espaço de partilha, cooperação, respeito à diversidade e intervenção cultural;
- d) o papel da imitação no aprendizado – a imitação possibilita a reconstrução interna daquilo que o sujeito observa externamente. Assim, pode ser entendida como instrumento de aprendizado, processo que ocorre, por exemplo, na relação que a criança estabelece com o brinquedo e na brincadeira;
- e) o papel mediador do professor nas interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento – na abordagem vigotskiana, o professor deixa de ser agente de informação e passa a ser concebido como um mediador fundamental na promoção do desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, A. B. B. I. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2014.
- BORTOLANZA, A. M.; RINGEL, F. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 1020-1042, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5464>. Acesso em: 21 out. 2019.
- ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. [s/l]: Rocket Edition / eBooksBrasil.com, 1999 [1876]. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.
- LEONTIÉV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R. *et al.* **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 107-125.

MARTINS, J. B. Conceitos vygotskyanos e práticas pedagógicas. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco, 2014. p. 61-78.

MARX, K. **O capital**. (Livro I). 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011 [1867].

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Créditos:
Ingrid Caroline Plácido, 6º ano - Escola Professora Laurita Wagner da Silveira.

Consultores Gerais

Odimar Lorenset

Rafaela Maria Freitas

Consultores de Área

Clarice Maria dos Santos Galvão

Jackson Alessandro Peres

Juliane Di Paula Queiroz Odinino

Representantes

André Pamplona Goulart

Bruna Gomes dos Santos Costa

Claudia Andréia Meischein Vieira

Cristiane Elise Bastos Silva

Daiane Goulart Fernando Ramlow

Daniela Maria Aparecida Nascimento

Débora Mota Collaço Eleutério

Eliane Coelho da Silva

Inara Ponciano de Souza da Silva

Ioni Sussel Daniel

Ivete Paula Lisboa

Juliana Bunn

Kátia Regina Gonçalves Hillesheim

Leila Marques Liotti

Lisandra Mello da Silva

Lourdes Catarina da Silva

Luciane Carla Teló Schwinden

Nathalie Catarina Schaden Cruz

Paula Gabriela Inácio

Sabrina Dulcidia Coelho Schaimann

Viviane Meyer

1. DIVERSIDADE E INCLUSÃO

As instituições educacionais consistem em espaços diversos e plurais, onde a diversidade humana acontece de maneira ampla. O grande desafio para a atual sociedade é conseguir incluir de maneira digna, nesses ambientes, todos os estudantes e suas diversas singularidades. O direito à escola é algo ainda recente na sociedade brasileira, já que durante muito tempo frequentá-la foi privilégio de poucos. Dados do censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciam a exclusão de grande parcela da população do direito à educação. Apesar das incontáveis lutas e dos movimentos sociais que proclamaram os direitos das minorias e lutaram por igualdade de direitos ao longo das últimas décadas, tiveram cerceados o direito à escolarização as mulheres, os afrodescendentes, os povos indígenas e as pessoas com deficiência.

A partir dos anos de 1960, houve um intenso movimento mundial em defesa dos direitos das minorias. Essas lutas influenciaram muitas convenções internacionais na defesa da igualdade de oportunidades e na universalização da educação para todos e todas, independentemente de gênero, etnia, classe social e condição física.

A promoção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade começou a ganhar força, da maneira como se compreende hoje, a partir dos anos de 1990, com a Declaração de Jomtien (Tailândia) e a Declaração de Salamanca (Espanha). A primeira, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), chama a atenção para o fato de muitos grupos sociais estarem excluídos da escola, bem como para a situação do analfabetismo funcional (UNESCO, 1990). O documento possui dez artigos e tenciona a promoção da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Já a Declaração de Salamanca objetiva orientar aos países signatários, do qual o Brasil faz parte, a atribuir a mais “[...] alta prioridade [...] política e [financeira] ao desenvolvimento dos seus respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994, p. 2). Na estrutura de ação em Educação Especial, o documento considera a educação inclusiva estendida para o combate contra toda forma de exclusão e afirma

[...] que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

A perspectiva de uma educação inclusiva aqui considerada está em conformidade com o que é colocado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como

valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Partindo dessa premissa, ao tratar de diversidade e inclusão, o município de Palhoça traz em sua Base Curricular (BC) uma abordagem de ensino inclusivo e de valorização da diversidade. As pessoas são diferentes e apresentam necessidades diversas, por isso, preconiza-se o cumprimento das leis, bem como “[...] a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais de acesso e permanência, com qualidade [e equidade], nas escolas regulares” (BRASIL, 2005, p. 9). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesta seção da BC da Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça, serão abordados os temas Educação Especial e Inclusiva, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação para Relações de Gênero. São temas que têm relevância no atual cenário educacional, dizem respeito às relações humanas, igualdade de oportunidades e valorização de diferenças. Também contemplam as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero, perpassando por todo o processo pedagógico vivenciado diariamente.

A Educação Especial no município de Palhoça, a partir dos marcos históricos e normativos, construiu o documento Diretrizes para Educação Especial, o qual organiza os serviços e o conjunto de ações que favorecem a participação e a permanência do seu público-alvo¹ nas unidades educativas. Dessa forma, tal documento corrobora com o princípio da escola para todos. Nessa perspectiva, a BC objetiva propor ações cotidianas que facilitem tanto o trabalho docente quanto a inclusão do estudante sem distinção, permitindo que todos tenham a oportunidade de receber atendimento diário, digno e de qualidade.

Em consonância com os parâmetros legislativos, a inclusão da pessoa com deficiência é responsabilidade de toda a comunidade escolar. A PNEPEI, aprovada em 2008, trouxe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forte apoio à inclusão das pessoas com deficiências nas escolas da rede regular pública de ensino. O princípio da inclusão é o respeito às diferenças individuais, a convivência dentro da diversidade humana. A Educação Especial contribui de forma articulada com o ensino regular para que ocorra o acesso à educação, mas, acima de tudo, a permanência com qualidade e a aprendizagem.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é entendida, neste documento, como um

conjunto de ações que visam, a partir do âmbito educacional, à promoção da construção de uma sociedade de respeito às diferenças étnicas e culturais. Em seu escopo, repousa a consciência de que, para garantir a sustentabilidade dos direitos conquistados, eles devem estar ancorados no processo educativo. Entende-se que é necessário ir além do acesso a conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena, como prevê a Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008), e unir esforços para consolidação de práticas que conduzam a uma política de respeito, valorização e reconhecimento do protagonismo dos negros e indígenas na construção da sociedade brasileira.

A presente BC também considera de suma importância a Educação para as Relações de Gênero, pelo fato de que, ainda nos dias atuais, a maior parte das pessoas que estão fora das escolas é constituída por mulheres, perfazendo um total de mais de noventa milhões em pleno século XXI, segundo o último censo demográfico (IBGE, 2010). Assim, é necessário reconhecer que, embora homens e mulheres, meninos e meninas tenham os mesmos direitos, na prática não ascendem a eles da mesma maneira, ou seja, meninas e mulheres estão em profunda desvantagem. Não bastassem todas as mazelas e dificuldades enfrentadas por elas, vive-se em um país que também violenta e marginaliza homossexuais e pessoas transgêneros, bem como os exclui do lugar onde deveriam ser acolhidos: a escola. Nesse sentido, o presente documento busca orientar e esclarecer, sob o ponto de vista ético e científico, com a devida atenção a cada nível educacional, as possibilidades de promoção de uma educação que seja pautada no respeito às diferenças e na garantia da igualdade de oportunidades entre todos e todas.

Espera-se que este documento possa inspirar e sensibilizar os profissionais da área da educação, no sentido de orientar suas práticas no respeito, na acolhida, na valorização da diversidade e na promoção da cidadania. Esse é o único caminho possível para garantir a educação de todos e todas sem distinção. O movimento da diversidade e inclusão na educação caminha no sentido do que Boaventura de Souza Santos e João Arriscado Nunes defendem na célebre frase: “Devemos lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Devemos lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 25).

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A legislação vigente no Brasil acerca da Educação Especial e do Movimento de Educação Inclusiva é fruto de muitos debates, movimentos e evoluiu consideravelmente nas últimas décadas. A inclusão das pessoas com deficiências nas escolas públicas trouxe novos e grandes desafios para o sistema educacional e para os profissionais da educação. Em 2008, a inclusão escolar ganhou força com a aprovação da PNEPEI (BRASIL, 2008). Esse documento expressa alguns compromissos assumidos pelo governo brasileiro no ano de 2006, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York. Para as autoras Silva, Hostins e Mendes (2016), foi nessa convenção que vários países, entre eles o Brasil, passaram a reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação em um sistema educacional que se guia pelo paradigma da educação inclusiva.

Durante a história, diferentes formas de atendimento foram dadas às pessoas com defi-

¹ Por público-alvo compreende-se: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

ciência. Mantoan (2006), Mazzota (2001) e outros pesquisadores apontam historicamente como paradigmas de atendimento às pessoas com deficiência: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão.

O primeiro paradigma denuncia a rejeição à participação dos indivíduos com deficiências na sociedade, ou seja, o afastamento, a marginalização (ou mesmo a morte) de um indivíduo, ou de um determinado grupo com deficiência, do convívio social (MANTOAN, 2006; MAZOTTA, 2001). Os sujeitos com deficiência são considerados, em alguns momentos da história, como na Idade Média, seres amaldiçoados que receberam um castigo de um deus, daí a explicação para a sua deficiência. Vistos como indignos do convívio social, podiam, inclusive, ser banidos ou mortos.

O paradigma da segregação tem como característica o atendimento das pessoas com deficiência pelo viés médico e assistencialista. Também tem como forte marca o trabalho realizado em classes especiais ou por instituições ditas especializadas no atendimento à deficiência ou a alguma necessidade específica. Exemplo desse modelo de atendimento foi a fundação do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, no ano de 1854, que tinha como objetivo o atendimento das pessoas com deficiência visual (MAZOTTA, 2001).

No paradigma da integração, as pessoas com deficiência precisavam se adaptar às escolas, e não as escolas a esses sujeitos (SASSAKI, 1997). Esse contexto representou um salto em relação ao modelo da segregação, pois permitiu a entrada das pessoas com deficiência ao espaço da escola regular, porém esse acesso restringiu-se à matrícula e a alguns cuidados específicos, ficando o aluno com a responsabilidade de se adaptar ao contexto, tendo ainda, muitas vezes, a escolarização assegurada somente pelas classes especiais. No Brasil, a partir da década de 1940, foram criadas escolas especiais e classes especiais em escolas comuns para ofertar esse tipo de atendimento (MAZOTTA, 2001).

A perspectiva da inclusão, assumida nas últimas décadas, compreende que todos devem conviver e aprender juntos. A inclusão afirma-se por princípios, tais como: “[...] aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação” (SANTOS, 2005, p. 1). As referências à inclusão no Brasil foram mais fortemente desejadas a partir da Constituição de 1998, quando se passou a garantir o direito de todos à educação (BRASIL, 1988) e, especialmente, a partir de 1996, com a aprovação da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), que definiu a modalidade de Educação Especial. Essa legislação expressa parte dos desejos e das lutas de pessoas do mundo inteiro para reforçar a importância da democracia e do direito de todos à participação social. Marco maior desse movimento é a Declaração de Salamanca, a qual foi assinada por dezenas de países, entre eles o Brasil.

Nessa última direção apontada, a proposta deste documento é contribuir com gestores, professores e demais sujeitos da comunidade escolar, seguindo, primeiramente, os marcos normativos em nível nacional que amparam o acesso e a permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial na escola comum regular.

Quadro 1 – Histórico de leis sobre a Educação Especial no Brasil

Lei n. 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Garante o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
Lei n. 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	Reforça que o atendimento dos alunos com deficiência física, deficiência mental (intelectual) e superdotados seja realizado em classes e escolas especiais.
1988 – Constituição da República Federativa do Brasil.	O art. 206 traz: “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e o art. 208 garante como dever do Estado a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino.
Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Em seu art. 59, traz: “[...] Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, método, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”.
Decreto n. 3.298/99 – PNEEPEI.	Regulamenta a Lei n. 7.853/89, que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e todas as modalidades de ensino.
Lei n. 10.436/02 – Língua Brasileira de Sinais (Libras).	Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão.
Decreto n. 5.626/05.	Dispõe sobre a Libras.
Decreto n. 6.094/07 – Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	Garante o acesso e a permanência no ensino regular.
2008 – PNEEPEI.	Define a Educação Especial como modalidade complementar ao ensino regular.
Decreto n. 7.611/11 – Dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.	Refere-se à Educação Especial e ao AEE.
Lei n. 12.764/12 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	Garante aos alunos com Transtorno do Espectro Autista os mesmos direitos das pessoas com deficiência.
Lei n. 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.	Estatuto da pessoa com deficiência.

Fonte: Elaborado por Bruna Gomes dos Santos Costa (representante do grupo Diversidade e Inclusão da BC de Palhoça, 2019).

Foi a partir desses e outros marcos históricos que a Educação Especial no município de Palhoça tem se organizado para garantir o princípio de igualdade, considerando a individualidade de cada estudante, trabalhando a partir das diferenças e, acima de tudo, reconhecendo a criança / o estudante com deficiência como sujeito com potencial para a aprendizagem.

Pautando-se na PNEEPEI, compreende-se que a Educação Especial

[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 11).

Por conseguinte, o município de Palhoça estabelece a sua BC em consonância com as Diretrizes para a Educação Especial da RME de Palhoça, que tem como objetivo principal “[...] Garantir as condições do aluno com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação frequentar a escola comum com a qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal” (PALHOÇA, 2012, p. 3).

O conceito de deficiência é um termo usado para definir disfunções nas estruturas físicas, anatômicas ou psíquicas. Os estudos de Vigotski (1997) trazem contribuições relevantes nessa definição, podendo ser: deficiência primária (de natureza biológica/orgânica) ou deficiência secundária (caracterizada pelas interações sociais). Pesquisas baseadas na teoria vigotskiana apontam que

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças ‘normais’, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Desse modo, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular (PLETSCH; BRAUN, 2008, p. 4).

Desse modo, é necessário olhar a pessoa com deficiência para além do seu diagnóstico, apontando para a diversidade sem rotular ou discriminar, considerando que cada sujeito é único e produto de suas interações sociais. Dessa forma, para atuar com pessoas com deficiência, é necessário criar formas, estratégias e alternativas para auxiliar no seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, é necessário desenvolver estratégias a partir da ideia do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual, segundo King-Sears (2009 *apud* NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132),

[...] relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica, que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e sucesso de todos os alunos.

Nessa perspectiva, para construir uma educação inclusiva, é preciso respeitar as especificidades do sujeito, pensando em estratégias pedagógicas diversificadas, viabilizando a flexibilização curricular, visando ao desenvolvimento das suas potencialidades, pois uma educação plural inclui todos, considerando todas as formas de aprendizagem, lembrando que cada sujeito é parâmetro para ele mesmo. Conforme citado por Katz (2014 *apud* MADUREIRA, 2018, p. 42), para que tal fato realmente aconteça, os docentes deverão demonstrar flexibilidade

[...] 1) Na forma como envolvem / motivam os alunos nas situações de aprendizagem, 2) No modo como apresentam a informação e 3) Na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa.

Partindo desse conceito, a BC preconiza a importância de reconhecer as diferenças, respeitar as singularidades e as necessidades de cada sujeito, pensando para além do modelo médico, que vê apenas o diagnóstico e as suas limitações.

[...] O modelo médico (ou Biomédico) da deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais (FRANÇA, 2013, p. 60).

A BC enfatiza o modelo social de deficiência, que observa primeiramente o sujeito, reforçando que são as possibilidades que favorecem o desenvolvimento.

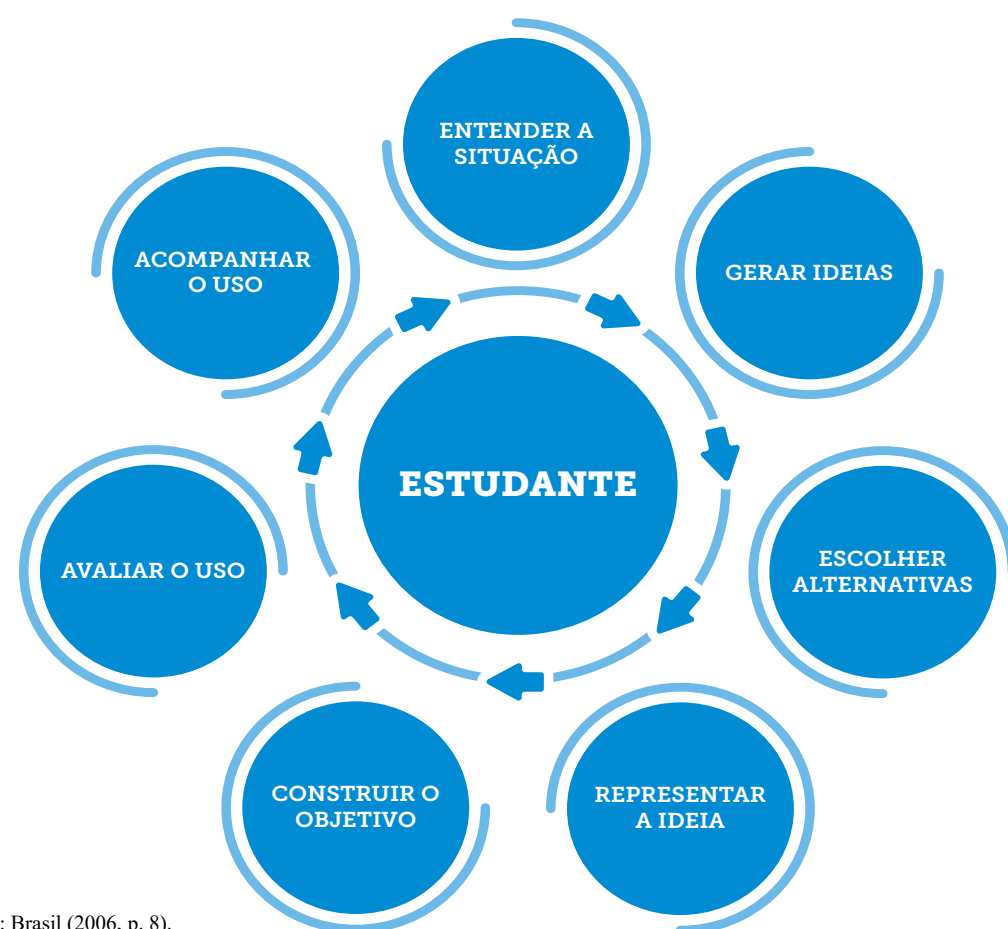
[...] O modelo social aponta criticamente para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade das pessoas e excluindo pessoas com deficiência de meios sociais e políticos. Este modelo identifica três barreiras principais que a pessoa com deficiência enfrenta: barreiras de acessibilidade, institucional e atitudinais (AUGUSTIN, 2012, p. 3).

Portanto, pensar em educação inclusiva requer compreender o conceito em sua amplitude. Esse processo envolve ações coletivas relacionadas a políticas públicas, à gestão escolar, a estratégias pedagógicas, a parcerias entre os responsáveis e as equipes multidisciplinares. A partir das ideias que são apresentadas na BC, é fundamental que as instituições de ensino promovam espaços acessíveis a todos os estudantes. Para isso, é necessário compreender que acessibilidade não se limita apenas a mudanças arquitetônicas, mas à eliminação de barreiras presentes em diferentes contextos, como: comunicacional, atitudinal, metodológico, instrumental, entre outros.

Sendo assim, faz-se necessário elaborar estratégias de ensino que prezem pelas especificidades de cada estudante. É preciso considerar que cada aluno é único e possui necessidades específicas; logo, cada caso deve ser pensado individualmente, planejado e estudado, a fim de priorizar as intervenções pedagógicas necessárias para tal.

Conforme Manzini e Santos (2006), para incluir o estudante com deficiência na escola é importante considerar a flexibilização curricular que leva em conta ações pedagógicas como:

Figura 1 – O processo de desenvolvimento das ajudas técnicas



Fonte: Brasil (2006, p. 8).

O esquema apresentado destaca que o estudante é único e que precisa ser pensado a partir de suas particularidades. Nesse movimento, ele é o ponto de partida, é o protagonista do processo, pode e deve fazer parte das soluções que auxiliem em seu aprendizado. As tentativas não se esgotam, devem ser utilizadas e reutilizá-la quantas vezes forem necessárias.

É fundamental orientar, acompanhar e avaliar de maneira adequada os estudantes atendidos pela Educação Especial, disponibilizando os recursos de acessibilidade para que eles tenham acesso ao conhecimento formal. Para tanto, orienta-se:

- adaptar e adequar o currículo de acordo com o planejamento pedagógico;
- utilizar recursos de tecnologia assistiva que contribuam para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais;
- disponibilizar material pedagógico acessível de acordo com a necessidade apresentada pelo estudante;
- utilizar materiais concretos e com recursos visuais durante a aplicação dos conteúdos curriculares;

- flexibilizar a avaliação (processual), atribuindo parecer descritivo e conceitual de maneira adequada e/ou adaptada;
- utilizar como base para o planejamento pedagógico o conceito do desenho universal para a aprendizagem;
- criar estratégias de ensino de acordo com as singularidades específicas de cada estudante;
- planejar de maneira que o estudante seja considerado por suas potencialidades e particularidades.

Diante disso, cabe salientar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), como instrumento educacional, é fundamental nesse momento, pois, construído por toda a comunidade escolar, torna-se responsável por discutir os princípios inclusivos e ressignificar práticas que acolham, potencializem e envolvam todos os estudantes.

De acordo com a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015, s/p), em seu art. 53, “[...] a acessibilidade é um direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”.

Nesse viés, a BC visa à orientação dos profissionais da educação para desenvolver um trabalho que valorize as potencialidades dos estudantes e que contribua para que esses sejam verdadeiramente incluídos e desenvolvam habilidades e competências durante os processos educacionais, de forma a oportunizar a todos não somente o acesso, mas também a permanência na rede regular de ensino com qualidade, dignidade e garantia de aprendizagem.

3. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A colonização do Brasil pelos portugueses deu-se com a exploração e a escravização de indígenas e com a mão de obra escrava africana. A resistência indígena, frente à colonização, permitiu que a população, quase totalmente dizimada até década de 1970 (FUNAI, 2019), chegasse aos dias de hoje fortalecida e consciente de seus direitos. De maneira parecida, mesmo que os quase quatrocentos anos de escravidão tenham estigmatizados a população negra, foi por meio de lutas e resistências que se conquistou espaços e direitos. Além de indígenas e africanos, a população nacional formou-se por colonizadores europeus que, em diferentes momentos históricos, chegaram ao Brasil. Nesse contexto, construiu-se um país étnica e culturalmente diverso. Ocorre, porém, que essa diversidade foi por muito tempo negada, sendo que a cultura colonizadora eurocêntrica buscava diminuir e, até mesmo, apagar a contribuição negra e indígena na formação da população e da cultura brasileira. Em uma sociedade onde negros e indígenas são marcados pela discriminação e exclusão social, faz-se necessário romper com essa estrutura histórico-cultural de relações de poder entre as diferentes etnias e com estereótipos que colocaram os negros e indígenas como inferiores aos brancos.

A sociedade atual começa a percorrer um novo caminho no que tange às relações étnico-raciais. Vê-se que os pensamentos retrógrados da intolerância dão início a novas reflexões pautadas no respeito. A exclusão, outrora tão evidenciada no ambiente educativo, é tema de discussões e passa a ser combatida por meio de políticas públicas nos campos culturais e educacionais. Isso porque a função social da escola é a de propiciar um lugar de igualdade para todos. Entretanto, ainda se percebe que há uma hierarquização cultural com predominância da ideologia do branqueamento, permitindo uma invisibilidade de sujeitos, que traz graves prejuízos na construção de uma sociedade plural. Essa invisibilidade é nociva, contudo foi construída pela própria sociedade e estruturada pelas atitudes racistas que permanecem em curso. É a partir desse contexto, mas, principalmente, com o objetivo de mudá-lo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, que se percebe a importância de se discutir as relações étnico-raciais, tanto na sociedade quanto no ambiente educativo.

Desse modo,

[...] É significativo refletir sobre o quão importante é a articulação dos saberes da escola com os saberes trazidos pelos sujeitos da escola. É ético que a escola garanta que essa mescla produza outros saberes, outras racionalidades, outras interatividades e outras posturas no âmbito das relações étnico-raciais. Enquanto isso, novas discussões vão se estabelecendo no âmbito do currículo e as representações dos grupos apresentados de forma subalterna, questionadas por três princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER): a) a busca de uma *consciência política e histórica da diversidade* [...]. b) o *fortalecimento de identidades e de direitos* [...]. c) *ações educativas de combate ao racismo e às discriminações* [...] (SANTA CATARINA, 2014, p. 67-68, grifos do autor).

Diante de muitas lutas e movimentos sociais por parte desses grupos em prol de garantias de direitos, fez-se necessária a busca por uma legislação que assegure reflexões sobre as contribuições desses povos na construção da sociedade brasileira. Nesse sentido, conquistou-se a Lei n. 11.645², que modificou a LDB, incluindo o artigo 26-A, no qual se lê:

[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [...] Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, s/p).

A lei por si só não garante o acesso ao conhecimento da multiculturalidade³ brasileira,

2 Em 2003, o movimento negro conquistou a Lei n. 10.639, que modificou a LDB, incluindo o artigo 26-A, que garantia a obrigatoriedade de se trabalhar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira. Em 2008, a lei foi editada com o n. 11.645, incluindo o estudo das populações indígenas.

3 A multiculturalidade é, como analisa Pienta (2014, p. 9), “[...] Segundo o Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, multiculturalismo é a ‘prática de acomodar qualquer número de culturas distintas, numa única sociedade, sem preconceito ou discriminação’. Segundo Del Priori, (2002 *apud* PIMENTA; CARVALHO, 2008, p. 9) o termo ‘multiculturalismo’ designa tanto um fato (sociedades são compostas de grupos culturalmente distintos) quanto uma política (colocada em funcionamento em níveis diferentes) visando à coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes”. Mais do que nunca o termo se insere no contexto de Palhoça. Além de das matrizes

porém possibilitou o debate e a crescente preocupação com a temática. Percebe-se, na leitura do texto da lei, que a temática não é obrigatória na etapa da Educação Infantil. Todavia, a RME de Palhoça, por meio de sua BC, tem o compromisso de abordar em seu escopo o respeito e a diversidade, por meio da educação para as relações étnico-raciais em todo âmbito da RME – incluindo a Educação Infantil. Essa abordagem está em consonância com a BNCC da etapa da Educação Infantil, principalmente no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”:

[...] É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. [...] Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 42).

Por meio das vivências da Educação Infantil, a criança relaciona-se com diferentes grupos sociais, experimentando a riqueza multicultural desses povos, aprendendo a respeitar e a valorizar a sua cultura e a do outro. Diante disso, procura-se contribuir para o desenvolvimento da tolerância, baseada no respeito e na aceitação das suas características e diferenças.

Conforme preconiza a atual LDB, as escolas e Centros de Educação Infantil (CEIs) têm sua prática pedagógica alicerçada no PPP. Esse documento norteador deve estabelecer as diretrizes para o cumprimento da Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008). É imprescindível que os PPPs da RME de Palhoça incluam a temática da ERER, proporcionando aos estudantes uma nova visão sobre o tema, pautados na luta contra o preconceito e a discriminação e na construção da empatia.

Nesse viés, ao elaborar ou revisar seu PPP, faz-se necessário que a escola ou o CEI traga os temas das relações étnico-raciais a partir de discussões e conteúdos que contemplem o valor histórico das matrizes indígenas e africanas. Dessa maneira, as crianças e os adolescentes, de diferentes grupos sociais, podem se reconhecer fazendo parte do ambiente educativo em igualdade aos demais.

[...] A ERER propõe a *reeducação* dos sujeitos sociais e da escola. Reeducar tendo como referência os estudos das populações africanas e indígenas, seu legado, suas influências e suas contribuições às formas de ser da população brasileira e catarinense. Indica (re)conhecer que a perspectiva eurocêntrica da escola não favoreça a presença e a contribuição de outros sujeitos étnicos na intencionalidade do fazer pedagógico que, sendo pública, a escola é de todos e para todos e o eurocentrismo é um obstáculo para a igualdade (SANTA CATARINA, 2014, p. 68, grifo do autor).

indígenas, negra e europeia, o município tem recebido migrantes de diferentes estados brasileiros, principalmente das regiões Norte, Nordeste, e do estado do Rio Grande do Sul. Além disso, recebe levas de imigrantes de outros países, como Haiti e Venezuela.

É necessário rever informações históricas que se mostram equivocadas sobre a escravidão dos negros e indígenas e sobre o papel da contribuição dessas importantes matrizes na formação da população e da cultura brasileira. A contribuição dos componentes curriculares História, Literatura e Artes é fundamental. Afinal,

[...] É preciso desconstruir essa crença na passividade, na indolência, na preguiça e também no conformismo do negro e do índio diante da escravidão porque, em primeiro lugar, trata-se de um equívoco histórico e, em segundo, interfere na construção da autoestima e da identidade das pessoas negras e brancas (PIENTA, 2014, p. 97).

A contemporaneidade da temática e da abordagem que se deve dar às relações étnico-raciais é entendida não somente como um conteúdo a ser abordado, mas também como um compromisso com um ambiente escolar inclusivo, reflexivo e formativo, e passa por uma mudança de postura que deve envolver toda a comunidade escolar. A BC de Palhoça defende uma postura que legitima as políticas públicas na área da educação e da cultura, resultante da atuação dos movimentos negros e indígenas. Essa mudança de postura inicia-se por seguir as diretrizes constantes no Plano Municipal de Educação (PME), a saber:

1. Divulgar amplamente a Lei nº 10.639, 2003, Lei nº 11.645, 2008 e a Resolução COMED nº 002/2012 e seus significados para a garantia da erradicação ao racismo.
2. Estabelecer parcerias com as agências formadoras (Universidades e IES) para a realização de formação continuada, estudos e pesquisas voltados ao ensino da história e cultura, afro-brasileira e indígena.
3. Assegurar o uso qualificado de materiais didáticos e paradidáticos comprometidos com o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais para o ensino da história, cultura afro-brasileira e indígena em sua totalidade.
4. Implementar ações de aquisição e distribuição de recursos pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial (PALHOÇA, 2015, p. 18).

Seguindo a lógica do PME, pretende-se que a BC de Palhoça conduza os ambientes educativos do município a:

- Incentivar e monitorar a aplicabilidade da Lei n. 11.645/08 por meio de:
 - a) revisão dos PPPs das Unidades Escolares e CEIs, para incluir as discussões dessa temática, quando ainda não ocorrerem;
 - b) promoção de eventos no ambiente escolar nos quais se destaquem e se valorizem as diferenças culturais em diferentes momentos do calendário escolar;
 - c) garantia da reflexão das memórias históricas em diferentes momentos do calendário escolar, ressignificando as datas comemorativas⁴ de 19 de abril (Dia do Índio) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra);
 - d) subsídio aos professores por meio de formação continuada sobre a temática.

⁴ Trabalhar essa temática além das datas comemorativas ao longo do ano letivo, porém evidenciando-as como marco nas histórias dos movimentos negro e indígena, é fundamental pelo peso que as datas representam para esses movimentos.

- Transformar o espaço escolar em um ambiente inclusivo, no qual o estudante se reconheça fazendo parte do todo, valorizando as formas de expressões multiculturais. Essa transformação se dá por meio:
 - a) do cuidado com expressões racistas e preconceituosas, mediando conflitos diante dessas situações;
 - b) da consideração de questões étnico-raciais para a escolha dos materiais didáticos, considerando a diversidade;
 - c) da abordagem em aulas, literaturas de autores negros e indígenas ou aquelas em que os personagens negros ou indígenas sejam protagonistas;
 - d) de brincadeiras e jogos de diferentes culturas, com a mesma frequência e importância das comumente usadas;
 - e) do uso de filmes, desenhos animados e documentários sobre a temática, tomando cuidado na escolha no sentido de verificar os aspectos abordados;
 - f) da promoção de estudos interdisciplinares.

A diversidade presente na sala de aula exprime a importância do respeito ao outro, de modo que é de extrema importância o papel do ambiente educativo frente à construção da identidade e da cidadania da criança. Para que isso aconteça, deve-se proporcionar condições necessárias para que se coloque o negro e o indígena em posição de igualdade. Outro ponto importante é promover a autoestima e a harmonia a partir do respeito às diferenças, o que é possível, a começar pela mudança de postura e de atitudes descritas nesta BC.

4. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO

A promoção do respeito às diferenças, o combate às violências e a valorização da pluralidade só podem se efetivar caso for levado em conta o debate das relações de gênero nos contextos educacionais. Os denominados estudos de gênero buscam contribuir, baseados no conhecimento científico, com a reflexão e o esclarecimento de conceitos que dizem respeito às identidades dos sujeitos. Em especial, visam ao auxílio dos profissionais da área da educação a avaliarem e reverem seus “pré-conceitos” e voltarem suas atenções para as práticas cotidianas dos sujeitos que compõem o coletivo da escola e da Educação Infantil. Baseiam-se, prioritariamente, no respeito às múltiplas identidades, no sentido de auxiliar na abordagem da temática, de forma apropriada para cada faixa etária, para promover o combate aos mais diversos tipos de violência e preconceitos, típicos de uma sociedade machista e patriarcal. A inclusão dessa discussão, que tem o caráter interdisciplinar, relaciona-se ao combate “[...] às discriminações, [à] educação para o respeito aos direitos humanos e [à] construção de uma sociedade e mais justa e menos desigual” (DAHER, 2018, s/p).

As instituições de ensino e de Educação Infantil têm ocupado um espaço privilegiado para a socialização de crianças, jovens e adultos, onde são constituídos valores e visões de mundo a respeito dos lugares sociais dos sujeitos. Esse papel vai além dos conteúdos disciplinares, pois

envolve as práticas do cotidiano escolar que geram dúvidas, situações difíceis para professores, estudantes, responsáveis e todos os envolvidos no processo educativo.

Esta BC partiu da necessidade de conhecer e refletir sobre as categorias de gênero, sexo e sexualidade humana como aspectos constitutivos das subjetividades. Por esse motivo, situam-se no contexto das relações, de modo que, com relação ao gênero, os sujeitos ou são perpetradores das relações de poder vigentes ou constituem-se como agentes de mudança em prol de uma sociedade mais igualitária. Assim sendo, os estudos de gênero atuam no sentido de combater os preconceitos que classificam e estigmatizam os diferentes sujeitos.

Gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres, os quais são resultantes de construções sociais dadas a partir das diferenças sexuais. De acordo com Leite (2011, p. 15), “[...] O conceito foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social”, ou seja, padrões histórico-culturais atribuídos a homens e mulheres. Portanto, a identidade de gênero relaciona-se com o modo como determinado sujeito se identifica na sociedade. Os estudos de gênero contemplam uma abordagem complexa pelos quais combinam-se aspectos biológicos, sociais, culturais e psíquicos. Desse modo, é necessário compreender melhor a questão da sexualidade e das diversidades sexuais, para que se possa conviver respeitosamente, deixando de lado os preconceitos e minimizando o sofrimento da comunidade. Não se trata de promover “uma guerra de sexo”, nem de buscar “extinguir” com as diferenças – elas são, inclusive, bem-vindas –, mas sim combater aspectos dessa relação que remetam à discriminação e à desigualdade.

Afinal, a Constituição Federal (CF), no art. 3º, parágrafo IV, afirma que se constitui como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 1988, s/p). Como afirma a procuradora federal dos direitos do cidadão, Deborah Duprat, “[...] a educação escolar é responsável por contribuir para a superação de relações historicamente assimétricas e por promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos [...]” (DAHER, 2018, s/p). A identidade de gênero, por ser um tema transversal e se fazer presente em todos os momentos da vida, é um assunto que deve perpassar toda a Educação Básica. A procuradora considera que não abordar o conteúdo da identidade de gênero e orientação sexual é ir contra aquilo que a BNCC preconiza, conforme descrito na competência 9, cujos objetivos estão descritos a seguir:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

Infelizmente, nas instituições de ensino, observa-se a reprodução de práticas sexistas, as quais segregam os sujeitos a partir de uma hierarquização dos gêneros que engessam, naturalizam e perpetuam comportamentos e papéis predeterminados. Nessa linha, destaca-se a importância de desenvolver práticas que visem também ao combate, não só à misoginia, como à homofobia

e promovam o respeito à diferença. A promoção da igualdade de gênero⁵ é o número cinco dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁶ da ONU, da qual o Brasil é signatário e, assim, compromete-se a priorizar essas recomendações em suas agendas políticas⁷. Também, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸, busca-se fazer valer o direito à liberdade de pensamento, consciência, opinião, expressão e crença.

Sendo a escola um espaço de construção de novas práticas e atitudes, entende-se que, ao mesmo tempo em que se transmite conhecimentos científicos e técnicos, orienta-se o comportamento social dos sujeitos na relação consigo e com o outro, o que implica lidar com a diversidade, sem promover estigmas. Os estudos de gênero proporcionam aos estudantes, às famílias e à comunidade uma perspectiva mais crítica e reflexiva acerca dos estereótipos de gênero difundidos nas várias esferas sociais, ressaltando valores como o respeito ao próximo e o tratamento digno e livre de qualquer forma de preconceito. Busca promover uma reflexão sobre as inúmeras formas de violências, as quais devem ser discutidas em seus vários aspectos, tais como a luta contra o preconceito, os estereótipos de gênero e as violências simbólicas que deturpam e estigmatizam sujeitos. Os espaços educativos precisam oferecer aos estudantes as bases para o pleno exercício da cidadania e o combate ao machismo e à homofobia. Também visa garantir o direito à informação por meio da educação sexual, como forma de promover o cuidado, a saúde e o respeito ao corpo, com o intuito de combater o abuso sexual de crianças, jovens, adultos e idosos.

Os estudos de gênero permitem afirmar que,

[...] embora exista uma forte tendência cultural em padronizar e universalizar as diferenças em torno das identidades de gênero, não há um modelo “natural” e fixo que deva ser seguido incontestavelmente, o que implica [...] compreendermos o gênero como uma construção passível de alteração ao longo dos tempos e das culturas. [...] Afinal, ao que tudo indica, o gênero é uma categoria dinâmica e cambiante, e, por que não dizer, plural (LEITE, 2011, p. 14).

Assim, todos devem ser respeitados. O limite que, na verdade, é uma busca, é o combate a toda forma de violência. A Educação Básica

5 A promoção da igualdade de gênero é fundamental para garantir que os direitos das mulheres não sejam violados, tendo em vista que elas têm remuneração inferior à dos homens, o que gera dependência emocional e financeira; acumulam dupla jornada de trabalho, pois são designadas para as tarefas domésticas e cuidados dos filhos, tarefas que são invisibilizadas e não remuneradas; na esfera política, apresentam um percentual de representatividade incipiente; são as maiores vítimas de abuso sexual e violência doméstica, entre outros aspectos que atestam uma sociedade profundamente desigual.

6 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>.

7 Os ODS representam um plano de ação global para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030.

8 A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) defende que os direitos humanos são inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, o que inclui o direito à vida, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e a educação, entre outros.

[...] também é afetada por essas e outras questões, especialmente se a compreendermos como um espaço privilegiado para o cuidado do outro. Podemos nos perguntar então: como a escola lida com as questões de gênero na relação [criança/criança, adulto/criança e adulto/adulto]? Como falar em práticas pedagógicas que problematizem as relações de poder, os preconceitos e as exclusões – violências – que buscam submeter os corpos aos parâmetros sacralizados do binômio masculino/feminino? Como no cotidiano da escola são produzidas atitudes que realçam as diferenças entre homens e mulheres (meninos e meninas) e que, por sua vez, instituem hierarquias, legitimam preconceitos e reforçam desigualdades? (LEITE, 2011, p. 14-15).

Essas discussões pautaram o movimento feminista, cuja principal reivindicação é a promoção da igualdade de oportunidade e condições entre homens e mulheres. O feminismo é a luta contra o machismo, sendo que esse último pode ser definido, sobretudo, pela opressão contra as mulheres. O movimento de mulheres teve início com coletivos que se reuniram entre o século XIX e XX, no qual a Primeira Onda trazia reivindicações de ordem política, como o direito ao voto feminino. A Segunda Onda começou por volta de 1960, com a ampliação do debate para questões, como: o direito ao corpo, ao prazer e à família. A Terceira Onda teve início nos anos de 1990 e continua até hoje, cujas reivindicações ocorrem no sentido de desafiar as noções de identidade de gênero, o direito ao divórcio e o direito de fazer escolhas referentes ao próprio corpo (MELO *et al.*, 2009). O feminismo define-se como um movimento organizado e protagonizado por mulheres e abrange diversas particularidades, todas elas desafiando um “modelo” ou uma “forma” de ser mulher ou de ser homem, com ênfase na compreensão de que há diversos modelos de viver essas feminilidades e masculinidades. Tal movimento orienta sua luta no combate a toda forma de discriminação e desigualdades sociais, como o machismo, o patriarcado, a homofobia, a misoginia e os demais preconceitos.

Os estudos de gênero também contemplam aspectos da sexualidade que devem ser tratados nos espaços escolares, inclusive de Educação Infantil, de forma adequada a cada faixa etária, com autonomia e prevenção, até temas ainda pouco explorados, como: desejo, preconceito e questão de gênero. Considera-se que a sexualidade não se restringe apenas às manifestações do corpo biológico, mas envolve também as dimensões culturais, afetivas e sociais. O ideal é que a sexualidade não seja fragmentada, mas sim tratada em sua totalidade, em seus diferentes aspectos, a partir de temas, como: sexualidade e identidade; gênero, sexo e sexualidade; gênero e práticas cotidianas; violência sexual; gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis (DSTs); busca pela igualdade entre gêneros.

No fim da década de 1990, a temática de gênero ganhou espaço nas propostas educacionais brasileiras, mais especificamente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eles foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e publicados em 1997. A pretensão dos PCNs é que a perspectiva de gênero seja abordada nas escolas de forma que valorize os direitos iguais para meninos e meninas, desvinculando os tabus e os preconceitos. Enfim, o trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecida para homens e apontar para sua transformação.

Nesse sentido, esta BC traz aos profissionais da educação orientações, a fim de garantir um atendimento mais qualificado e atencioso às questões de gênero e diversidade, levando em conta situações do cotidiano escolar, com vistas a combater o preconceito e a discriminação. Com base nas prerrogativas relacionadas aos Estudos de Gênero, a seguir serão elencadas algumas proposições a serem adotadas pelo corpo docente:

- desconstruir a ideia de que o magistério é uma profissão “essencialmente feminina”, combatendo a discriminação do profissional masculino no exercício de seu magistério, sobretudo quando vinculado ao binômio cuidar/educar;
- não fazer distinção em relação aos papéis de gênero que remetem ao cuidado e à responsabilidade da família;
- atentar a possíveis sinais que possam remeter ao abuso e maus tratos de crianças, jovens, adultos e idosos, encaminhando-os, quando for o caso, aos órgãos competentes;
- organizar os espaços, pesquisar elementos que ampliem os repertórios e as experiências das crianças, problematizando criticamente visões estereotipadas sobre os papéis sexuais;
- não endossar perspectivas diferenciadoras quanto ao desempenho e ao comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres;
- romper práticas sexistas, como separação em fila por gênero, organização de materiais entre masculino e feminino etc., a fim de promover a desconstrução de estereótipos que engessam papéis;
- fomentar, com os estudantes, o sentimento de respeito ao próprio corpo e o corpo do outro;
- promover educação sexual para crianças e adolescentes, a partir de conteúdos adequados a cada faixa etária, sem levantar tabus e preconceitos;
- viabilizar a participação de especialistas para tratar desses assuntos, possibilitando grupos de estudos e debates entre o corpo docente, bem como rodas de conversas com famílias e comunidade;
- valorizar e acolher sem distinção os diferentes arranjos familiares;
- desvendar a realidade social, a fim de desenvolver melhores estratégias de mudanças em defesa de uma sociedade plural, inclusiva e justa;
- combater expressões e práticas homofóbicas, sexistas, machistas, patriarcais e misóginas;
- procurar incluir essas discussões no PPP de cada instituição.

REFERÊNCIAS

AUGUSTIN, I. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 9. 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 3.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado para deficiência mental**. Brasília: MEC; SEESP, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 27/12/1961, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 12/8/1971, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23/12/2005, p. 28. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 11/3/2008, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso: 25 set. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5/10/1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20/12/1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24/4/2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 24/4/2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** : educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SECADI, 2008. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: direito à diversidade. Documento orientador. Brasília: MEC; Seesp, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. 2. ed. Brasília: MEC; Seesp, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC; Seep, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2019.

DAHER, J. Base nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola? **De olho nos planos**, São Paulo, 2 abr. 2018. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual>. Acesso em: 5 out. 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 37, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/25723/18359>. Acesso em: 18 nov. 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (Funai). **Índios no Brasil**: quem são? Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 25 set. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 19 nov. 2019.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010/2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

KATZ, J. Implementação do modelo de três blocos do desenho universal para a aprendizagem: efeitos na auto-eficácia do professor, estresse e satisfação no trabalho em sala de aula inclusiva. **Revista Internacional de Educação Inclusiva**, Abingdon, v. 19, n. 1, jan. 2014.

KING-SEARS, M. Universal design for learning: technology and pedagogy. **Learning Disabilities Quarterly**, v. 32, p. 199-201, nov. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/27740372>. Acesso em: 6 dez. 2019.

LEITE, A. M. P. Educação, gênero e sexualidade: entreolhares e problematizações. *In*: LEITE, A. M. P.; ROSA, R. M. (org.). **Educação, escola e violências**. Florianópolis: UFSC, 2011.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MADUREIRA, I. P. Desenho universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva: sua pertinência na escola atual. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Perspectivas internacionais da educação especial e educação inclusiva**. Marília: ABPEE, 2018. p. 35-52.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é, por que e como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove a justiça. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 1º maio 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Brasília: MEC; Seesp, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, H. P. *et al.* (org.). **Olhares feministas**. Brasília: MEC; Unesco, 2009.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração mundial sobre educação para todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educacionais especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PALHOÇA. **Diretrizes para a educação especial na rede municipal de ensino**. Documento elaborado pelos professores municipais de educação especial e norteador para as ações no município. Palhoça, 2012.

PALHOÇA. **Plano Municipal de Educação de Palhoça**: uma construção coletiva. Palhoça: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), 2015. Disponível em: <https://cmdcapalhoca.files.wordpress.com/2016/10/plano-municipal-de-educac3a7c3a3o-de-palhoc3a7a-eixos.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PIENTA, A. C. G. **Temas contemporâneos da educação**. Curitiba: Fael, 2014.

PIMENTA, S. A.; CARVALHO, A. B. G. **Didática e o ensino de geografia**. Campina Grande: UFRN; UFPB, 2008.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.faecet.rj.gov.br/index.php/institucional/revistas-faecet/revista-democratizar/category/4-v2-n2?download=29:Democratizar>. Acesso em: 6 dez. 2019.

REVISTA PONTO DE VISTA. **Deficiências primárias e secundárias**, Viçosa, UFV, v. 1, n. 1, p. 42-46, jul./dez. 1999.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. 2014. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/cursos-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/359-2014-proposta-curricular-de-santa-catarina-formacao-integral-na-educacao-basica/file>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25.

SANTOS, L. G. S. S. Apresentação. *In*: SANTOS, L. G. S. S. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SILVA, C.; HOSTINS, R. C. L.; MENDES, R. S. O lugar do atendimento educacional especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, Udesc, v. 17, n. 35, p. 10-29, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016010/pdf_148. Acesso em: 20 nov. 2019.

SILVA, F. G.; MENEZES, H. C. S.; OLIVEIRA, D. A. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vi-gotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão grupo de trabalho diversidade e inclusão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2013. p. 20217-20230.

WOLFF, C. S.; SALDANHA, R. A. Gênero, sexo e sexualidade: categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/482/595>. Acesso em: 19 nov. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SUSTENTABILIDADE

Créditos:
Thuani Berto, Jonas de Souza Conceição, Leonardo da Silva Ballmann, Vitor Alexandre Sarza Gomes, Débora
Zeferino Duarte, Emerson Francisco de Oliveira e Vinicius David da Silva, 7º ano - Escola Básica Municipal Prefeito
Reinaldo Weingartner.

Consultores Gerais

Odimar Lorenset
Rafaela Maria Freitas

Consultores de Área

Anabelle Barroso de Paiva – Ciências da Natureza
Rafael Merenda Puerto – Geografia

A escola é o palco para a disputa entre diferentes ideologias, entre a educação vista para conformar os sujeitos à ordem social vigente e a educação vista para transformar as sociedades para que sejam sustentáveis. E, de acordo com suas concepções ontológicas e ideológicas, as/os educadoras/res selecionarão os conteúdos que julgam prioritários, assim como os métodos de ensino que consideram adequados ao propósito que veem para a educação (FIGUEIREDO, 2013, p. 838).

1. QUESTÕES AMBIENTAIS: UMA BREVE INTRODUÇÃO

A necessidade do homem em tentar garantir sua sobrevivência e facilitar seu cotidiano foi força motriz de uma série de inovações tecnológicas que, com o passar do tempo, criaram o mundo e as “tecnologias” que atualmente se conhecem. A existência da humanidade, entre de outros aspectos, deve-se à relação homem/meio. Por mais que muitas vezes caia no esquecimento, o homem é, antes de tudo, um elemento do meio, um produto, apesar de ser também produtor dele.

O homem só foi capaz de garantir a perpetuação da espécie pela interação com o meio. É claro que essa relação (entre homem e seu cenário de atuação na vida cotidiana) nem sempre ocorreu da mesma maneira. Grandes revoluções aconteceram ao longo do tempo: entre elas pode-se citar a revolução cognitiva, que levou ao aparecimento da linguagem, e a revolução agrícola, a qual alterou o caráter sedentário da espécie e que, por conta disso, pode ser apontada como um embrião para o surgimento dos centros urbanos e para a organização de sociedades mais complexas (HARARI, 2018).

Todavia, com a Revolução Industrial, a velocidade da degradação dos recursos naturais aumentou significativamente, à medida que existia uma maior demanda por matérias-primas pela indústria. Essa revolução evidenciou uma nova postura da espécie humana em relação ao planeta, que passou a ser tratado por muitos como uma fonte inesgotável de recursos (HARARI, 2018).

No Brasil, por um longo período, essa relação de desequilíbrio e irresponsabilidade pouco foi questionada. Mesmo quando surgia uma voz contrária, interesses econômicos/políticos/ideológicos facilmente tratavam de calá-la. Foi somente na segunda metade do século XX que a Constituição Federal incorporou uma postura voltada para a sustentabilidade, no momento denominada ecodesenvolvimento (SORRENTINO *et al.*, 2005).

Foi na Suécia, em 1972, com o nome de Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, também conhecida como Conferência de Estocolmo, por conta da cidade-sede, que pela primeira vez foi organizado um grande debate internacional com o objetivo de discutir a relação entre homem e meio, admitindo que novos parâmetros precisavam ser adotados para que não fosse criado um iminente colapso ambiental em breve espaço de tempo. Já no início dos debates, questões econômicas surgiram, e os países em processo de industrialização acusaram os mais desenvolvidos de tentarem criar mecanismos, travestidos de uma narrativa “ecológica”, para impedir o desenvolvimento econômico e evitar a concorrência para as suas próprias indústrias (RAMOS, 1996).

Após 20 anos, a revisão dessa pauta diagnosticou que poucos objetivos foram alcançados, transformando os problemas ambientais já previstos em realidade. Resultando na chamada Eco-92 ou Rio-92¹, em que foram debatidas

[...] metas para controlar as emissões de CO₂ na atmosfera e a criação de parâmetros para a proteção da biodiversidade, incluindo o uso sustentável de florestas e a compensação (via royalties), para países pobres, pelo uso de seus recursos naturais. Ainda assim, a ausência de metas concretas fez com que muitos considerassem a Eco-92, na época, uma “decepção”.

Uma nova narrativa apontava para a necessidade de “minimizar” problemas. Em 2012, na chamada Rio+20³, o discurso primava por alternativas de adaptação da vida como hoje se conhece em um cenário já impactado: insegurança alimentar, necessidade de buscar uma economia verde, democratização do acesso à água, uso responsável de energia (SANTOS, 1996).

A espécie humana foi criada dentro de certos códigos culturais que organizaram o cotidiano de tal maneira que, sem eles, não se conseguiria viver. Assim sendo, é preciso equalizar o modo de vida do homem, utilizando recursos naturais de maneira a não comprometer a sua utilização pelas gerações futuras, criando uma postura mais responsável em relação ao meio.

É nesse sentido que surgem os discursos que buscam um desenvolvimento orientado por uma lógica mais sustentável. Se por um lado é verdade que se tem o direito de garantir a sobrevivência pelo uso dos recursos naturais, por outro, é dever da humanidade garantir que as gerações futuras tenham o mesmo acesso aos recursos naturais do planeta. Logo, a Educação Ambiental (EA) é uma necessidade ética, moral e de garantia de sobrevivência e perpetuação da espécie.

Nesse contexto, foi proposta pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), para o período de 2015-2030, a inserção da Educação para a Sustentabilidade nos espaços es-

1 “Em 1992, o [...] Rio de Janeiro sediou a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que ficou conhecida como Eco-92 ou Rio-92. Foi a largada para que a conscientização ambiental e ecológica entrasse definitivamente na agenda dos cinco continentes” (BARRETO, 2009, s/p).

2 Fórmula química para dióxido de carbono.

3 O objetivo da Conferência Rio+20 “[...] foi a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes” (BRASIL, 2012, p. 11).

colares, de maneira a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e as habilidades necessárias para a promoção de direitos humanos, igualdade de gênero, cidadania global e valorização de uma diversidade cultural voltada para a paz, bem como sejam capazes de contribuir para a construção de uma cultura voltada para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005). O mais recente movimento em prol da sustentabilidade aconteceu no ano de 2019, no Brasil, mais precisamente em Salvador, a chamada Conferência das Partes (COP 25), órgão supremo da Convenção das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, cuja proposta foi discutir a atual emergência climática.

Diante do ceticismo com as questões ambientais, o Brasil vem apresentando descaso com a preservação dos recursos naturais em relação às mudanças do clima e à sustentabilidade de forma geral. Alguns dados trazem evidências de crimes ambientais, como: queimadas – observadas na Serra do Tabuleiro em meados de 2019 (e amplamente divulgadas pela mídia) e floresta Amazônica – rompimentos de barragens, vazamento de petróleo, liberações exacerbadas de agrotóxicos, emissão de efluentes no litoral prejudicando a fauna, flora e economia local, invasão do manguezal para habitação etc.

Entende-se que a sensibilização e conscientização ambiental são de extrema relevância, devido à atual economia fortemente apoiada no uso dos recursos naturais. Minimizar os efeitos poderá fazer grande diferença a uma trajetória de desenvolvimento sustentável, tornando-se imprescindível a EA desde o ambiente escolar.

2. CRONOLOGIA DOS MARCOS AMBIENTAIS

Ao longo da história, vários foram os momentos em que a relação entre homem e meio foi foco de debate. Governos, especialistas e ambientalistas organizaram grandes conferências para tentar criar parâmetros e objetivos em relação ao citado cenário, como pode ser observado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Cronologia de grandes conferências internacionais sobre meio ambiente e sustentabilidade		
DATA	EVENTO	LOCALIZAÇÃO
1972	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Conferência de Estocolmo)	Estocolmo/SWE
1992	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Eco-92)	Rio de Janeiro/BR
2002	Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (Rio+10)	Rio de Janeiro/BR
2012	Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (Rio+20)	Rio de Janeiro/BR
2015	Cúpula de Desenvolvimento Sustentável (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS)	Nova York/EUA
2019	25ª Conferência de Partes na Convenção de Clima da ONU (COP 25)	Salvador/BR

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em ONU (2019).

3. LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Lei n. 9.795 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), deixa claro em seus artigos e incisos que a EA deve estar presente, “[...] de forma articulada, nos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica e da Educação Superior, [...] devendo as instituições de ensino promovê-la integralmente nos seus projetos institucionais e pedagógicos” (BRASIL, 2014, p. 49).

Além disso, a referida lei traz como princípios básicos da EA, de acordo com o art. 4º (BRASIL, 1999, s/p):

- [...]
- II - [...] o enfoque na sustentabilidade;
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- [...]
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- [...]
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; [...]

De acordo com o art. 3º da Lei n. 13.558 (SANTA CATARINA, 2005, p. 1), sobre a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), compete ao estado de Santa Catarina:

- Art. 3º. Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:
- I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 164 e 182 da Constituição Estadual, e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente; [...].

Já na esfera municipal, em 2004, foi aprovada e sancionada a Lei n. 1.891 (PALHOÇA, 2004), que cria o Conselho Municipal do Meio Ambiente (Comdema/Palhoça), órgão consultivo, deliberativo para assessorar e definir a política ambiental a ser adotada pelo município, sendo representado por um membro da Secretaria Municipal de Ensino (SME) e membros de outros órgãos ou outras entidades. Ele integra a estrutura organizacional da Prefeitura como órgão vinculado ao Gabinete do Prefeito Municipal de Palhoça, com a finalidade de proteger os ecossistemas do município, a partir de uma ação gerenciadora, protetora e fiscalizadora do meio ambiente, de forma a garantir a participação comunitária na elaboração e na implantação de programas vinculados ao meio ambiente.

O Comdema possui uma política de atuação que prima, de acordo com seu art. 3º, por:

- I. Interdisciplinaridade no trato das questões ambientais;
- II. Integração da política municipal do meio ambiente com os níveis nacional e estadual;

III. Introdução do componente ambiental nas políticas setoriais do Município;
IV. Participação da comunidade;
V. Predominância do interesse local;
VI. Promoção do desenvolvimento sustentável, nos termos da definição apresentada pela Organização das Nações Unidas - ONU: “desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades;
VII. Informação e divulgação permanente de dados, condições e ações ambientais, em âmbito Municipal, regional, estadual, nacional e internacional” (PALHOÇA, 2005, s/p).

Em 8 de janeiro de 2013, foi instituída a Lei n. 3.805 sobre a Política Municipal de Educação Ambiental (PALHOÇA, 2013, s/p), que traz em seus arts. 3º e 4º:

Art 3º. Todas as unidades escolares do município estabelecerão, em seu plano de trabalho anual, suficiente número de horas para a discussão e a programação das atividades de educação ambiental a serem realizadas pela própria escola e/ou pelos professores, bem como as disciplinas que cederão espaço anual para a inclusão de horas sobre educação ambiental, com o mínimo de 10 e máximo de 20 horas por turma/ano.

Art. 4º. Os programas e atividades de educação ambiental, além dos conteúdos teóricos em salas de aula, deverão enfatizar a observação direta da natureza e dos problemas ambientais, o estudo do meio, as pesquisas de campo e as experiências práticas, que possibilitem aos alunos, condições adequadas para a aplicação dos conceitos.

A apresentação das leis (federais, estaduais e municipais) evidencia que as adoções de práticas pedagógicas que fortalecem a EA devem estar conectadas a um cenário mais complexo. Assim, de fato, a escola contribuiria de maneira relevante para a construção de um modelo de sociedade mais responsável ecologicamente.

4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A origem do conceito de sustentabilidade aparece ligada à já citada Conferência de Estocolmo, realizada em 1972. Sabe-se que as palavras apresentam a capacidade de adaptação e transformação nos diferentes tempos e espaços, e a utilização do termo “sustentabilidade” não foge ao processo descrito.

Inicialmente, vale marcar que não se apresentou aqui uma lógica de abordagem nova e que não pode ser desvinculada de maneira alguma de uma conjuntura a que inevitavelmente estará ligada, também, aos desmandos políticos e econômicos.

Marx compreendeu perfeitamente, já naquela altura, que uma reestruturação radical do modo prevalecente de intercâmbio e controle humano é o pré-requisito necessário para um controle efetivo das forças da natureza, que são postas em movimento de forma cega e fatalmente autodestrutiva precisamente

em virtude do modo prevalecente, alienado e retificado de intercâmbio e controle humanos (MÉSZÁROS, 2002, p. 988).

O entendimento de uma estrutura sustentável já carrega consigo uma lógica sistêmica em que a suposta “sustentação” (partindo da lógica de “apoio”) ocorreria justamente na relação entre elementos distintos, porém de natureza complementar. Partindo dessa complexidade, pode-se aqui entender como Educação para a Sustentabilidade:

Denominação dada a uma nova proposta pedagógica visando uma melhor adequação da consciência humana aos tempos atuais. Sustentável é aquilo que pode sustentar, ou seja, que pode servir de escora a, que pode impedir a queda de algo. Sustentabilidade, então, é um conceito sistêmico relacionado com a continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana. O termo sustentabilidade é similar à equanimidade, ou seja, uma moderação na utilização dos “recursos naturais”, assim como na equidade das relações entre as pessoas, os grupos sociais e as nações. Não há mais espaço (físico, moral e ético) para excluídos, mas todos deverão estar incluídos no novo modelo de evolução social humana (FIGUEIREDO, 2013, p. 832).

Apesar de não ser um documento vigente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já traziam esse tema integrado ao currículo por meio da transversalidade. A temática, portanto, deve ser tratada “[...] nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental” (BRASIL, 1997a, p. 36).

Inserida em um contexto maior e complexo, a EA não pode estar isolada/desconectada de uma estrutura que envolva fatores políticos, econômicos e ideológicos. Mesmo acreditando que EA e Educação para a Sustentabilidade não são consideradas sinônimos, nos dias de hoje (sem juízo de valor) acredita-se que existe uma necessária aproximação entre elas.

De acordo com o art. 1º da Lei n. 9.795, que menciona a PNEA,

[...] Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, s/p).

A EA para Sustentabilidade deve aparecer no cotidiano escolar como uma narrativa presente e norteadora de práticas pedagógicas em todos os componentes curriculares e ao longo de todo o Ensino Fundamental. Acredita-se que, para um eficaz processo pedagógico visando à formação de alunos ecologicamente responsáveis e que assim serão atuantes em uma sociedade sustentável, a EA para Sustentabilidade não pode ser enquadrada como uma “aula” ou um “projeto”.

Muito para além disso, entende-se como fundamental que a construção de um modelo de sociedade sustentável deve servir como premissa básica para toda ação em sala de aula, mesmo sabendo que isso ficará mais evidente em alguns momentos e mais implícito em outros.

Dentro de diversas possibilidades pedagógicas, o professor precisa colocar os alunos em situações que sejam formadoras, ou seja, diante de um impacto ou uma preservação ambiental que se encontra à sua volta, apresentando as maneiras de compreender o meio ambiente. Contudo, “[...] mais importante que dominar informações sobre um rio ou ecossistema da região, é usar o meio ambiente local como “motivador” (BERNA, 2004, p. 30).

É fundamental que os professores trabalhem os conteúdos de forma articulada com as situações locais. Dessa forma, os alunos terão condições de promover as mudanças esperadas dentro de uma abordagem de Educação Ambiental Sustentável. Nessa perspectiva, é importante que os professores se questionem sobre qual concepção de relação sociedade/natureza/desenvolvimento eles querem desenvolver em sala de aula.

Como destaca Carvalho (2003, p. 170),

O grande desafio da EA se passa em nível ético. O fato de reservar especial atenção à dimensão ética do fazer Educação Ambiental, mais dirigida a sua prática, advém igualmente do fato de não querer apresentá-la como uma espécie de “remédio milagroso” solucionador de todos os problemas ambientais. A ética deve ser o leme que irá direcionar o pensamento ideológico que a EA será capaz de despertar e que esteja compromissada com a busca da justiça social.

Segundo Andrade e Piccinini (2017), o currículo deveria ceder espaço à ideia de interlocução com a realidade socioambiental de alunos e da escola, aproximando a relação entre os problemas ambientais existentes e o atual modelo de desenvolvimento econômico vivido, bem como das questões relacionadas à sociedade de consumo, à produção excessiva de mercadorias, à acumulação de lixo (que pode ser analisado dentro de uma lógica de “rejeito/matéria-prima”), à privação de saneamento básico, à miséria e à pobreza, entre outras questões emergentes, que comumente atingem a população marginalizada.

Corroborando com os autores citados anteriormente, Santinelo, Royer e Zanatta (2016, p. 113) trazem que

[...] As políticas educacionais estão coniventes com as políticas neoliberais que enfatizam seu papel social, reproduzindo a discussão ambiental sem aprofundamento das questões econômicas, políticas, culturais, sociais ou mesmo do conhecimento específico que justifica a complexa dinâmica a qual insere esse tema.

Para Sorrentino *et al.* (2005), é imprescindível a construção de uma consciência ecológica que envolva natureza e sociedade como dimensões intimamente relacionadas e que não podem mais ser tratadas, seja nas decisões governamentais, seja nas ações da sociedade civil, de forma separada, independente ou autônoma.

5. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALHOÇA

A temática sobre EA é trabalhada com os professores da disciplina de Ciências (6º ao 9º ano) durante os cursos de formação continuada⁴, nos quais são disponibilizados lugares para que os docentes encontrem um tempo/espço para trocarem experiências, refletirem sobre ensino, escola e educação, garantindo, assim, um trabalho efetivamente interdisciplinar e consciente, em consonância com as necessidades dos alunos que integram a RME.

Trata-se, então, não apenas de empreender processos de formação continuada em serviço, mas também de efetivá-los de forma contextualizada, contribuindo para que o profissional da educação assuma uma atitude reflexiva em relação às condições sociais que o influenciam, à realidade dos alunos de sua unidade escolar e ao seu próprio ato de ensinar, consolidando sua identidade como profissional autor e ator de sua prática pedagógica.

A SME atua, também, com a elaboração de projetos envolvendo a temática ambiental visando à sustentabilidade da comunidade escolar e do município, além de estabelecer parcerias com órgãos privados na realização de concursos ambientais com alunos dos anos iniciais e finais, conforme Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Histórico de projetos desenvolvidos pela SME

PERÍODO	PROJETO	OBJETIVOS
2011-2019	Concurso Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL)	Estimular a discussão de temas relativos à preservação e à conservação do meio ambiente.
2015	Projeto de Educação Ambiental Autopista Litoral Sul	Desenvolver ações educativas formuladas por meio do processo participativo, para capacitar e habilitar os setores sociais afetados diretamente pelo empreendimento (Rodovia Litoral Sul) e, assim, atuar efetivamente na melhoria da qualidade ambiental e de vida na região.
2016	Projeto de Educação Ambiental Reóleo	Conscientizar os estudantes da rede de escolas de Palhoça para a importância de se preservar o meio ambiente, tornando-os multiplicadores da informação e defensores do meio ambiente perante sua família e sociedade, utilizando a reciclagem do óleo de cozinha nesse contexto.
2016-2019	Concurso do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão	Estimular a sensibilização e a reflexão crítica sobre a preservação e o uso racional da água.

⁴ Esses cursos foram ministrados pela bióloga e professora Anabelle Barroso de Paiva, graduada em Ciências Biológicas e mestre em Engenharia Ambiental.

2017	Projeto Escola Arteris	Possibilitar aos professores incorporar o projeto ao Planejamento Pedagógico de suas escolas de uma forma abrangente, apontando possibilidades de transversalizar os temas “Educar para humanizar o trânsito” e “Viva o meio ambiente”.
2015-2019	Concurso: Ao redor da Íbero-América (Proactiva-Veolia)	Conscientizar as crianças acerca de diferentes temáticas ambientais, proteção da biodiversidade, economia circular, energia renovável, reciclagem, entre outros.
2017	Projeto Dengue: é Melhor Prevenir do que Remediar	Motivar a adoção de hábitos de higiene local, bem como sua manutenção e prevenção na proliferação do mosquito <i>Aedes aegypti</i> , por meio de campanhas educativas voltadas para uma atuação ativa do cidadão, gerando, assim, ações que visem à eliminação de criadouros.
2018-2019	Projeto Praias Limpas	Trazer a comunidade para junto da escola em práticas efetivas de conscientização e preservação dos bens naturais que se encontram próximos da escola.
2018-2019	Projeto Minhocultura e Humanização no Espaço Escolar	Sensibilizar a comunidade escolar e local sobre a importância do projeto de pensar a escola como laboratório vivo de consciência pública, voltada à EA e à educação nutricional, além de desenvolver nos alunos a compreensão da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável.
2018	Projeto Sesi Ciências: Eletricidade, se Liga Aí	Promover o desenvolvimento das explicações dos fenômenos científicos para que os participantes possam se apropriar desse conhecimento, ressignificar conceitos e aplicar essa aprendizagem em seu cotidiano pessoal e profissional.
2018	Projeto Cores da Terra	Revitalizar a escola utilizando diferentes tipos de solo como matéria-prima para obter tintas das mais variadas cores e texturas.
2019	Concurso fotográfico escolas municipais de Palhoça: Meio Ambiente em Foco – Paisagens do Cotidiano	Chamar a atenção da comunidade escolar, principalmente das crianças e dos adolescentes, por meio da busca e direcionamento do seu olhar, às questões ambientais com a linguagem da fotografia.
2019	Programa Unidos pelo Meio Ambiente (PUMA) – Polícia Militar Ambiental	Criar um movimento de sensibilização e crescimento intelectual dos alunos de forma interdisciplinar consciente, dentro de uma ética de respeito para com o ambiente escolar e comunidade; reconhecer nos próprios colegas a necessidade de sensibilizá-los a respeito da questão ambiental.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na SME / Ensino Fundamental.

Considerando a possibilidade de as unidades escolares oferecerem experiências mais concretas sobre EA, a SME apoia as saídas de campo fora do ambiente escolar, desde que estejam pautadas dentro de um projeto e que sigam as normas estabelecidas na Resolução n. 002/07 do Conselho Municipal de Educação (Comed). Sendo assim, os alunos têm a oportunidade de apren-

der os conteúdos vistos em sala de aula utilizando o conhecimento empírico: trilhas ecológicas, palestras, visitas a parques, museus, brincadeiras, cinema etc.

A SME ainda faz parte do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental da Região Hidrográfica 08 (GTEA RH08), a qual compreende 21 municípios catarinenses. O GTEA foi criado para auxiliar na implementação dos objetivos do Programa Estadual de Educação Ambiental de Santa Catarina e conta com a participação voluntária de um grupo diversificado de profissionais que atuam na área de EA, terceiro setor, empresas privadas, instituições públicas e pessoas físicas. Os encontros ocorrem mensalmente.

A necessidade de debate sobre temática tão relevante faz com que o histórico da EA do município seja algo já consolidado e que serve, em grande medida, como um dos fatores de identidade do cotidiano nas salas de aula.

A análise, dentro de uma perspectiva mais ampla, deve apontar para a presença da narrativa ambiental como fator colaborador para a construção de um cidadão capaz de agir coletivamente, no sentido de contribuir para o surgimento de um modelo de sociedade mais responsável e sustentável. Assim, para além de “conceitos e conteúdos”, entende-se que a escola deve ser solo fértil para o florescer de uma cultura ecológica mais sólida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. P.; PICCININI, C. L. Educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos, contradições e o apagamento do debate socioambiental. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA (Erebio), 8., Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Niterói: MGSC, 2017. p. 2051-2064. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_VIII_erebio.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

BARRETO, P. Rio-92: mundo desperta para o meio ambiente. **Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea)**: desafios do desenvolvimento, Brasília, ano 7, ed. 56, 10 dez. 2009. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2303:catid=28. Acesso em: 22 nov. 2019.

BBC. Da Eco-92 à Rio+20: duas décadas de debate ambiental. **BBC News Brasil**, São Paulo, 13 jun. 2012. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/06/120612_grafico_eco92_rio20_pai. Acesso em: 22 nov. 2019.

BERNA, V. **Como fazer educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Organização. **Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20/rio-20-como-chegamos-ate-aqui/at_download/rio-20-como-chegamos-ate-aqui.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as diretrizes curriculares para a educação ambiental. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Educação ambiental para um Brasil sustentável**: ProNEA, marcos legais e normativos. Documentos de referência para o fortalecimento da política e do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Brasília: MMA, 2014. Disponível em: www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html?download=1094:programa-nacional-de-educacao%20C3%A7%C3%A3o-ambiental-4%C2%AA-edicao%20C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC; SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente/saúde. Brasília: MEC; SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

CARVALHO, V. S. A ética na educação ambiental e a ética da educação ambiental. In: MACHADO, C. B. M. *et al.* (org.). **Educação ambiental consciente**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

FIGUEIREDO, R. A. Educação para a sustentabilidade: novidade ou resgate de significado? **POLÊMICA**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 12, n. 4, p. 830-845, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/8652/6626>. Acesso em: 19 nov. 2019.

FREIRE, A. M. Educação para a sustentabilidade: implicações para o currículo escolar e para a formação de professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos; Rio Claro; Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 141-154, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6135/4496>. Acesso em: 19 nov. 2019.

HANSEN, K. S. Metodologias de ensino da educação ambiental no âmbito da educação infantil. **Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, n. 43, ano XI, mar./maio 2013. Disponível em: <http://www.revistaetae.org/artigo.php?idartigo=1467>. Acesso em: 18 out. 2019.

HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2018.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTENEGRO, L. A. *et al.* Educação para a sustentabilidade na prática docente: um desafio a ser alcançado. **Revista Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, n. 64, ano XVII, jun./ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistaetae.org/artigo.php?idartigo=3239>. Acesso em: 26 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Conferences**. Nova York, 2019. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/conferences>. Acesso em: 19 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Década da educação das nações unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: Unesco, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>. Acesso em: 2 set. 2019.

PALHOÇA. Câmara Municipal de Palhoça. Lei n. 1891, de 29 de junho de 2004. Cria o Conselho Municipal do Meio Ambiente – Comdema e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Palhoça**, 29/6/2005. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/palhoca/lei-ordinaria/2004/190/1891/>

lei-ordinaria-n-1891-2004-cria-o-conselho-municipal-do-meio-ambiente-comdema-e-da-outras-providencias-2004-06-29-versao-original. Acesso em: 19 nov. 2019.

PALHOÇA. Lei n. 3805, de 8 de janeiro de 2013. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental, prevê programa de capacitação de professores, estabelece o oferecimento das atividades, o ensino de conteúdos e a implementação de programas de educação ambiental na rede municipal de ensino de Palhoça e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Palhoça**, 8/1/2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/palhoca/lei-ordinaria/2013/380/3805/lei-ordinaria-n-3805-2013-institui-a-politica-municipal-de-educacao-ambiental-preve-programa-de-capitacao-de-professores-estabelece-o-oferecimento-das-atividades-o-ensino-de-conteudos-e-a-implementacao-de-programas-de-educacao-ambiental-na-rede-municipal-de-ensino-de-palhoca-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2019.

RAMOS, E. C. **Educação ambiental**: evolução histórica, implicações teóricas e sociais. Uma avaliação crítica. 1996. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1996. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29517/D%20-%20ELISABETH%20CHRISTMANN%20RAMOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Lei n. 13.558, de 17 de novembro de 2005. Dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental – PEEA – e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 17/11/2005. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/ensino-185/legislacao-estadual-76/leis-82/223-lei-n-13-558-2005-633/file>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SANTINELO, P. C. C.; ROYER, M. R.; ZANATTA, S. C. A educação ambiental no contexto preliminar da base nacional comum curricular. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 11, n. 6, p. 104-115, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/228/184>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SORRENTINO, M. *et al.* Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.



EDUCAÇÃO INFANTIL

Créditos:
No alto: **Angel Natanael Rahn Ferreira**, GTII vespertino - CEI Mundo Mágico.
Abaixo: **Elizabete Staroscki Alves**, GTV vespertino - CEI Nova Esperança.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Consultores Gerais

Odimar Lorenset
Rafaela Maria Freitas

Consultoras de Área

Maria Luiza Broering Germano
Suzana de Souza

Representantes

Alessandra Mendes	Larissa Julian de Amorim
Alex Sander Borges	Luciana Souza
Andréa dos Santos Silveira Coelho	Lucília Helena da Silveira
Andréia Pereira de Souza	Luziania Meurer Geraldo
Andreia Silvério	Maria Eugenia Ferreira Pinto Durieux
Anísia Truppel	Maria Helena Santiago
Anny Carolyn Vieira Isoppo	Maria Lourdes Pedrotti Fracasso
Bárbara Folster	Marlene Martins de Souza
Brandiane de Souza Marquezini Alves	Michele Fiel da Silva Longue
Carine Corrêa	Nathana Costa Schmitz
Carmelita Gregoria Martins de Souza	Neuza de Fátima Steves
Carolina de Mattos Vaz	Paulo Roberto do Espírito Santo
Cristiani Maria Pereira	Priscila Bestetti Ibarra Barreto
Daiane Gonçalves Spolaor Gaspar	Regiane Aparecida Gonçalves da Rosa
Débora Leônia de Assunção	Roberta Silvano
Débora Luiza Silva Cioffi	Rogéria dos Santos
Elaine Prado dos Santos da Rosa	Rosemeri Aparecida Farias
Giselli de Oliveira da Silveira	Sandra Schmidt Wagner
Hélia Adriana da Silva de Matos	Simone Maria Gonzaga
Kelly Vivian dos Santos da Silva	Solane Márcia de Jesus Eli
	Vanessa da Silva

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui-se na medida em que emerge na sociedade a consciência da necessidade de lugares apropriados para crianças, com atenção e cuidados específicos. A partir de conquistas dos movimentos sociais, particularmente daqueles liderados pelas mulheres reivindicando melhores condições de atendimento para seus filhos e para si, dos movimentos de redemocratização do país, do desenvolvimento das pesquisas nas áreas da Pedagogia e da Sociologia, das didáticas específicas e dos estudos curriculares, além, evidentemente, da luta dos próprios profissionais da Educação, a Educação Infantil avança de um conceito assistencialista para uma política pública com função sociopolítica e pedagógica, responsável pelo cuidar e educar das crianças na perspectiva de educação integral com qualidade socialmente referenciada.

Em 1988, com a aprovação da Constituição Federal (CF), o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade passou a ser dever do Estado. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394, em seu art. 29, na esteira da Carta Magna, reconhece a

[...] Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, [tendo] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, s/p).

No ano de 2006, a partir da modificação na LDB, que levou à antecipação do acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos¹, mantendo o objetivo de desenvolvimento integral das crianças nas dimensões física, psicológica, intelectual e social.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil somente se tornou obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos com a Emenda Constitucional n. 59, “[...] a qual determinou a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade” (BRASIL, 2009b, s/p), o que seria incluída na LDB no ano de 2013, pela Lei n. 12.796. No entanto, a oferta de creche para as crianças de zero a três anos de idade ainda não é obrigatória², ainda que continue a fazer parte das pautas de reivindicações da sociedade pela garantia do direito das crianças à educação, previsto na CF.

Atualmente, a LDB n. 9.394, nos art. 30 e 31 (BRASIL, 1996, s/p), apresenta a seguinte redação em relação à organização da Educação Infantil:

1 Embora conste de zero a cinco anos de idade na atual LDB, a criança que não completar seis anos até 31 de março permanecerá matriculada na Educação Infantil (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2010).
2 Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 assumiu como primeira meta: “[...] Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, s/p).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013)

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)

Em sintonia com tais aportes legais, outros documentos foram elaborados em relação ao que se desejava para a Educação Infantil. Entre eles, merece destaque as, ainda atuais, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009c), que orientam as políticas públicas e os planejamentos curriculares das creches e pré-escolas. Nesse documento, assegura-se a todas as crianças matriculadas na Educação Infantil meios para o alcance de suas aprendizagens e desenvolvimento em concordância com os seus direitos.

Conforme o Parecer CNE/CEB n. 20 (BRASIL, 2009c, p. 4),

[...] As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim as funções de caráter meramente assistencialistas, embora mantenha a obrigação de assistir todas as necessidades das crianças.

Com a aprovação da Resolução n. 2, de 9 de outubro de 2018, que trata da matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade, definiu-se:

Art. 3. [...] § 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. § 2º É obrigatória a matrícula na pré-escola, segunda etapa da Educação Infantil e primeira etapa da obrigatoriedade assegurada pelo inciso I do art. 208 da Constituição Federal, de crianças que completam 4 (quatro) anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula inicial. § 3º As crianças que completam 4 (quatro) anos de idade após o dia 31 de março devem ser matriculadas em creches, primeira etapa da Educação Infantil. § 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 1).

No fim de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reafirma o conteúdo dos documentos anteriormente citados e traz uma nova concepção de currículo para a Educação Infantil (BRASIL, 2017). A seção da Educação Infantil na BNCC compreende, em síntese, as seguintes partes: a) apresentação da etapa, na BNCC, da Educação Infantil no contexto da Educação Básica – parte que coloca em evidência o direito à educação na Constituição e, na atual LDB, a concepção de educar e cuidar das crianças, a brincadeira e a interação como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se); b) os cinco campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); c) os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – em colunas definidas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; d) a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental com as respectivas sínteses de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Evidencia-se que é recente a ideia de que a Educação Infantil é um lugar de direito das crianças, planejado como um espaço de cuidado, educação, brincadeira, interação, aprendizagens essenciais e experiências múltiplas. Essa etapa, ainda incipiente, carece de avanços voltados à garantia plena dos direitos das crianças de modo a fortalecer, desde cedo, as escolhas democráticas, cidadãs e os próprios projetos de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade social.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PALHOÇA

A atenção com as crianças e com a infância no município de Palhoça foi instituindo-se junto às mudanças sociais e políticas nacionais e locais. Em 1994, criou-se o setor de Educação Infantil, dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME), para pensar e planejar as questões relacionadas ao atendimento educacional das crianças de zero a seis anos do município, tendo como primeira coordenadora a senhora Adriana Fabrin Giacomini. O novo setor permitiu um olhar mais próximo às especificidades das crianças e às questões da infância, além de fortalecer a formação dos profissionais da área e uma nova organização da própria rede por meio de políticas públicas específicas.

O trabalho pedagógico desenvolvido nas pré-escolas do município antes da criação do setor de Educação Infantil pautava-se fortemente – não diferente de tantas outras realidades do território brasileiro – por uma concepção assistencialista com ênfase nos cuidados pessoais e algumas poucas iniciativas de cunho pedagógico. Era comum praticar com as crianças a rotina diária de alimentação, higiene, atividades mimeografadas, momentos livres no pátio, músicas e brinquedos.

Em parceria com a Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP)³, uma ins-

³ A parceria do município com a OMEP deve-se a uma solicitação da primeira coordenadora do setor de Educação Infantil. Os primeiros encontros de formação de professores da Educação Infantil, promovidos por profissionais vinculados à OMEP, ocorreram no salão pertencente à Igreja Luterana, localizada na área central do município.

tituição internacional não governamental, o setor de Educação Infantil passou a promover a formação dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça, a partir de cursos, seminários e congressos de Educação Infantil, organizados dentro e fora do município. Esses eventos trouxeram outros olhares sobre a criança, as infâncias e o papel do professor.

A assessoria da OMEP influenciaria a Educação Infantil do município a trabalhar com a proposta dos “centros de interesse”, de Jean-Ovide Decroly, e dos “temas geradores”, concebidos por Paulo Freire. As atividades desenvolvidas, que até então estavam muito centradas nos desenhos prontos, começaram, aos poucos, a ser substituídas por práticas que permitissem à criança liberdade para novas descobertas a partir da abordagem de variadas oficinas e temáticas.

Desde 1996, com a aprovação da LDB n. 9.394, que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, várias mudanças ocorreram na RME, entre elas: a abertura de novas unidades; a integração das creches compondo, com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica; a regularização do funcionamento das instituições; a ampliação de matrículas na creche e na pré-escola e, conseqüentemente, a efetivação de novos professores. Nesse contexto, as DCNEI elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), isto é, o Parecer CNE/CEB n. 22 (BRASIL, 1998) e a Resolução CNE/CEB n. 1 (BRASIL, 1999), foram fundamentais para orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas.

Em 1998, o setor de Educação Infantil assumiu as concepções, os princípios e os eixos de trabalho presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Esse material tem como objetivo auxiliar o professor no trabalho educativo junto às crianças, seguindo as determinações da legislação vigente, e é composto por três cadernos: o primeiro, intitulado “Formação pessoal e social e conhecimento de mundo”, situa as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, os objetivos gerais dessa etapa e as orientações acerca da organização dos eixos de trabalho. O segundo, relativo ao âmbito de experiência “Formação pessoal e social”, visa aos processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro, relativo ao âmbito de experiência “Conhecimento de mundo”, contém os eixos de trabalho a serem desenvolvidos com as crianças: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Também em 1998, por força da nova regulamentação, a RME passou a contar com registros estatísticos oficiais, como os seguintes números de crianças matriculadas na Educação Infantil:

- Pré-escolar Professora Argemira Farias da Silveira – 50 crianças;
- Pré-escolar Além da Lenda – 50 crianças (já extinta);
- Pré-escolar Criança Feliz – 93 crianças;
- Pré-escolar Romeu e Julieta – 68 crianças;

- Pré-escolar Snoopy – 50 crianças;
- Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (Caic) Professor Febrônio Tancredo de Oliveira – 190 crianças;
- Creche Vovó Dolores – 36 crianças.

Além dessas instituições, faziam parte da Educação Infantil os conselhos comunitários e as associações de bairro, que atendiam crianças de zero a seis anos, em convênio com o poder público municipal. São eles:

- Conselho Comunitário São Sebastião – 40 crianças;
- Conselho Comunitário Brejarú – 131 crianças;
- Conselho Comunitário Santa Clara – não foi identificado o registro do número de crianças atendidas;
- Conselho Comunitário Alto Aririú – 231 crianças;
- Conselho Comunitário Aririú da Formiga – 74 crianças;
- Conselho Comunitário Ponte do Imaruim – 199 crianças;
- Conselho Comunitário Jardim Eldorado – 159 crianças;
- Conselho Comunitário Vovó Julieta – 115 crianças;
- Conselho Comunitário Vovó Elisa – 163 crianças;
- Associação Coqueiros – 111 crianças;
- Sociedade João Paulo II – 110 crianças;
- Projeto Esperança – não foi identificado o registro do número de crianças atendidas;
- Creche Tia Benta – não foi identificado o registro do número de crianças atendidas.

Devido ao crescimento demográfico, às diferentes manifestações sociais, às exigências legais e ao investimento do poder público, a RME cresceu. Atualmente, a SME conta com 35 Centros de Educação Infantil (CEIs) próprios e 13 instituições parceiras (antes conhecidas como conveniadas), para atender crianças de zero a seis anos de idade.

Conforme os dados estatísticos de setembro de 2019⁴, os CEIs municipais atendem 2.922

⁴ Dados estatísticos da SME.

crianças na creche e 2.432 na pré-escola. Essas crianças são cuidadas e educadas por 568 professores, 426 deles dedicados à creche e 142 à pré-escola. Já as instituições parceiras atendem 1.003 crianças na creche, com 47 professores e 36 auxiliares de classe, e 1.318 crianças na pré-escola, com 54 professores e três auxiliares de classe.

Os CEIs municipais, a localização e o ano de fundação são os seguintes:

Quadro 1 – CEIs municipais, localização e ano de fundação		
CEIS MUNICIPAIS	LOCALIZAÇÃO	ANO
CEI Argemira da Farias da Silveira	Enseada do Brito	1982
CEI Voo Livre	Bela Vista	1982 ⁵ / 2010 ⁶
CEI Criança Feliz	Rio Grande	1983
CEI Padres Réus	Caminho Novo	1983 ⁵ / 2011 ⁶
Creche Vovó Dolores	Ponte do Imaruim	1988
CEI Criança Esperança	Jardim Coqueiros	1992 ⁵ / 2005 ⁶
CEI Vovó Maria	Centro	1993
CEI Caic Professor Febrônio Tancredo de Oliveira	Passa Vinte	1997
CEI Romeu e Julieta	Guarda do Cubatão	1998
CEI José Miguel Ferreira	Guarda do Cubatão	1998
CEI São Tomé	Barra do Aririú	1999
CEI Snoopy	Ponte do Imaruim	1999
CEI Nova Esperança	Aririú	2001 ⁸
CEI Santa Marta	Pachecos	2002
CEI Nova Geração	Pinheira	2003
CEI Vida Melhor	Ponte do Imaruim	2004
CEI Anjinho da Guarda	Nova Palhoça	2007
CEI Vó Laura	Ponte do Imaruim	2006
CEI Ulisses Guimarães	Frei Damião	2007
CEI Aprender Brincando	Barra do Aririú	2009
CEI Caminho do Saber	Brejarú	1982 ⁷ / 2011 ⁸
CEI Dona Maricota	Barra do Aririú	2011
CEI Realizar	Ponte do Imaruim	2011
CEI Professor Paulo Bráulio Goulart	Furadinho	2012

5 Ano de fundação da instituição de ensino.
6 Ano de municipalização da instituição de ensino.
7 Ano de fundação do conselho comunitário.
8 Ano de municipalização do conselho comunitário.

CEI Bolinhas de Sabão	Passa Vinte	2013
CEI Professora Inês Marta da Silva	Bela Vista	2013
CEI Interação	Bela Vista	2014
CEI Maria José de Medeiros	Aririú	2014
CEI Mundo Mágico	Frei Damião	2015
CEI Primeiros Passos	Brejaru	2016
CEI Maria dos Santos Silva	Ponta do Papagaio	2018
CEI Aquarela	Jardim Coqueiros	2018
CEI Ciranda Colorida	Pachecos	2018
CEI Conviver	Jardim Eldorado	2018
CEI Roda Viva	São Sebastião	2018
CEI Pequeno Príncipe	Jardim Eldorado	2019 ⁸

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições.

As instituições parceiras, a localização, o ano de fundação e os anos em que ocorreram as parcerias são os seguintes:

Quadro 2 – Instituições parceiras, localização, ano de fundação e anos das parcerias			
INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	LOCALIZAÇÃO	FUNDAÇÃO	PARCERIA
CEI Estrelinha	Ponte do Imaruim	1978	1997-2019
Associação João Paulo II	Ponte do Imaruim	1980	2012-2019
CEI Chapeuzinho Vermelho	Alto Aririú	1981	1992-2019
CEI Canarinho	São Sebastião	1982	1999-2019
CEI Amiguinhos da Comunidade	Caminho Novo	1983	2001-2019
CEI Paraíso do Amor	Aririú	1985	2002-2019
CEI Caminho do Aprender ⁹	Furadinho	1986	2013-2019
CEI Formiguinhas	Aririú da Formiga	1987	1995-2019
CEI Florzinha Azul	Caminho Novo	1987	2001-2019
CEI Mundo Encantado	Bela Vista	2001	2015-2019
CEI Doce Vida	Praia de Fora	2007	2014-2019
Fundação Fé e Alegria do Brasil	Jardim Laranjeiras	2008	2014-2019
CEI Inovação	Pachecos	2013	2014-2019

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos PPPs das instituições.

9 Ano de fundação do conselho comunitário do Furadinho: 1986. Ano de inauguração da instituição com o nome Vovô Zezé: 2001. Ano de fundação da sede própria: 2012. Ano em que passou à denominação CEI Caminho do Aprender: 2013.

Registra-se, ainda, que quatro escolas acolhem pré-escolas:

- Escola Reunida Albardão;
- Escola Reunida Professor Bento José do Nascimento;
- Escola Reunida Professora Olga Cerino;
- Escola Isolada Rincão.

Em Palhoça, a Educação Infantil afirma-se conforme legislações específicas nacionais e municipais. Na estrutura da SME, existe um setor de Educação Infantil que conta com uma equipe composta por um coordenador, um assessor de coordenação e oito assessores pedagógicos voltados para a atenção às crianças, aos professores e aos gestores das instituições, oferecendo suporte pedagógico, assessoramentos, formações, entre outras ações que asseguram a qualidade pedagógica no atendimento às crianças.

3. FUNÇÃO SOCIOPOLÍTICA E PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, conforme adiantado, é a primeira etapa da Educação Básica e tem por objetivo garantir o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social.

Essa etapa inscreve-se no projeto de sociedade democrática definido na CF, que toma frente na construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Tal concepção reafirma-se a partir da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e da LDB (BRASIL, 1996), os quais trazem que, no processo educativo, os sujeitos devem ser acolhidos, amparados e respeitados pelas instituições educativas com base nos princípios de individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

Enquanto desdobramento dessa legislação, as DCNEI (BRASIL, 2009c, p. 5-6) atribuem à Educação Infantil, como função sociopolítica e pedagógica,

[...] assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. [...] creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres [ou responsáveis] sua realização para além do contexto doméstico. [...] assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais [...] [e] oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos.

Nessa perspectiva, as implicações dessas funções sociopolíticas e pedagógicas na prática precisam ser pensadas a partir da concepção de que a criança é um ser histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas. Assim, as instituições de Educação Infantil devem promover espaços em que a criança possa expressar sentimentos, emoções, pensamentos e sonhos, ter contato com a natureza, observar a beleza do cotidiano, viver novas aventuras, explorar o mundo, sentindo-se amada e segura para as novas descobertas. Cabe também à instituição possibilitar a convivência entre crianças/crianças e crianças/adultos para ampliar os saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de diversas linguagens e experiências, promovendo a igualdade de oportunidades de acesso a bens culturais (BRASIL, 2009c).

Dito de outro modo, no espaço da Educação Infantil a criança tem o direito de ser cuidada e educada, a fim de adquirir condições para exercer seu direito de cidadã, em um processo que se constitua um ser social, atuando de maneira democrática, crítica e de forma a conviver e participar com senso de justiça na sociedade. Esses direitos partem do exercício da cidadania e remetem à promoção da integridade da criança, assegurando a escuta-voz de seus anseios. Segundo Barbosa (2008, p. 12):

[...] A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história.

Nesse processo, é importante, ainda, que o professor atue como mediador (VIGOTSKI, 2007), reflita constantemente sobre seu planejamento, tendo como base um processo de pensar e repensar a sociedade e as transformações sociais, pautando-se no respeito à diversidade cultural e nas atuais formas de sociabilidade e de subjetividade intermediadas pela democracia e sustentabilidade, comprometendo-se “[...] com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade” (BRASIL, 2009c, p. 2).

Em suma, as funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil estão intimamente ligadas à democracia e à cidadania, permeadas por valores que se reconstroem diariamente nos hábitos e nas relações com os diversos pares, os quais devem valorizar o diálogo, a inclusão e a justiça social, bem como aprender a respeitar, acolher e celebrar a diversidade, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si, dos outros e do meio ambiente.

4. CRIANÇA E INFÂNCIAS

Ser criança é poder escolher ser recebido com um colinho ou um colchão, com beijos ou flores da região, com cobertores no frio ou músicas. Com jogos, folhas e lápis, escolher cores ou materiais. Combinados e brincadeiras. Escolher se queremos feijão com arroz, feijão, ou só arroz. É decidir qual parque brincar. É poder olhar o morro do Cambirela ou observar as galinhas e passarinhos no vizinho. É escolher entre a motoca e a bicicleta, cantar ou correr, escorregar ou andar de rolimã (CEI Prof. Paulo Bráulio Goulart).

Nos dias atuais, é consensual afirmar que a criança sempre existiu, mas a concepção acerca dela e da infância, como uma fase e, mesmo, condição de vida, sofreu mudanças substanciais no decorrer da história. Isso levou diferentes pesquisadores da área a afirmar que as concepções de criança e infância são construções sociais.

Durante muito tempo, as crianças foram consideradas como seres de pequeno tamanho e as particularidades que as distinguiam dos adultos não eram, ou pouco eram, percebidas, particularmente entre os mais abastados. Também registrou-se, no decorrer da história, que as crianças foram, por vezes, consideradas frágeis e dóceis, outras puras e angelicais ou até místicas (ARIÈS, 1978; KUHLMANN JR., 2010)¹⁰. Embora Rousseau, no século XVIII, com sua obra¹¹ tenha lançado um olhar para as crianças na modernidade europeia, somente a partir do século XX elas são reconhecidas como sujeitos de direitos.

Atualmente, no território brasileiro, reconhece-se a criança como um ser histórico, sujeito de direitos, única, capaz de estabelecer múltiplas relações, marcada pela sociedade, produtora de culturas e capaz de participação social. Especificamente, os direitos da criança foram assumidos primeiro na CF, conforme pode-se constatar:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)¹² (BRASIL, 1988, s/p).

Dois anos depois, em 1990, essa concepção é ratificada com a aprovação do ECA, Lei n. 8.069, que, em seu art. 100, afirma: “[...] da condição da criança e do adolescente como *sujeito de direitos*: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal” (BRASIL, 1990, grifos nossos).

¹⁰ Para aprofundamento, sugere-se: Ariès (1978) e Kuhlmann Jr. (2010).

¹¹ Para aprofundamento, sugere-se: Rousseau (1979).

¹² A Emenda Constitucional n. 59, aprovada em 2009 pelo Congresso Nacional, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a “[...] Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade [...]” (BRASIL, 2009b, s/p).

A partir de 2009, o conceito de criança foi amplamente disseminado no território nacional, graças à publicação das DCNEI e da intensificação da política de formação de professores da área, definindo criança como

[...] Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009c, p. 1).

O termo criança não é sinônimo de infância. Por criança, compreende-se o sujeito, enquanto por infância entende-se um tempo, as condições sociais, uma categoria geracional na qual a criança está inserida, um período socialmente construído e relacionado diretamente com as transformações da sociedade. Essa afirmação pode ser ilustrada com um trecho do poema de Fernando Pessoa de 1933, mas publicado somente após sua morte, intitulado “Quando as crianças brincam”:

Quando as crianças brincam
E eu as *oiço* brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém. [...]
(PESSOA, 1980 [1942], p. 166, grifo nosso).

Com esse poema, o autor remete-se ao seu tempo de criança e reflete sobre uma infância que, por alguma razão, não pode vivenciar. A infância da memória do poeta já não existe mais, não ao menos nas condições da época e no plano da realidade. A infância, como dito anteriormente, é fruto de uma construção social e transforma-se à medida que a sociedade muda. Para Kulmann (2010, p. 16), “[...] Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é em função das transformações sociais [...]”. A infância ou as infâncias estão situadas nos lugares que as sociedades reservam para elas, sendo assim, podem ser múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Apresenta-se como única, quando considerada uma categoria geracional, mas também se mostra múltipla, quando são levadas em conta as diferenças de direitos, deveres, acesso, faltas e restrições.

De acordo com Lima (2015), na contemporaneidade a concepção de infância vem sendo ressignificada, pois diferentes fatores (como cenários, camadas sociais, espaços que frequentam, atividades e rotinas) contribuem para uma nova forma de pensar a criança e o conceito de infância.

Nessa perspectiva, Girardello e Campos (2013) lembram que é importante pensar as múltiplas relações que as crianças estabelecem com o outro, o mundo e a mídia, por exemplo, visto que, nessas novas relações, outras culturas infantis emergem. Obviamente, nem todas as crianças

acessam os iguais recursos – ainda que dentro de um mesmo período, considerando seus diferentes contextos sociais –, porém é importante saber que hoje a mídia e outras tecnologias estão presentes na vida das crianças. As autoras consideram que, ao falar nessa criança atual,

[...] É de grande relevância pensar na importância e na necessidade de situar a criança no contexto da contemporaneidade, em que a cultura das mídias exerce significativas influências sobre a produção cultural dos sujeitos. Isso implica pensar que uma nova configuração de infância está sendo constituída, tanto com relação aos novos conceitos quanto às próprias experiências vividas pelas crianças (GIRARDELLO; CAMPOS, 2013, p. 108).

Visto isso, é imprescindível que as práticas pedagógicas efetivadas nas instituições de Educação Infantil da RME sejam pensadas para as crianças que ali estejam incluídas. Suas infâncias, os momentos vividos e os diferentes contextos em que estão inseridas – Pinheira, Brejaru, Centro, Rincão ou qualquer outro bairro, seja em sala, pátio, debaixo de árvores ou sentindo a brisa do mar – precisam ser considerados no seu tempo e nas suas singularidades nos planejamentos docentes. Cabem, portanto, aos adultos, particularmente ao professor, garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se para que todas as crianças possam criar, fantasiar, observar, questionar, narrar, construir, interagir, aprender e desenvolver-se integralmente.

5. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo na Educação Infantil é um tema que gera muito debate e controvérsias aos pesquisadores da área. Então, elenca-se aqui alguns questionamentos para compreender minimamente acerca dessa temática: o que significa currículo? Qual é a sua importância na Educação Infantil?

As DCNEI, documento de caráter mandatório, consideram o currículo como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009c, p. 1).

A Educação Infantil, desde de 1996, passou a integrar a Educação Básica. Essa primeira etapa possui como função a “educação”, e as demais etapas, o Ensino Fundamental e Médio, têm por função o “ensino”. Tal concepção é assegurada tanto na CF como na LDB de 1996. Segundo Barbosa (2015, p. 187), a “[...] ação pedagógica com crianças de 0 a 6 anos recebeu o nome de Educação Infantil com a intencionalidade de diferir do termo ensino que antecedia as etapas Fundamental e Médio”.

Devido à atribuição de funções diferentes, defende-se que essas etapas possuam currículos específicos, posto que, enquanto a primeira etapa pauta seus currículos nas experiências e nos saberes das crianças, as demais visam, mais formalmente, à aprendizagem de conteúdo. Para Santos (2018, p. 4),

[...] o currículo da Educação Infantil deve ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes. Essa prerrogativa permitiu estabelecer a especificidade dos currículos de creches e pré-escolas, que nosso ordenamento jurídico assevera que deve ser estruturado por campos de experiência – organização que o diferencia e ao mesmo tempo o distancia da forma curricular dos demais níveis de ensino constitutivos da Educação Básica.

Com o intuito de garantir aprendizagem e desenvolvimento mínimos, a partir de um currículo comum a ser seguido, a BNCC¹³ foi instituída como referência para a formulação dos currículos da Educação Básica. Assim, são necessárias a implementação e adequação das propostas pedagógicas e curriculares orientadas e desenvolvidas nos municípios, em conformidade aos apontamentos de tal documento.

A adequação e implementação das propostas pedagógicas e curriculares, alinhadas à BNCC, no que tange à Educação Infantil, são consideradas importantes, pois além de “[...] efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças” (SANTOS, 2018, p. 4), organizam o currículo da Educação Infantil por meio dos campos de experiências¹⁴. As práticas pedagógicas dos professores necessitam estar pautadas em tais campos, a partir de situações significativas, considerando as brincadeiras e interações como eixos estruturantes e partes integrantes do currículo, consoante as DCNEI (BRASIL, 2009c). Assim, são assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apontados pela BNCC¹⁵.

Concorda-se com Barbosa e Ritcher (2015, p. 196), ao afirmar que

[...] Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Desse modo, a efetivação do currículo, a partir dos campos de experiências na prática pedagógica, implica a construção de uma nova postura dos professores da área: planejar suas ações pautadas em conhecer, promover e ampliar as experiências das crianças, de maneira a “[...]

13 A BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos [crianças] devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 7, grifos do autor).

14 Segundo a BNCC, os campos de experiências se “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Os campos descritos no referido documento são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

15 Como dito anteriormente, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apontados pela BNCC, são: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se (BRASIL, 2017).

centralizar no projeto educativo de creches e pré-escolas as ações, as falas, os saberes e os fazeres das crianças que, interpretados e significados pelos professores de Educação Infantil, podem ser traduzidos em novas situações educativas” (SANTOS, 2018, p. 6).

Essas novas situações educativas necessitam ser significativas para os sujeitos partícipes, crianças e adultos, de modo a possibilitar aos professores reconhecer e ampliar o conhecimento da especificidade da docência nas instituições de Educação Infantil, pois,

[...] Ao centrar-se na experiência dos sujeitos do processo educativo, essa forma de organização curricular pressupõe modos flexíveis de pensar e preparar a prática pedagógica em creches e pré-escolas, pois abarca uma concepção de currículo vivo, aberto e cujos conteúdos – que no contexto da Educação Infantil se convertem em linguagens com as quais as crianças convivem e interagem cotidianamente – estejam articulados de modo a contribuir para o desenvolvimento pleno das [crianças] (SANTOS, 2018, p. 7).

Portanto, nessa perspectiva de currículo organizado a partir dos campos de experiências apresentados na BNCC, é imprescindível centrar as ações pedagógicas nas experiências das crianças e, assim, possibilitar a constituição de novos saberes e conhecimentos construídos histórico, social e culturalmente pela humanidade.

6. CUIDAR E EDUCAR COMO EIXOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o Parecer CNE/CEB n. 20 (BRASIL, 2009c), cabem às instituições de Educação Infantil garantir às crianças um processo educativo que reconhece o *cuidar* e o *educar* como práticas indissociáveis. Nesse documento, afirma-se:

[...] Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009c, p. 10).

Cuidar é possibilitar meios para que as crianças se desenvolvam integralmente. Segundo Kramer (2005), cuidar relaciona-se a atender as crianças em suas múltiplas necessidades: físicas, psicológicas, sociais e cognitivas. Desse modo, aquele que cuida deve acolher e ser generoso para observar e perceber o que o outro precisa. Ao cuidar, é preciso estabelecer vínculos a partir de uma atitude acolhedora.

Não é possível educar sem cuidar. São práticas intrínsecas que visam promover o desenvolvimento integral das crianças e que, dentro da instituição de Educação Infantil, todos são responsáveis (família, equipe pedagógica, equipe administrativa e equipe operacional). Todavia, os

professores, nesse processo, são mediadores fundamentais, responsáveis por ressignificar, a cada dia, a prática pedagógica e possibilitar às crianças o direito e o acesso à construção do conhecimento e à produção cultural.

Ter o cuidar e o educar em ações educativas pedagógicas requer um olhar atento a tudo o que está ao redor: os espaços, o tempo, as experiências, os fazeres, os sentire. É necessário, ainda, refletir sobre as minúcias das relações constituídas na Educação Infantil, interligando os acontecimentos do dia a dia na instituição, desde os tempos que incluem alimentação, brincadeiras, higiene, entre outras situações.

Compreende-se que educar é muito mais do que garantir à criança o acesso a conhecimentos, e cuidar é muito mais do que se dedicar aos aspectos físicos. Isso exige a criação de novas possibilidades e atitudes por parte de todos os envolvidos na Educação Infantil.

7. INTERAÇÃO E BRINCADEIRA COMO EIXOS DO CURRÍCULO

As DCNEI (BRASIL, 2009c) e a BNCC (BRASIL, 2017) apontam que as ações pedagógicas devem ser pautadas nas interações e brincadeiras, pelas quais as crianças têm potencializado suas aprendizagens e seus desenvolvimentos.

Entende-se por interação a relação que o sujeito estabelece com o outro e o meio, apropriando-se dos constructos históricos e socialmente produzidos. De acordo com Vigotski (2007), por meio da interação o sujeito constrói sua subjetividade e em um movimento dialético constrói-se socialmente, ao mesmo tempo que contribui na construção social.

Compreendendo a importância do outro na constituição dos sujeitos, ressalta-se que as crianças, desde seus primeiros momentos de vida, estão inseridas em diferentes tempos e espaços, tornando possível a interação com o adulto, outras crianças, a natureza e os objetos. Para tanto, faz-se necessário proporcionar, nos espaços educativos, diferentes momentos para que adultos, crianças e seus coetâneos interajam com o intuito de estabelecer, cotidianamente, uma relação por meio das mais diferentes linguagens.

Nesse pensar, além das interações, outro modo das crianças ampliarem suas experiências e o conhecimento de mundo, do outro e de si mesmas ocorre por meio das brincadeiras. Pelo brincar, os pequenos tornam-se protagonistas de suas ações, seus pensamentos, suas imaginações, suas observações e seus limites, criam e aprendem regras, expressam ideias e sentimentos, favorecendo a internalização de novos conhecimentos.

Vigotski (2007) aponta que a brincadeira, inicialmente, é possível por meio da imitação de situações presenciadas pelas crianças e, posteriormente, ocorre quando a criança brinca de faz de conta, envolvendo-se em um mundo imagético, no qual seus desejos não realizados podem se realizar. Dessa forma, a brincadeira é “[...] entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A brincadeira é considerada por Leontiev (2001) a atividade principal¹⁶ da criança na pré-escola, pois, por meio dela, são promovidas importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança. O autor ressalta, ainda, que, pela brincadeira, a criança apropria-se do mundo real, internaliza conhecimentos, relaciona-se e integra-se culturalmente.

Por ser uma ação social, as crianças necessitam aprender a brincar. Assim, os professores precisam atuar como mediadores entre elas e as brincadeiras, ensinando-as a brincar. Devem, também, planejar os tempos e espaços com e para as crianças se divertirem, incentivando-as, e participar.

Os bebês também experimentam o mundo pelas brincadeiras, tanto na interação com os adultos (pelo toque, pelos sons, pelos tons de voz, pelas texturas ou nos momentos de troca) quanto na descoberta do seu corpo, tentando tocar os seus dedos, ao usarem as mãos para esconder o rosto, experimentando emoções ao ouvir sua voz e sentindo diferentes sensações no toque de texturas diversas.

Todavia, para os professores atuarem nessa perspectiva, é necessário conhecer o arcabouço teórico acerca do brincar, do brinquedo e do quão importante tais aspectos são propulsores para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Outro ponto de grande valia é o repertório de brincadeiras que esses profissionais possuem. Para se tornar um ser brincante, os professores precisam gostar de brincar, rememorar e aprender brincadeiras de infância, tais como: cirandas, brincadeiras cantadas e interpretadas, faz de conta, usar de fantasias e fantoches, brincar com instrumentos musicais, elementos da natureza e materiais não estruturados, trava-línguas, jogos em grupo e de construção, pega-pega, esconde-esconde, procurar, encaixar e montar, brincadeiras folclóricas, entre tantas outras que se possa imaginar.

Além de todos os elementos supracitados, a poesia de Girardello (2006, p. 64-65, grifos da autora) bem representa a importância da brincadeira para as crianças:

Brincando, elas
aprendem a escolher: uni-duni-tê.
aprendem a imaginar: esta poça d'água vai ser o mar.
aprendem a perseverar: caiu o castelo, vou fazer de novo.
aprendem a imitar: eu era o motorista - brrrrrrum.
aprendem a criar: dou um nó aqui, outro aqui e tá pronto o circo.
aprendem a descobrir: misturei amarelo e azul, olha o que deu.
aprendem a confiar em si: olha o que eu consegui fazer.
aprendem novos conhecimentos: 28, 29, 30, lá vou eu!
aprendem a fantasiar: daí a gente voava.
aprendem novas habilidades: vou fazer o cabelo da minha fada cacheado.
aprendem a partilhar: tira, bota, deixa ficar.
aprendem a inventar: essa tampinha de garrafa vai ser o pratinho deles.
aprendem a pensar logicamente: joga a bola pra ele!

¹⁶ Para aprofundamento, sugere-se: Leontiev (2001).

aprendem a pensar narrativamente: vou te contar.
aprendem a interagir: posso brincar com vocês?
aprendem a cooperar: dá a mão que eu te ajudo.
aprendem a questionar: será que é assim mesmo?
aprendem a memorizar: vamos ver quem pula corda até cem?
aprendem a conhecer suas forças: deixa que eu defendo.
aprendem a conhecer seus limites: tô com medo.
aprendem a encorajar: vem que eu te seguro.
aprendem a fazer julgamentos: assim não vale.
aprendem a analisar: os grandes aqui, os pequenos ali.
aprendem a devanear: hã?
Entre outras razões, porque brincar é o principal jeito de as crianças aprenderem.
aprendem a compaixão: dá a mão que eu te puxo.
aprendem a fazer analogias: aquela nuvem não parece um cavalo?
aprendem a organizar: ó que legal a minha fila de carrinhos.
aprendem a fazer cultura: vamos brincar de inventar piada?
aprendem a compartilhar: pega essa boneca que eu pego aquela.
aprendem a perdoar: tudo bem, já passou.
aprendem a desbravar: vamos ver o que tem lá?
aprendem a construir: era uma vez uma cidade assim.
aprendem a destruir: vamos desmanchar pra fazer outro.
aprendem a sentir: fiquei com o olho cheio d'água.
aprendem a rir: ra-ra-rá, lembra aquela hora?
aprendem a olhar: acho que aquela graminha ali é um gafanhoto.
aprendem a ver: você tá triste?

Entre outras razões, porque brincar é o principal jeito de as crianças aprenderem

E muito mais. Mais que um jeito de aprender, brincar é o jeito de as crianças serem. Não é uma coisa que possa ser substituída, reembolsada amanhã, ou uma preparação para o futuro. As crianças precisam brincar hoje e todos os dias de sua infância. Todas as crianças, no mundo inteiro, têm o direito de aprender essas coisas e de ser plenamente assim. Se não brincarem – muito – quando crianças, não conseguirão aprender (nem ser) direito depois. E todos os adultos do mundo precisam aprender melhor o que as crianças, mesmo sem perceber, têm pra nos ensinar.

Portanto, com um trabalho intencional mediado pelo professor, a criança, por meio da brincadeira e interação, pode se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados, aprender a cultura na qual está inserida (produzindo sua própria cultura), para se constituir como ser humano, desenvolver-se psiquicamente, experimentar e descobrir o mundo.

8. PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS

A presente BC guia-se pelos iguais princípios fortalecidos pelas DCNEI (BRASIL, 2009c):

- éticos: “[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades” (p. 2). A criança vivencia o princípio ético quando desenvolve a autonomia por meio de ações, posturas, atitudes e valores experienciados e construídos coletivamente. É

necessário trabalhar sobre diferentes culturas, enfatizar o respeito mútuo, o exercício da empatia e da alteridade, compreender a individualidade de todos e a maneira de cada um expressar suas produções, exercitar a consciência da preservação e conservação do meio ambiente e ampliar a compreensão de mundo e de si própria;

- políticos: “[...] dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia” (p. 2). É fundamental percorrer o caminho de cuidar e educar para a cidadania e a democracia, possibilitar o entendimento sobre os direitos e os deveres na perspectiva do convívio em sociedade, promover a formação participativa, crítica e democrática. Criar, com as crianças, as normas e os combinados para a organização das vivências na instituição, retomados e/ou reorganizados quando necessário;
- estéticos: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (p. 2). Esse princípio deverá dar às crianças a oportunidade de narrarem fatos e vivências, expressarem seus sentimentos, suas sensibilidades e suas emoções e ampliarem sua criatividade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam produzir inquietação, por meio de planejamentos com intencionalidade, de modo a favorecer, na instituição, experiências relacionadas ao mundo artístico e cultural. As experiências estéticas devem oferecer situações agradáveis de criação, ampliando possibilidades de se expressar, imaginar, fantasiar, brincar e conviver.

9. A CRIANÇA PROTAGONISTA, SUJEITO DE DIREITOS E DIREITOS DE APRENDIZAGENS

É importante rememorar que as instituições públicas brasileiras de Educação Infantil, por muito tempo, foram espaços “escolarizantes”, limitando ou anulando a participação das crianças. Esses lugares eram pensados por adultos para a vida adulta, ou seja, uma formação da criança voltada para o convívio social: àquelas mais carentes, o pão e as letras na compensação às suas faltas socioculturais; àquelas mais abastadas, a pedagogia dos jardins de infância. Contudo, nos últimos anos, a visão adultocêntrica tem dado lugar a um novo momento de descoberta da criança, que passa a ter lugar, voz e direitos constituídos.

À medida que novos contextos sócio históricos são vivenciados, aprofundam-se as concepções acerca do que é criança e infância, ao mesmo passo que avançam as pesquisas nas áreas específicas da sociologia e da pedagogia da infância e, mais recentemente, da geografia da infância. Esses movimentos oferecem maior compreensão sobre a importância das relações estabelecidas pelas crianças com seus pares, o meio e os adultos, renovando as percepções sobre o lugar do diálogo, da escuta, do olhar sensível e das experiências nos processos de aprendizado e desenvolvimento.

Nesse novo cenário, a democratização nos espaços educativos, portanto, tem permitido à criança atuar em diferentes situações, sendo ela protagonista de suas próprias ações e seus processos de aprendizagem. Sobre essa premissa, Agostinho (2015, p. 74) afirma:

[...] Construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação das crianças na educação infantil apresenta-se como necessidade política, a fim de gerar um conjunto de categorias que não somente forneçam novos tipos de questionamentos críticos e de pesquisa, mas também indiquem aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças estratégias e modos de atuação inclusivos e democráticos.

Diante da urgência de pensar e reconhecer a criança como indivíduo humano, social e histórico, capaz de produzir cultura e conhecimentos e de atuar em diferentes contextos, os direitos das crianças passaram a ser legalmente instituídos por documentos que consolidam o atendimento às suas necessidades básicas e à sua proteção. Conforme já apontado, somente a partir da CF a criança passa a ser plenamente reconhecida como sujeito de direitos, recaindo sob o Estado, a família e a sociedade deveres que assegurem seu desenvolvimento integral.

Na esteira da CF, é promulgado o ECA (BRASIL, 1990), ao registrar que é dever do Estado, da família e da comunidade assegurar o que faz frente aos direitos de:

- provisão: referem-se ao reconhecimento dos direitos sociais da criança, como a salvação de saúde, educação, lazer, segurança social, cuidados físicos, vida familiar e cultura;
- proteção: dizem respeito aos direitos da criança a ser protegida contra discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- participação: associam-se aos direitos civis e políticos, ou seja, que a criança tenha um nome e uma identidade, o direito à liberdade de se expressar, opinar e a tomar decisões em seu proveito.

Os direitos de provisão e proteção são garantidos no âmbito jurídico e por meio de políticas públicas que objetivam a vida, saúde, educação, convivência familiar e social, liberdade e dignidade. O documento ainda aponta em seu art. 3º que

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2010, s/p).

O direito de participação das crianças, no tocante a expressar sua opinião e tomar decisão, ocorre na relação entre elas e os adultos. Essa atuação dos pequenos inscreve-se nos princípios democráticos. Logo, as instituições de Educação Infantil são espaços privilegiados, onde todos podem aprender a exercer a democracia na perspectiva de viabilizar a participação das crianças, assim como é uma possibilidade de construção e consolidação da justiça social e do exercício de direito (AGOSTINHO, 2015).

Desse modo, a efetiva participação das crianças nas instituições educativas requer uma postura na qual os professores, além de ouvir e considerar suas expressões e opiniões, acolhem a alteridade e pluralidade de ideias, de modo que o encontro com a diferença se realize de maneira respeitosa, e também compartilhar responsabilidades e decisões. Nesse sentido, “[...] Crianças e adultos assumirão responsabilidades diferentes (nem por isso necessariamente menos importantes) ao longo de todos os momentos, desde o surgimento de uma ideia, sua discussão e realização” (PIRES; BRANCO, 2007, p. 317).

Ao promover situações para as crianças participarem das práticas educativas, das tomadas de decisões, ao compartilhar a responsabilidade, enfim, participar das ações vividas no cotidiano da instituição, os profissionais de Educação Infantil colaboram para a criança se tornar protagonista¹⁷. Nessa perspectiva, é fundamental superar a concepção da criança como ser incapaz ou incompleto.

Entende-se, assim, que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é algo novo historicamente. As conquistas desses direitos não foram alcançadas facilmente: eles são frutos de longos debates e estudos acerca da infância e de lutas travadas por movimentos sociais, como o das mulheres, que persistiram no propósito de garantir às crianças respeito em suas múltiplas dimensões. Para Gonçalves (2016), a criança ativa, sujeito de direitos, está presente nos discursos, mas ainda há muito a caminhar até que todos os seus direitos sejam garantidos, deixando o papel e partindo para ações mais efetivas.

Posto isso, é de grande importância saber que, em conformidade ao arcabouço legal para a infância, outros documentos se desdobram, a fim de estabelecer, nos espaços educativos, direitos que assegurem à criança seu aprendizado e desenvolvimento. Esse reconhecimento legal também resulta de ações sociais que reivindicavam uma Educação Infantil em espaços específicos para o cuidado e a educação. Ao compreender a função sociopolítica e pedagógica desse segmento educativo, as DCNEI vêm afirmar, em creches e pré-escolas, normas que conduzem suas propostas pedagógicas, conforme objetivo sinalizado no art. 8º:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009c, p. 2).

Toda essa preocupação faz com que novos contextos educacionais sejam refletidos. Nessa direção, entre as indicações da BNCC (BRASIL, 2017), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são assumidos (Quadro 3). Os objetivos que legitimam a criança como sujeito protagonista e de direito ganham destaque, indicando ao professor os aspectos por quais devem refletir suas práticas. Para tal, essa ação pedagógica deve ser pensada e avaliada, respeitando a faixa etária da criança e suas especificidades, de modo que esses direitos não se limitem à teoria.

17 Segundo Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274), “[...] A palavra ‘protagonismo’ tem origem no latim: *protos* quer dizer principal e *agonistes* significa lutador. Ser protagonista é ter papel de destaque num acontecimento, área ou situação”.

Quadro 3 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

<i>Conviver</i> com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
<i>Brincar</i> cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
<i>Participar</i> ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
<i>Explorar</i> movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
<i>Expressar</i> , como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
<i>Conhecer-se</i> e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 38, grifos do autor).

Mas como garantir esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil? Ter presente uma Educação Infantil emancipadora é reconhecer a criança que se expressa por ações, pela arte, pelos desenhos, pela escrita, pelas falas e que se relaciona com seus pares, a natureza, a cultura. Diante disso, para consolidar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados, é importante analisar as práticas pedagógicas. O fio condutor para a observação, o planejamento, o registro e a avaliação, deve estar centrado na criança e pensado para a criança, conforme seu grupo etário. De acordo com a BNCC, “[...] Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

A criança é constituída por inúmeras inquietudes, deseja investigar, explorar, pesquisar, brincar, observar, experimentar, sem as mesmices rotineiras. Para ela, tudo é novo. Seus poucos anos, ou meses de vida, ainda estão longe de suprir tantas informações e descobertas. Desde muito cedo, a criança é capaz de se manifestar e de expor opinião sobre aquilo que lhe é de interesse. Partir da ideia de que possuem desejos por saber e compreender as coisas à sua volta, organizar os tempos e espaços na Educação Infantil é de singular importância. Para a criança, o inusitado pode estar, por exemplo, em uma canção, no inseto, na resolução de um conflito, no manusear objetos, no perceber que um graveto pode ser perfeitamente um giz, ou pertencer a uma história fabulosa.

Pensar na criança como protagonista em suas ações requer do professor desejo para vencer, de fato, o movimento de gestar constantemente possibilidades pedagógicas a partir dos anseios dos pequenos. É como se esse ser adulto, por sua condição profissional e ética, abrisse

portas para que as crianças atravessassem por si só, desvelando novos lugares para maravilhamentos e emancipação. Todo professor precisa ouvir as necessidades de suas crianças, visto que ninguém mais do que elas serão capazes de demonstrar suas ânsias. É preciso perceber essas manifestações para ofertar à criança possibilidades de conhecer, aprender e se desenvolver.

10. ACOLHIDA E INSERÇÃO

A acolhida às crianças na Educação Infantil é um processo contínuo e de mudanças, marcada por encontros e desencontros. É o momento em que as crianças e seus familiares passam a criar relações afetivas e sociais em um espaço educativo. De acordo com Staccioli (2013, p. 25),

[...] Acolher uma criança na pré-escola [e na creche] significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola [instituição de Educação Infantil], designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo.

Esse acolhimento está no olhar, na atenção, na escuta e na troca de diálogos abertos entre bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, famílias e todos os adultos que estão envolvidos nesse processo. A acolhida não possui um prazo determinado, pois depende da individualidade de cada criança.

Para Ortiz (2012), a acolhida deverá acontecer de maneira significativa e bem planejada, possibilitando uma inserção que assegure o bem-estar, a atenção e o afeto para as crianças e suas famílias. Tal proposta permite, também, que as crianças tragam objetos de apego pessoal, como: chupetas, naninhas, travesseiros, brinquedos, entre outros. Propõe-se, ainda, um ambiente pedagógico e aconchegante, organizado com propostas diversificadas, incluindo almofadas, cantos de leitura, brinquedos, brincadeiras, músicas etc., que irão além daquelas que as crianças já conhecem.

Nessa perspectiva, compreende-se a inserção da criança no espaço institucional como um conjunto de ações intencionais e respeitadas com as crianças vindas de diferentes contextos sociais. Na concepção de Bove (2002, p. 135), o conceito de “[...] inserimento é a estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou pré-escola pela primeira vez”.

Assim, é recomendável que se estabeleça esse processo de forma gradual, ampliando o tempo de permanência, de maneira que a criança vá familiarizando-se, aos poucos, com o professor, o espaço, a rotina e as outras crianças com as quais conviverá. É preciso estabelecer uma relação de confiança com as famílias, deixando clara a importância da parceria: visar ao bem-estar da criança. Sabe-se que, quanto mais novo o bebê, maior o vínculo afetivo com sua família, portanto, é preciso percebê-los nesse contexto, com o intuito de deixá-los mais seguros e confiantes, uma vez que não é apenas o bebê que passa por essa situação, mas também seus familiares.

As relações podem variar muito, tanto no que se refere às manifestações emocionais quanto o tempo necessário para efetivar o processo, considerando que as crianças, ao ingressarem na esfera pública, constroem e ampliam sua rede de relações. As instituições de Educação Infantil devem ter flexibilidade diante essas singularidades, ajudando famílias e/ou responsáveis e as crianças nesse período.

Um momento importante para estabelecer confiança é na entrevista, a qual auxilia o professor a conhecer melhor a criança, ter informações em relação à saúde, aos seus hábitos e relacionamentos. Nesse sentido, é primordial que o professor tenha uma atitude acolhedora, empática, com uma postura de auscultar¹⁸, para que as crianças e famílias se sintam seguras ao explorar o novo ambiente. Faz-se necessário, portanto, o respeito às especificidades de cada uma, observando seus costumes quanto aos cuidados básicos da família, como: momentos de descanso, alimentação, higiene, entre outras situações.

As informações fornecidas pelas famílias servirão como instrumento para a elaboração de um planejamento que atenda às especificidades das crianças, com ações a serem desenvolvidas nesse processo, bem como dar oportunidades às famílias para conhecer os trabalhos realizados pelos profissionais do contexto educativo.

É importante ressaltar que o acolhimento não se restringe apenas aos primeiros dias da inserção da criança no novo ambiente: é necessário acontecer durante todo o ano, respeitando-se as diversas situações (tais como: receptividade e afetividade do professor no momento da chegada da criança; compreensão do choro e/ou outra forma de desconforto em que houver trocas de professores; quando uma nova criança é matriculada ou transferida e chega para fazer parte desse grupo; acolher a criança após um período de afastamento – viagem, motivo de doença, férias das famílias; ou até mesmo quando esta fica por último na instituição, na espera de seu responsável). Faz-se necessário ter um olhar atento para as minúcias que as crianças demonstram nas diversas situações cotidianas.

Conforme Staccioli (2013, p. 45), “[...] Talvez o princípio do acolhimento seja fácil de enunciar e difícil de colocar em prática”. Na ação, a proposta é oferecer às crianças um processo de acolhimento no espaço educativo, que as respeitem como indivíduos de direito e sujeitos capazes, reinventando a docência com e para as crianças. Sabe-se que o desafio é promover, cada vez mais, atitudes de acolhimento que respeitem os tempos dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas, além de personalizar suas singularidades e individualidades.

¹⁸ Segundo Rocha (2008, p. 45), “[...] o termo auscultar não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança por adulto sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”.

11. RELAÇÕES SOCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições de Educação Infantil apresentam-se como um lugar privilegiado para as crianças compartilharem a infância, de transcender uma atmosfera afetiva entre as relações interpessoais e as experiências vivenciadas entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

É na relação social que a criança se desenvolve nas dimensões física, social, psicológica e cognitiva. No encontro com outros adultos, crianças e o meio, a criança constrói significados acerca do mundo e de si própria enquanto sujeito. Conforme o Parecer CNE/CEB n. 20 (BRASIL, 2009c, p. 7),

[...] a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica a sua forma de agir, sentir e pensar.

Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento da criança acontece por meio da interação social, ou seja, de sua relação direta com outros indivíduos e o meio. A criança, ao se inserir nesse ambiente educativo, amplia suas relações no encontro diário e contínuo, marcado por afetos e conflitos com adultos e/ou outras crianças procedentes de diferentes contextos, culturas e valores. Assim, progressivamente, internaliza novos conhecimentos sobre si e o mundo, desenvolvendo-se integralmente.

Na opinião de Martins Filho (2008), deve-se reconhecer que a interação/relação criança-criança e criança-adulto contribui com os processos constitutivos da identidade, da capacidade simbólica e da comunicação. Para o autor:

[...] interagindo e relacionando-se, as crianças criam e negociam regras, assumem e atribuem a si e a seus pares papéis sociais e culturais nos processos de socialização. Consideramos que tal ação em conjunto é um processo de constante recriação da cultura e é o fundamento da própria dinâmica dos processos de socialização das crianças com seus pares. Neste caso, a socialização não se limita somente a um efeito das relações adulto-criança, mas é também um efeito das relações entre as próprias crianças (MARTINS FILHO, 2008, p. 110).

Geralmente, o primeiro adulto a ser apresentado para a criança dentro da instituição de Educação Infantil é o professor, com quem deverá constituir os primeiros vínculos afetivos necessários para que se sinta protegida e confortável nesse lugar. Essa relação necessita ser estreitada com o passar do tempo. O vínculo afetivo motiva as crianças, passa confiança, constrói um ambiente agradável e aberto.

Cabe ao professor perceber que, para afetar as crianças, “[...] é preciso estar com elas, observar, ‘escutar as suas vozes’, acompanhar os seus corpos” (BARBOSA, 2010, s/p). O afeto manifesta-se no olhar, na maneira de tocar, no cuidado ao falar, na escuta atenciosa, nos elogios since-

ros. Entende-se também ser necessário promover práticas consistentes e positivas para estabelecer empatia e fortalecer vínculos de confiança, como assumir um modelo de comunicação horizontal: agachar-se para falar com a criança, olhá-la nos olhos, sentar-se frente a frente, pegar a sua mão, ouvir com atenção suas palavras, seus gestos, seus sinais e respondê-la com linguagem clara.

A ação pedagógica deve favorecer o encontro entre as crianças e delas com os adultos em diversos espaços e de diferentes maneiras. Pode ocorrer nas salas de referência, no parque, no refeitório, nos corredores e em outros lugares. Pode ser intencionalmente planejada para que aconteça, por exemplo, na visitação entre grupos intrageracionais e/ou intergeracionais; na partilha entre irmãos durante as refeições; nos momentos de piquenique; no parque. Entretanto, cada criança apresenta ritmo e forma próprios de se relacionar e interagir, de manifestar emoções e curiosidade. Também é importante observar que cada criança elabora um modo próprio de agir diante de diversas situações que vivencia e conforme depara-se com diferentes situações que lhe geram necessidades e desejos, exigindo novas respostas.

Entre as outras possíveis relações que acontecem no CEI, sabe-se que a relação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias fortalece a prática de cuidado e educação para com as crianças. Por sua vez, a construção de laços afetivos entre as famílias e os professores depende da relação que envolve diálogo e alteridade, particularmente quando cientes da heterogeneidade das famílias e os seus múltiplos modos, por vezes conflitantes, de pensar a educação das crianças.

Kramer (2002, p. 103) assevera:

[...] Nesse sentido, é preciso compreender os fatores sociais e políticos que estão em jogo na relação escolas [instituições de educação infantil] - famílias, não acusando ou culpando os pais [e/ou responsáveis] quando não participarem da vida escolar e simultaneamente, buscando formas de aproximá-las da nossa proposta e aproximarmo-nos de seus interesses.

Os professores, gestores e demais profissionais da instituição de Educação Infantil devem favorecer a articulação com as famílias para que haja respeito na exposição de opiniões, sem receio de críticas ou avaliações. Nesses encontros, é fundamental exercitar a escuta sensível e livre de julgamento, a fim de favorecer a construção de laços, a confiança e a troca. É importante acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações das crianças.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 20 (BRASIL, 2009c, p. 13):

[...] A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.

As instituições de Educação Infantil precisam estar de portas abertas para receber as famílias, acolhê-las e incluí-las como participantes ativos no compartilhamento de saberes, fazeres e valores, e, por que não, na gestão da instituição. Conforme o Parecer CNE/CEB n. 20 (BRASIL, 2009c, p. 14), a participação das famílias

[...] junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos pedagógicos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Também é possível promover outras formas de encontros com as famílias, sejam eles individualizados ou coletivos, tais como: entrevistas, reuniões, conversas, festas de confraternização, canais de comunicação (agenda, mural, *fanpage*...), entrega de avaliação, entre tantos outros momentos que podem ser proporcionados pela instituição.

12. O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento do espaço da creche e da pré-escola não contribui apenas para favorecer a educação das crianças, mas é, em si, uma forma de educá-las. Assim, esse espaço precisa ser pensado nas suas múltiplas dimensões, visando melhor atender às especificidades da educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

Os espaços das instituições de Educação Infantil devem ser limpos, seguros, saudáveis, arejados, acolhedores. Segundo Ortiz e Carvalho (2012, p. 75):

Os espaços [...] precisam ser pensados de modo a favorecer o bem estar das pessoas que o frequentam, seja do ponto de vista térmico, de isolamento e ventilação, evitando umidade, mofo, cheiro que causam problemas respiratórios graves. Seja do ponto de vista da luminosidade garantindo que as crianças possam ficar ao ar livre a maior parte do dia ou, quando na sala, com luz natural.

Afirma-se nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIIEI), os espaços destinados às crianças devem priorizar:

[...] *piso* liso, de fácil limpeza, não escorregadio e [confortável termicamente]; *paredes* [...] de fácil limpeza e manutenção, de cores claras e alegres; *janelas* com aberturas [amplas] e [...] na altura das crianças, [que permitam] a ventilação e a iluminação natural e [favoreçam a contemplação] do espaço externo; *portas* que possibilitem a integração [das crianças com outras salas] e com a área externa; *bancadas, prateleiras e/ou armários* [para guarda de objetos pessoais, brinquedos e materiais usados pelas crianças] (BRASIL, 2016, p. 12-13, grifos nossos).

Além disso, é necessário um refeitório com mobília própria para as crianças; murais nas paredes e/ou outros espaços, como o do corredor e do refeitório para a exposição das diferentes manifestações artísticas e culturais, organizados de forma rotativa e de maneira estética para e

com as crianças. Assim, os locais devem ser planejados e (re)organizados de maneira que priorizem as dimensões pedagógicas. Nessa direção, Agostinho (2015, p. 83) compreende o espaço da Educação Infantil como o espaço-lugar que “[...] Constrói-se a partir do fluir da vida, das relações que ali são travadas e a partir do espaço como suporte. O espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído”. O espaço pode ser um lugar de brincadeira, liberdade, movimento, sonhos, de viver coletivamente e/ou de ficar só.

Os PBIIEI (2006) apontam que, no planejamento do espaço, é mister respeitar a singularidade de cada criança, assim como de cada faixa etária. Também afirmam que os espaços para as crianças de zero a um ano de idade devem contemplar:

As crianças de 0 a 1 ano, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais. Recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico (BRASIL, 2006, p. 11).

Já em relação ao espaço destinado às crianças de um a seis anos de idade, particularmente a sala de referência, os PBIIEI (2006, p. 16) prescrevem:

[...] O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Entende-se ainda que o olhar atento do professor sobre a organização dos diferentes espaços permite o envolvimento das crianças em sua construção e as experiências múltiplas que potencializam a criatividade, experimentação e imaginação. A organização do ambiente deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento. Para tanto, é fundamental que o local seja flexível e sujeito às modificações sugeridas pelas crianças e pelos professores em função das ações pretendidas.

Ressalta-se, também, que é preciso ter um olhar minucioso sobre o espaço para atender os bebês em suas especificidades: deve ser pensado de modo a promover a exploração e potencialização dos seus sentidos. Dessa forma, sugere-se a seguinte organização: *teto* – com móveis e tecidos na altura das crianças, guizos; *parede* – com cores claras, espelhos, fotografias da criança, barra de sustentação; *chão* – com brinquedos de livre acesso, colchões, tapetes de diferentes cores e texturas, entre tantos outros elementos contendo sons, cores, aromas e sabores. Ortiz e Carvalho (2012, p. 64) enfatizam que “[...] a relação do bebê com o espaço físico pode favorecer a construção da imagem de si, do outro e do ambiente, o que possibilita as interações e a progressiva construção da autonomia”.

O cotidiano do grupo de bebês acontece na sala de referência, na maioria das vezes; entretanto, é preciso pensar para além dessa sala, como nos espaços coletivos, onde possa brincar e interagir, ampliar seus movimentos corporais, realizar novas experiências e descobertas, potencializar os sentidos, desenvolver sensações diante da luz, do vento, da água, da duna, do capim, da areia, da terra...

Outro importante espaço a ser pensado, tanto para os bebês quanto para as crianças bem pequenas e pequenas, é o espaço externo, seja ele o parque ou o entorno (mercados, padarias, feiras livres, praças, praia, entre outros que a comunidade tenha a oferecer). É considerável que o espaço externo, assim como a sala de referência, seja planejado e organizado com diferentes materiais de forma inovadora e atraente, aguçando a curiosidade e a imaginação, permitindo momentos de propostas livres e/ou dirigidas.

Em relação ao parque, Agostinho (2015, p. 89) ressalta:

[...] Nele as crianças encontram a chance instituída, permitida da brincadeira livre, oportunidades para movimentos amplos, convívio/confronto com as diferenças, lugar de exercício do livre-arbítrio, onde o adulto é fugazmente um olho vigilante. Nele era possível ir e vir de forma mais fluída, fazer escolhas por si só: estar ou não estar, ir ou ficar, brincar ou não brincar, ficar só ou acompanhado, experimentar decisões, lidando com o convívio e o confronto, fortuitos e inusitados ou aqueles combinados, planejados e pensados entre as diferentes crianças.

A liberdade permite que a criança perceba novas maneiras de explorar, interagir, ressignificar materiais expostos e outros encontrados de formas inusitadas, brinquedos estruturados ou não estruturados, elementos da natureza (gravetos, folhas, água, barro, entre outros) que ampliem seu repertório cultural. Acredita-se que é fundamental o favorecimento de objetos rústicos naturais, como: conchas, sementes, pedras, raízes e tudo o que possa potencializar a fantasia, imaginação e criação da criança, que encontrará uma ou mais utilidade para esses elementos. Por meio da observação e do registro, o professor terá subsídio para planejar e re-planejar os lugares nas instituições.

É de suma importância preparar os espaços da instituição para que se tornem atrativos para as crianças, com ambientes acolhedores, potencializadores e desafiadores, condizentes com a intencionalidade das propostas pedagógicas que favoreçam diversas experiências, espaços onde as crianças tenham a liberdade para criar e recriar, produzir cultura, satisfazer suas necessidades e seus desejos, relacionar-se socialmente, bem como ter momentos de privacidade.

13. TEMPO E COTIDIANO

O tempo é uma dimensão fundamental na Educação Infantil e tem grande influência sobre as práticas pedagógicas, possibilitando umas e invisibilizando outras. Para Camões, Toledo e Roncarati (2013), os tempos do cotidiano institucional são revestidos de valor pedagógico e possibilidades de constituir novas relações e saberes. Contudo, segundo as autoras:

[...] Na educação infantil, vemos com frequência rotinas engessadas, marcadas por ações, músicas, gestos e falas sem iguais. Não raro, ainda, essas rotinas são excessivamente sistematizadas e carregam velados instrumentos de controle dos corpos e das expressões afetivas das crianças, mantendo o cotidiano numa aparente ordem – à custa de uma contenção, muitas vezes, penosa do corpo da criança (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2013, p. 260).

Barbosa (2000; 2006) menciona que as denominações dadas às rotinas, no decorrer da história, foram diversas, como: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, entre outros. Fato é que o tempo vem apresentando-se como questão central nas instituições de Educação Infantil, porém pouco ainda se discute sobre seu valor na prática pedagógica. A rotina está presente na vida das pessoas, como a hora de acordar, dormir, alimentar-se, fazer higiene. Entretanto, critica-se quando essa rotina passa despercebida, sem ser questionada e/ou compreendida.

Burg (2012) afirma que a tendência tem sido a de limitar as múltiplas possibilidades de vivências dos pequenos, em razão da valorização de atividades que denotam as rotinas dessas instituições, isto é, hora do parque, de comer, de dormir etc.:

[...] Os professores e as crianças parecem estar submetidos a uma estrutura espaço-temporal preestabelecida que fragmenta o processo educativo. [...] No entanto, o que as crianças estão vivenciando nas creches e pré-escolas passa longe de ser algo participativo e democrático. Percebe-se que as prioridades giram em torno de uma pretensa homogeneidade, de um aparente ambiente harmonioso e da contribuição da construção de um sujeito passivo (BURG, 2012, p. 89).

De acordo com Barbosa (2013), é importante planejar o tempo cotidiano das crianças, tendo em vista a ideia de romper a leitura do tempo linear e fragmentado e a dinâmica de aceleração desse tempo. Entende-se que um modo de romper com essa temporalidade, que se impõe como único modelo, é refletir o tempo sobre outras acepções, como o tempo denominado pelos gregos:

- *chrónos*: corresponde ao tempo cronológico, ninguém pode parar *chrónos*, pois é o tempo das horas, dos dias, do calendário, do antes e depois. É o tempo da jornada na Educação Infantil, do fazer do professor, de brincar, descansar, alimentar-se etc.
- *kairós*: compreendido como o tempo da oportunidade, a forma particular que cada indivíduo tem de viver. Na Educação Infantil, é um período fugaz, vivido por bons ou maus momentos, pelas transgressões, guiado por sentimentos e emoções.
- *aión*: refere-se ao tempo da intensidade, das experiências vividas, do permitir-se. É o tempo próprio das crianças. Expressa-se pela brincadeira, pelo encantamento e pela imaginação.

O tempo visto pelos gregos contribui para repensar a prática da institucionalização que empareda a infância e prende as crianças em rotinas rotineiras (BARBOSA, 2006) pensadas verti-

calmente. O tempo *chrónos* é a representação do que passou e o que está por vir, irreversível, o da rotina propriamente dito. O tempo *kairós* é o presente, em que o professor permite que a criança viva o momento com qualidade (*insight*). O tempo *aión* é compreendido como o que não passa, é o que dura e marca, de experiência e do brincar. É muito difícil submeter uma criança a *chrónos* (um tempo cronológico) quando ela está em *aión* (tempo duradouro e intenso).

Na opinião de Barbosa (2006), é preciso pensar o tempo da Educação Infantil como cotidiano. Para a autora, rotina e cotidiano têm pontos em comum, porém possuem especificidades: enquanto as rotinas são consideradas ações culturais produzidas e reproduzidas no cotidiano com o intuito de organizar a cotidianidade, o cotidiano é visto de forma mais ampla e diretamente relacionado a um espaço-tempo indispensável para a vida humana, “[...] pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado” (BARBOSA, 2006, p. 37).

Dito de outro modo, a expressão *cotidiano* traduz-se como a possibilidade do imprevisto, da descoberta, da revelação, de onde surgem os acontecimentos. O cotidiano é complexo, pois os acontecimentos aparecem, transformam-se, reaparecem e, mesmo, desaparecem. Não há uma organização rígida, seriada ou fragmentada da aprendizagem e do desenvolvimento.

Diante da pluralidade de temporalização, é importante pensar a gestão do tempo nas instituições de Educação Infantil, de como organizá-lo para viver as experiências cotidianas. Nessa direção, é imprescindível questionar-se continuamente: como é planejado o uso do tempo na Educação Infantil? O que é priorizado? Quanto tempo é destinado à brincadeira e à interação? O tempo garante a participação social e o protagonismo das crianças? Ele contribui para a participação das crianças e famílias?

Notadamente, pode-se incorporar, nas práticas de vida cotidiana, outros jeitos de conceber e organizar o tempo. Barbosa (2013) também pressupõe três práticas pedagógicas não lineares de viver e contar o tempo:

- compartilhar a vida: compreende-se a instituição de Educação Infantil como um lugar de encontro, com segurança e tranquilidade para aprender a viver. Um lugar onde crianças e adultos compartilham “[...] as coisas simples e ordinárias do dia a dia e geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano” (p. 218). Esse lugar é marcado por um tempo longo de permanência e participação de todos na organização dos usos do tempo que se realiza no cotidiano. “A vida cotidiana é a vida mesma; nela estão em funcionamento os sentidos, capacidades, sentimentos, paixões, ideias, pensamentos” (p. 218). Nas experiências compartilhadas na vida cotidiana, aprende-se a estar no mundo e a conviver com os demais. Essas experiências coletivas contribuem para a construção do mundo real e a formação de um mundo imaginário, além de tornarem possível a invenção da vida no cotidiano, relacionando o fazer com o viver. “O cotidiano como lugar do ritual, do repetitivo, mas que escuta o extraordinário que existe no dia a dia. O cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das coisas pequenas” (p. 219). No espaço de compartilhar a vida, é pensada a democracia como ação política

no e pelo coletivo. Ali, nesse contexto que se deseja plural e respeita as diferenças, as crianças propõe inícios, pesquisas e investigações;

- jogo e brincadeira: o desenvolvimento da criança está marcado profundamente pelas possibilidades oferecidas. Assim, ao brincar, os pequenos desenvolvem argumentos narrativos, aprendem a ter iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. Fantasiam e inventam jeitos de ser e estar no mundo, inventam modos fictícios em suas brincadeiras que contribuem para a criação de novos mundos sociais, científicos e culturais, os quais poderão construir quando adultos. “O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade *aiônica* para constituir uma experiência de infância” (p. 220, grifo da autora). Ao brincar, jogar e interagir, as crianças viverão experiências e repertórios que as acompanharão por toda a vida e serão, certamente, potencializadoras de suas leituras de mundo;
- narrativa: “[...] As crianças não aprendem somente aquilo que ensinamos a elas. Elas aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, querem dar sentidos às suas vidas” (p. 221). As brincadeiras, acompanhadas de narrativas orais ou de histórias recriadas e contadas pelas crianças, aos poucos transformam-nas em protagonistas de suas vidas. Nessa perspectiva, é fundamental valorizar as vozes e favorecer formas de narrar a vida. As narrativas possibilitadas às crianças criam o espaço para a linguagem e o pensamento. No cotidiano, é possível viver a temporalidade da vida, que se constitui a partir de um fazer, um agir e um contar o que foi realizado, do criar histórias com essas novas memórias. “A memória e a imaginação se fundem nesse processo. O tempo se constrói pela narrativa. Narrar para construir tempo, ter tempo para criar narrativas. [...] O tempo se constrói pela narrativa” (p. 221).

A fala das crianças, registradas por professores de diferentes CEIs da RME de Palhoça, revelam e denunciam os múltiplos jeitos de pensar e viver o tempo:

“Eu adoro o tempo no CEI. É maravilhoso ficar na creche. É tempo de escovar os dentes, brincar no parquinho, fazer as atividades, ir ao refeitório para comer. Eu queria ficar o tempo todo no CEI. Eu tenho várias amigas e duas professoras bem legais” (Valentina, 6 anos. CEI Voo Livre).

“Existe tempo para fazer o que você quiser fazer com o tempo” (Davi, 6 anos. CEI Santa Marta).

“É quando o Sol se põe e a Lua vem, é o calendário é quando o relógio bate tic, tac” (Fernanda, 6 anos. CEI Bolinhas de Sabão).

“Quando é noite tem Lua e estrelinha, depois vem o Sol é dia!” (Ângelo, 4 anos. CEI Vó Laura).

“O tempo são segundos, onde a gente brinca. Quando fizemos coisas legais, passa muito rápido e quando fizemos coisas que não são legais é muito demorado. Quando estou pintando no CEI e minha mãe chega, passa muito rápido e não quero ir” (Kauany, 6 anos. CEI Vovó Maria).

“É igual a um gira-gira que roda” (Kauê, 5 anos. CEI Mundo Mágico).

“O tempo tem as horas que é a hora de brincar, a hora de comer, a hora de dormir, a hora de tomar banho e a hora de brincar lá fora” (Miguel Rian, 5 anos. CEI Maria dos Santos Silva).

“É um negócio muito difícil, o tempo acaba, aí não dá mais para construir” (João Henrique, 6 anos. CEI Dona Maricota).

“O tempo é contar histórias e pular corda” (Isabelly, 4 anos. Fundação Fé e Alegria).

“Tempo é quando almoço e tenho que esperar pra não passar mal” (João Victor, 6 anos. CEI São Tomé).

Essas falas são um convite à reflexão. Sugere-se que se tornem debates acerca do tempo e cotidiano no espaço das creches e pré-escolas. É fundamental compreender criticamente essas maneiras de conceber o tempo e permitir formas flexíveis de organização do cotidiano que atendam às necessidades das crianças. Entende-se que é possível gestar o tempo como pressuposto da intencionalidade, que permite um olhar sensível para aprender o que a criança carrega em suas atitudes, seus silêncios, suas ausências, seus choros e suas inquietações. O tempo destinado às crianças deve ser promotor de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagens e favorecedor das múltiplas relações criança/criança, criança/adulto, criança/meio.

14. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: DA OBSERVAÇÃO À AVALIAÇÃO

Pensar no trabalho pedagógico realizado por professores da Educação Infantil implica pensar nos instrumentos metodológicos ou pedagógicos que norteiam a prática pedagógica: a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. Considerando-se que a maneira de planejar sofreu algumas alterações, a escuta, a observação e o registro das crianças tornaram-se elementos essenciais para o planejamento, posto que, anteriormente, o adulto que ocupava o papel de professor era o centro de todo o conhecimento e do planejamento; depois, à medida que a criança foi instituída como sujeito de direitos, os pesquisadores da área foram afirmando que o planejamento, para ter sentido e significado, necessitaria partir do interesse e das necessidades das crianças, ou seja, *considerar as crianças como centro do planejamento curricular*.

Nesse cenário, o professor depara-se com alguns questionamentos acerca desses elementos fulcrais e determinantes da/prática pedagógica, tais como: o que precisamos observar nas crianças? O que registrar? De que maneira podemos registrar? O que é planejar? O que significa planejar a partir da escuta, da observação e do registro da criança? Todo planejamento necessita estar atrelado a um projeto? Avaliar o quê, para quem e quando? O que se constitui como projeto? Quais elementos compõem um projeto? O que é a documentação pedagógica? Quais as maneiras de documentar? Qual a importância da documentação pedagógica?

Diante de tantas indagações acerca do trabalho pedagógico, buscaram-se fontes para sanar os questionamentos e promover algumas mudanças na ação pedagógica.

14.1 Observação e escuta: olhar sensível e escuta atenta para acolher o extraordinário no cotidiano das crianças

O trabalho pedagógico na Educação Infantil tem por base a observação e o registro das ações das crianças. Ao observar as crianças cotidianamente imersas nos tempos e espaços da instituição, é imprescindível ter olhos sensíveis e ouvidos atentos. Muitas vezes, isso implica mudar posturas e atitudes, (re)aprender a olhar e ouvir além dos olhos e dos ouvidos, e, assim, descobrir o extraordinário no cotidiano.

Ressalta-se que escutar vai além de ouvir: escutar exige acolher a fala do outro, suas múltiplas linguagens e expressões. Segundo Rinaldi (1995, p. 122),

[...] A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só o registro, mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e o ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca.

Desse modo, compreende-se que a escuta requer um ouvinte atento, que priorize silenciar para ouvir, ouvir o que é dito e compreender o que as palavras não expressam.

Além da escuta, o olhar auxilia na compreensão dos comportamentos das crianças. Pelo olhar minucioso, o professor identifica as ações das crianças, conhece seus desejos, seus interesses, seus anseios, suas curiosidades, percebe com quem estabelecem relações e interações. De tal maneira, interpreta seus olhares, seus gestos, suas palavras, seus silêncios, sua presença e sua ausência.

Pautar suas ações pedagógicas nos indicativos observados por meio do olhar sensível e da escuta acolhedora, conforme indicado, permite ter subsídios para planejar ações significativas para e com as crianças, com o intuito de possibilitar-lhes experiências, garantir aprendizagens e o desenvolvimento integral.

Nesse sentido, no encontro cotidiano com as crianças, é importante ter por responsabilidade observar, ver, escutar e registrar suas peculiaridades. Assim sendo, “[...] a observação é a ferramenta básica nesse aprendizado da construção do olhar sensível e pensante” (WEFFORT, 1995, p. 13), bem como a possibilidade de refletir sobre o planejamento diário que se importa com a potência das crianças.

14.2 Registro: autoria, construção de memória e reflexão sobre a prática pedagógica

Ao pensar na definição de registro, pode-se afirmar que é uma maneira de eternizar um momento, um fato importante, dar notoriedade a algo ou alguém, de fazer memória. Na Educação

Infantil, o registro é a materialização da observação, o que o olhar e a escuta captaram se expressará nele – ao narrar, por meio da escrita reflexiva, as situações vividas pelas crianças e pelos adultos na presença do professor.

Capturar as ações das crianças e dos adultos, por meio do registro, requer habituar a busca pelo novo imerso no cotidiano e construir um olhar sensível, desconstruindo o olhar que capta apenas as rotinas rotineiras ou, ainda, apenas a falta, o que as crianças não conseguem fazer. De tal modo, segundo Ostetto (2008, p. 22), o registro contribuirá no “[...] exercício de ‘desabituar-se’. Escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo”.

Nesse processo de criação, o que pressupõe autoria, o professor narra o vivido, eternizando-o por meio da escrita e desenvolve sua própria maneira de escrever sua prática pedagógica. Assim, o registro não acontece de maneira técnica ou automatizada; não existe uma forma única para registrar, pois esse instrumento caracteriza-se por ser “[...] um espaço pessoal de observações, no qual o professor escreve e sistematiza a ação pedagógica vivida, construindo memória, deixando marcas da prática desenvolvida” (OSTETTO, 2015, p. 205).

Além de possibilitar a autoria, o registro permite a reflexão sobre o vivido, sobre as ações das crianças e do professor no cotidiano da instituição educativa. Constitui-se, então, tanto como um instrumento para registrar e refletir acerca dos questionamentos, saberes e fazeres que abarcam a ação docente, o que possibilita avaliar seu planejamento e sua concretude e, assim, ampliar, rever, manter ou replanejar novas propostas, quanto permite se aproximar das crianças, conhecer seus desejos, seus gostos e seus desgostos, suas potencialidades, suas maneiras particulares de fazer, brincar, aprender, construir, reconstruir e imaginar.

Para Ostetto (2015), as maneiras possíveis para registrar são: fotografias, vídeos, áudios e materiais produzidos pelas crianças. É de suma importância que os professores tenham consigo um suporte como um bloco de anotações para realizar a escrita de eventuais situações presenciadas e vividas pelas crianças, visto que, posteriormente, tais anotações servirão de subsídios para um registro mais amplo.

Nessa perspectiva, a BNCC afirma que é preciso acompanhar tanto as práticas quanto as aprendizagens das crianças, tendo presente

[...] a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. [...] Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Evidencia-se, assim, que o registro é importante por contribuir na formação de um olhar sensível para acolher a criança e sua maneira de viver a infância, na reflexão sobre a prática pedagógica e na autoformação do professor; na construção de uma memória, de momentos e informações importantes para a práxis educativa; no planejamento de ações intencionais nos contextos de Educação Infantil.

14.3 Planejar e traçar possíveis caminhos

O planejamento é uma maneira de organizar o tempo, o espaço, os materiais e as ações pedagógicas a serem realizadas pelo professor a partir das indicações do registro. Ao planejar, a intencionalidade, a visão de mundo e as concepções acerca da criança e educação tornam-se visíveis.

Conforme define Ostetto (2012, p. 177), “[...] Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”. Esse ato, portanto, é necessário “[...] porque não podemos assentar nossa proposta em um espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente” (REDIN, 2012, p. 22). Assim sendo, ao estar com as crianças nos contextos de Educação Infantil, não se pode embasar as práticas em ações espontaneístas, tampouco listar várias atividades a serem desenvolvidas pelas crianças como uma maneira de ocupar o tempo, posto que “[...] Se não miramos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na ‘atividade’!”¹⁹ (OSTETTO, 2012, p. 195).

O planejamento está diretamente relacionado à maneira de entender a criança e o processo educativo. Ostetto (2012) lembra que essa ação pode ser baseada em listas de atividades, datas comemorativas, aspectos do desenvolvimento, temas geradores e conteúdos organizados por área do conhecimento. Porém, segundo a autora, tais formas tradicionais de planejamento costumam partir exclusivamente das intenções do professor e desconsideram os interesses das crianças. À medida que o olhar se modifica, a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular. Nessa direção, o planejamento requer uma atitude do professor, uma intencionalidade pedagógica que respeite os interesses, as necessidades, os desejos e as curiosidades das crianças.

Ao (re)planejar propostas educacionais para as crianças a partir da sistematização e análise dos registros, as ações educacionais pautam-se em ações intencionais, de modo a ter no planejamento as crianças como base; por isso, ouve-se comumente que o planejamento parte das crianças, compreendido como sendo um ato “[...] educativo [que] deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico” (OSTETTO, 2012, p. 177). O jeito de estruturá-lo é individual, pode ser mais detalhado, ou sucinto; a importância está em depreender as bases norteadoras explícitas por meio das concepções “[...] de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos” (OSTETTO, 2012, p. 178).

¹⁹ A palavra atividade refere-se à realização de um trabalho, no qual a criança apenas ocupará seu tempo.

Consta na BNCC:

[...] Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 38).

Fato é que o ato pedagógico não está atrelado apenas às comumente consideradas “atividades pedagógicas”, mas também se refere às ações do professor, pois educa-se por meio do olhar, da fala, do toque, do posicionamento corporal, isto é, das diversas linguagens utilizadas, tanto na relação com as crianças quanto na relação com os adultos. De acordo com Ostetto (2012, p. 190),

[...] Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. Para mim, elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo com as crianças.

Planejar é colocar-se de maneira crítica frente ao trabalho docente e, para tal atuação, não existe receita pronta ou uma fórmula. Assim, é preciso entender que o planejamento não é apenas um papel a ser preenchido: ele precisa ter sentido e significado, tanto para os professores quanto para as crianças, não permitindo que se torne algo burocratizado, rígido, ao contrário: ele é flexível e passível de mudança. Afinal, ao planejar-se um percurso, novas rotas podem ser traçadas.

14.4 Projetos de trabalho

Na Educação Infantil, uma das possíveis maneiras de planejar o cotidiano é por meio dos projetos de trabalho. Ostetto (2012, p. 196) defende esse modo de organização por dois motivos, primeiro por trazer “[...] uma ideia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que podem, no processo, receber melhores contornos, maiores definições” e, segundo, “[...] porque em seus elementos poderia incluir o trabalho com qualquer grupo de crianças”, conforme suas especificidades.

O projeto tem por base a observação das crianças e pode surgir por meio

[...] de qualquer situação acontecida no grupo, desde que a educadora a julgue importante para favorecer a produção e a construção do conhecimento das crianças. Assim, a observação das crianças feita pelo educador pode ser considerada o grande impulso para o planejamento por projetos, por deixar de lado “o didatismo”, privilegiando o olhar a criança, o que ela pede ou questiona... (SOUTO-MAIOR, 1997 *apud* OSTETTO, 2012, p. 196).

Após reconhecer os interesses, os desejos ou as necessidades das crianças, o professor pode pesquisar acerca da temática percebida ou indicada por elas e organizar o projeto na seguinte estrutura:

- a) nome ou título: indica a direção, o horizonte do trabalho;
- b) justificativa: registra o “porquê” foi escolhido e precisa partir de uma leitura do grupo, suas necessidades, seus desejos, suas curiosidades, o que já percorreram;
- c) objetivo geral: explicita o caminho a ser trilhado com as crianças;
- d) objetivos específicos: sinalizam a caminhada e aonde se quer chegar;
- e) assuntos/atividades (propostas pedagógicas)/situações significativas: aponta “o quê” e “como” será trabalhado para se atingir os objetivos;
- f) fontes de consulta: a elaboração de um projeto pressupõe pesquisa;
- g) recursos: lista de materiais necessários para as propostas pedagógicas;
- h) tempo previsto: o projeto integrará a rotina diária e poderá ser desenvolvido em curto, médio ou longo prazo (uma semana, quinze dias, um mês), guiando-se pelos objetivos, sem perder a intencionalidade;
- i) avaliação: visa ao acompanhamento do projeto e ocorre por critérios e instrumentos que permitem refletir sobre o quanto os objetivos estão sendo atingidos.

De acordo com as diferentes propostas planejadas para cada dia, será estabelecido um ou mais objetivos específicos articulados com o objetivo geral do projeto. Assim, no desenrolar do projeto, as experiências vivenciadas pelas crianças nas diferentes propostas vão conectando-se, entrelaçando-se, propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos pequenos.

Cabe ressaltar que, com a implementação da BC na RME, é importante que os projetos de trabalho se articulem com os campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

14.5 Avaliação

O ser humano está constantemente refletindo acerca das suas ações, planejando o dia a dia, replanejando quando necessário e, no fim do dia, avalia o que foi possível fazer e o que poderia fazer diferente. Dessa forma, a avaliação constitui-se como um processo contínuo tanto na vida quanto no fazer pedagógico.

A avaliação formativa é uma prática específica, mas não exclusiva, da Educação Infantil, cuja elaboração acontece, de acordo com o art. 31 da LDB (BRASIL, 1996, s/p), “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

A avaliação, assim, “[...] é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 13). É realizada ao longo do processo, pois avalia-se cotidianamente, ao se refletir acerca do proposto, realizado e vivido, a fim de aperfeiçoar a prática pedagógica.

Nesse processo de reflexão, deve-se incluir as ações pertinentes ao professor, tais como: “[...] as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades” (OLIVEIRA, 2010, p. 13), e todo o contexto de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – desde a maneira como as propostas foram realizadas até quais interações o grupo e as crianças estabeleceram.

Afirmar que a avaliação acontece durante todo o processo educativo implica: avaliar o momento em que se registra e questiona-se a participação das crianças durante as propostas, nos tempos e espaços planejados; constatar que não houve interesse do grupo em determinado planejamento e é necessário replanejar ou repensar outra proposta ou projeto; avaliar ao findar um projeto se os objetivos foram ou não atingidos; compartilhar com a família a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio da avaliação semestral, entre outras formas possíveis.

No entanto, não é conveniente utilizar da avaliação para rotular, comparar ou quantificar, tampouco para ressaltar os aspectos negativos da criança em detrimento dos aspectos positivos. A avaliação deve ser realizada sem o intuito de prestar contas a alguém ou para constatar problemas. Ela pode ser feita por meio de diferentes formas de registro sobre o envolvimento, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, que se traduz em parte como um relatório de um período preestabelecido. Ainda, pode-se organizar um portfólio para a família conhecer o trabalho que a instituição e o professor estão realizando e as experiências vividas pelo seu filho.

Portanto, a avaliação é também uma forma de o professor se autoavaliar, considerando o trajeto percorrido. Dessa forma, poderá rever sua prática com o intuito de aprimorá-la, além de instrumento para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento, as experiências, as interações, o cotidiano, a cultura das crianças, enfim, todo o contexto educacional que os pequenos estão inseridos.

14.6 Documentação pedagógica

Os instrumentos metodológicos (como a observação, o registro, o planejamento e a avaliação) constituem-se fundamentos para a documentação pedagógica, a qual está atrelada a um processo de reflexão compartilhado acerca da prática educativa e sobre a discussão do registro.

Nesse sentido, concorda-se com Ostetto (2008, p. 29), ao apontar a principal razão da documentação: “[...] possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando conhecer cada vez mais as crianças e seus processos de conhecimento e desenvolvimento”.

O termo documentação pedagógica pode ser compreendido como conteúdo e processo. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194, grifos dos autores),

[...] A ‘documentação pedagógica’ como *conteúdo* é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. [...] Esse *processo* envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática.

Assim sendo, o conteúdo pode ser compreendido como a materialização do registro: a fotografia, o vídeo, o álbum, os desenhos das crianças, os projetos, os portfólios, as narrativas de experiência de aprendizagem. Já o processo, refere-se ao uso desses registros como base para a reflexão do trabalho pedagógico. A maneira de documentar depende do objetivo e a quem se destinará: “[...] para as crianças, para as famílias, para os educadores; [...] para *avaliar* a experiência, para *produzir* memória ou para *comunicar*” (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 419, grifos das autoras). Ao compartilhar a documentação com a criança, possibilitará a construção de uma memória narrativa, o reconhecimento de seus processos de aprendizagem, das experiências vividas, dos conhecimentos e da sua participação no contexto educativo; ao compartilhar a documentação com as famílias e comunidade educativa, o trabalho desenvolvido pelo professor na instituição ganhará visibilidade; ao compartilhar entre os educadores, a documentação tornar-se-á um instrumento reflexivo de estudo e possibilitará aproximar-se da teoria.

A documentação pedagógica torna-se essencial como prática reflexiva, pois viabiliza: conhecer as crianças por meio da observação, planejar ações a partir dos indicativos das crianças; repensar a prática pedagógica e compartilhar com a comunidade educativa (crianças, professores, famílias, gestores) o trabalho desenvolvido com/para as crianças; aproximar-se da teoria, de auto-formação do professor; dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos professores; compartilhar com as famílias e crianças as experiências, as aprendizagens e o desenvolvimento.

15. TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O real não está nem na saída nem na chegada: ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.
(Guimarães Rosa)

O processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa ser pensado de modo seguro e acolhedor. É importante que esse rito de passagem seja planejado e posto em prática, de forma com que as crianças, as famílias e os professores possam afinar-se, de maneira tênue, à nova etapa, diminuindo, então, o impacto da insegurança gerada pelo novo meio e os possíveis encontros, além de favorecer a inserção a partir de atitudes acolhedoras.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer atenção, tal como apresenta a BNCC:

[...] A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação [inserção] tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

No processo de transição, é essencial que haja uma articulação entre as duas etapas. Para tanto, é importante que os professores pensem em práticas pedagógicas mediadoras que favoreçam esse momento, buscando ações contínuas para o desenvolvimento da criança, sem rupturas bruscas, que assumam e respeitem a infância.

Conforme as DCNEI,

[...] a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009c, p. 5).

Segundo Kramer (2007, p. 20),

[...] Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. [...] A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Para assegurar a continuidade entre essas duas etapas, primeiro deve-se entender as possibilidades de relacionamentos que estão ligadas à transição. Para Moss (2008 *apud* NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011), existem quatro possibilidades de relacionamentos que estão atreladas à prática da transição:

- a primeira possibilidade refere-se à subordinação da Educação Infantil, como se fosse algo menor ou inferior ao Ensino Fundamental, servindo exclusivamente como preparação para o primeiro ano. Cabe salientar que ambas fazem parte da Educação Básica, sendo etapas e especificidades diferentes, porém complementares;
- a segunda situação acontece quando as duas etapas opõem-se, e não há integração e diálogo. É a polarização das ações pedagógicas, na qual a Educação Infantil nega as propostas que envolvem o letramento, e o Ensino Fundamental abdica das condutas

que envolvem as brincadeiras. Com isso, acontecem os desencontros das práticas;

- a terceira possibilidade é quando os professores do primeiro ano se preparam para receber as crianças da Educação Infantil com as mesmas práticas da etapa anterior, ou seja, adota-se práticas da Educação Infantil nos Anos Iniciais;
- a quarta e última relação é quando há uma integração do processo educativo, valorizando as experiências vividas pelas crianças da Educação Infantil para, então, dar continuidade e ampliar esses conhecimentos nos Anos Iniciais.

Esta última concepção é a que se deseja para a RME: compreende-se que é indispensável que os professores dessas etapas se esforcem para integrá-las a partir do diálogo sobre as práticas de transição. É importante que esse diálogo aconteça entre Secretaria de Educação, diretores, professores e famílias, em um processo de corresponsabilidade, garantindo, assim, um movimento gradativo com sensibilidade, afetividade, empatia e um olhar atento às necessidades das crianças.

É essencial, nessa transição, que o professor do Ensino Fundamental tenha acesso aos documentos registrados durante o percurso da criança na Educação Infantil. Na BNCC, postula-se:

[...] Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar (BRASIL, 2017, p. 53).

Além disso, outras ações específicas podem favorecer a transição da criança entre as etapas: orientar as famílias para que elas acompanhem esse processo de transição; conversar com as crianças sobre o primeiro ano, ouvindo suas expectativas e cuidando para acolher e redirecionar informações equivocadas; realizar, sempre que possível, visitas com o grupo às escolas e às turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental para que vejam, observem e conheçam o novo espaço e os sujeitos que ocupam esse lugar. Quando não for possível levar as crianças na escola do primeiro ano, sugere-se filmar esse espaço e os sujeitos que ali estudam em suas ações para mostrar às crianças do pré-escolar. É importante também garantir, na nova etapa, tempos e espaços adequados para momentos de brincadeiras e interações. A criança, ao ingressar no primeiro ano, não deixa de ser criança para se tornar um aluno. É esperado que as propostas pedagógicas continuem a valorizar a ludicidade e as relações sociais, bem como os saberes prévios das crianças e o contexto sociocultural em que estão inseridas.

16. CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

A organização curricular da Educação Infantil da presente BC segue a estrutura de campos de experiências²⁰, os quais, de acordo com a BNCC, são compreendidos como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

Para Barbosa (2015, p. 54), a experiência direta, oportunamente “guiada”, permite à criança aprofundar e sistematizar as aprendizagens. Nessa direção, segundo a autora, “[...] Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras”.

Em relação ao termo experiência, Larossa (2002, p. 21), cuidadosamente, escreve: “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam-se muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. O autor, após algumas denúncias acerca do empobrecimento da experiência (excesso de informação e de opinião; periodismo e falta de tempo), ainda continua:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LAROSSA, 2002, p. 27).

Embora esses campos contenham especificidades, precisam ser desenvolvidos de forma integrada e complementar, favorecendo à criança uma formação integral. Assim, devem ser lidos os quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos dentro dos campos de experiências.

20 A estrutura dos campos de experiências desta BC é orientada pela BNCC (BRASIL, 2017). Já a denominação de campo de experiência tem frente na defesa dos saberes e conhecimentos considerados fundamentais e associados às experiências das crianças de que dispõem as DCNEI (BRASIL, 2009b).

Nessa perspectiva, a BC da RME assume os seguintes campos de experiências:

16.1 O eu, o outro e o nós

Esse campo representa os temas dos direitos, dos deveres, do funcionamento da vida social e da cidadania. Tem-se como pressuposto que as crianças aprendem e desenvolvem-se nas relações que estabelecem com os outros e o meio. Assim, dia a dia constituem maneiras próprias de agir, sentir e pensar. Descobrem, aos poucos, que existem outros jeitos de ser, pessoas diferentes e com outros modos de viver.

As experiências sociais possibilitam percepções e questionamentos sobre si e os outros, diferenciando-se e identificando-se como seres sociais, sem perder o que é individual e singular. Na participação e nas relações socialmente mediadas, as crianças constroem o senso de autocuidado, reciprocidade e autonomia. Desse modo, compreende-se que,

[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças [sociais, culturais, religiosas e étnicas] que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 40).

Considera-se relevante, nesse processo, o aprendizado e a prática da empatia e da alteridade na constituição da humanidade. Por esse campo, a instituição de Educação Infantil também se propõe como espaço de encontro, diálogo, cultura e formação entre famílias e professores, a partir da escuta e do respeito, na comum intenção de reforçar a convivência democrática.

Quadro 4 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: o eu, o outro e o nós

BEBÊS (DE ZERO A UM ANO E SEIS MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (DE UM ANO E SETE MESES A TRÊS ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (DE QUATRO ANOS A CINCO ANOS E 11 MESES)
Manifestar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças, adultos e outros grupos sociais.	Perceber atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças, adultos e outros grupos sociais.	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
Descobrir as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	Proceder de maneira cooperativa e com confiança, reconhecendo suas conquistas e limitações.
Interagir com coetâneos, crianças de diferentes idades e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	Compartilhar os objetos e os espaços com crianças coetâneas, de diferentes faixas etárias e adultos.	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

Demonstrar necessidades, desejos e emoções, utilizando as linguagens infantis, como gestos, balbucios e palavras.	Comunicar-se com crianças e adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	Expressar suas ideias e seus sentimentos em situações diversas.
Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em diversos momentos, tais como: alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando a diversidade.	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
Interagir com outras crianças e adultos, inserindo-se no convívio social.	Respeitar normas e combinados de convívio social nas interações e brincadeiras.	Respeitar as diferentes manifestações religiosas e culturais, visões de mundo e modos de vida.
Lidar com situações de conflitos nas brincadeiras e interações por meio de orientação/mediação de adulto.	Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com ou sem a orientação e/ou mediação de alguém mais experiente.	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
Participar de situações que favoreçam o desenvolvimento da autonomia (guardar chupeta e reconhecer seus objetos pessoais).	Perceber sua capacidade de autonomia de ação e tomada de decisão nas diversas situações (desfralde, higiene e brincadeiras).	Construir noções de alteridade.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

16.2 Corpo, gestos e movimentos

O corpo é um instrumento de conhecimento de si e do mundo. Mover-se é a entrada para aprender o mundo. É possibilidade expressiva e comunicativa. As crianças, desde cedo, descobrem o mundo com o corpo. Com o corpo, elas exploram o espaço e os objetos do seu entorno. Estabelecem relações, expressam-se, brincam e constroem conhecimentos sobre si, o outro, a sociedade e a cultura, tornando-se, progressivamente, conscientes das funções, das potencialidades e dos limites do corpo, do que é seguro ou oferece risco à sua segurança. O corpo das crianças assume centralidade no espaço da creche e da pré-escola, pois está imerso diretamente nas práticas relacionadas ao cuidar e educar na perspectiva da conquista da autonomia e da liberdade.

Desses corpos-vidas vêm apelos que exigem ser observados, ouvidos, sentidos, cuidados, incentivados, potencializados. Esses corpos não podem ser ignorados. O movimento corporal é uma forma de comunicação da vida psíquica com o ambiente externo, é uma forma de traduzir o mundo da criança. Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil precisa estar atenta a esses corpos e às suas manifestações, de maneira a promover oportunidades para que as crianças possam, por meio das interações, das brincadeiras e de linguagens (como a dança, o teatro e a música) experienciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons. Também podem explorar cheiros e sabores, lambuzar-se, abraçar, receber colo, dar as mãos, experimentar formas, texturas e cores, rolar, arrastar-se, engatinhar, andar, subir, descer, escalar, pular, correr, alongar-se, equilibrar-se, pegar, arremessar, tornando-as encorajadas a superar limites e medos, a potencializar a autoimagem positiva e a desenvolver as noções de espaço.

Quadro 5 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: corpo, gestos e movimentos

BEBÊS (DE ZERO A UM ANO E SEIS MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (DE UM ANO E SETE MESES A TRÊS ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (DE QUATRO ANOS A CINCO ANOS E 11 MESES)
Movimentar as partes do corpo para expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos.	Apropriar-se de gestos e movimentos de sua e de diferentes culturas por meio das interações e brincadeiras.	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, em cima, embaixo, dentro, fora etc., ao envolver-se em experiências de diferentes naturezas.	Apresentar controle e adequação de movimento do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, propostas artísticas, entre outras possibilidades.
Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar etc.), combinando movimentos, mediados ou não, desenvolvendo a coordenação motora ampla.	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos, interações e propostas artísticas, como dança, teatro, música e artes visuais.
Participar do cuidado do seu corpo, favorecendo o seu bem-estar.	Demonstrar progressivo cuidado do seu corpo e do corpo do outro.	Adquirir hábitos de autocuidado relacionados à higiene, à alimentação, ao conforto e à aparência.
Utilizar progressivamente os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais (recortar, colar, rasgar, pinçar, amassar, folhear, alinhar, dobrar), adquirindo desenvoltura para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	Coordenar suas habilidades manuais (coordenação motora fina) no atendimento adequado aos seus interesses e às suas necessidades em situações diversas.
Explorar o corpo, o espaço, os materiais, os objetos e os elementos da natureza, de modo a ampliar o desenvolvimento psicomotor (tônus, equilíbrio, marcha, sentar, engatinhar, entre outros).	Ampliar os movimentos corporais explorando o espaço, os materiais, os objetos e os elementos da natureza, desenvolvendo a psicomotricidade (tônus, equilíbrio, marcha, correr, pular, entre outros).	Desenvolver coordenação motora ampla (correr, pular, rolar, saltar, arremessar, agarrar etc.) motora fina (pinçar, segurar o lápis, amassar, cortar, rasgar, colar etc.) e habilidades, como lateralidade, espacialidade, equilíbrio e proporcionalidade.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

16.3 Traços, sons, cores e formas

Educar com a arte significa educar por meio do contato com o outro, com o coletivo e o individual, é possibilitar conhecimento cultural, histórico e social. Relacionar-se com distintas manifestações culturais, artísticas, científicas, regionais e globais oferece à criança, a partir de experiências variadas, perceber a arte como forma de conhecimento, com valores estéticos que reúnem emoção, história e cultura.

O professor de Educação Infantil deve proporcionar às crianças oportunidades de acesso a espaços culturais diversificados, tais como: espaços de apresentações de dança, musicais, desfiles de moda, recital e teatro. Visitar bibliotecas, brinquedotecas, monumentos, parques e jardins. Possibilitar à criança brincar em pátios, quintais, praças, praias e vivenciar experiências de semear, plantar e colher frutos, permitindo uma relação de construção da sua identidade, reverência e respeito com a natureza. Diante dessas experiências, a criança manifesta-se por linguagens diversificadas, produzindo suas expressões artísticas e culturais, exercitando a autoria individual e coletiva, com traços, danças, sons, canções, gestos, encenações, modelagens, desenhos, mímicas, recursos tecnológicos e manipulação de diversos materiais.

É necessário considerar que as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro, audiovisual, cinema e artes plásticas) inter-relacionam-se, integram-se. Utilizando-se dessas experiências, as crianças, desde muito pequenas, desenvolvem seu senso crítico e estético e adquirem conhecimento de si, dos outros e da realidade que as circundam. Nesse viés, a Educação Infantil promove

[...] a participação das crianças em tempos e espaços para a criação, produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer [a aprendizagem e] o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente a cultura, potencializando suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 41).

Conhecer e valorizar o universo cultural existente na e em torno da comunidade onde a instituição de Educação Infantil está inserida traz para as crianças maior repertório cultural e possibilita a elas expressar sentimentos, desejos, anseios, necessidades, ideias. A arte pode ser uma criação que imita a fantasia, pode ser um retrato de determinada realidade, ou seja, manifestações em conexão direta com o mundo sentido, figurado, pensado, isto é, que desperte a imaginação tanto das crianças quanto dos adultos, ao interagir com formas do mundo natural e do mundo digital/tecnológico.

Quadro 6 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: traços, sons, cores e formas		
BEBÊS (DE ZERO A UM ANO E SEIS MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (DE UM ANO E SETE MESES A TRÊS ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (DE QUATRO ANOS A CINCO ANOS E 11 MESES)
Explorar sons produzidos com o próprio corpo, com os objetos do ambiente e pela natureza.	Criar sons com o corpo, diversos materiais e instrumentos musicais, para reconhecer, produzir e acompanhar diferentes ritmos.	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, interações, encenações e criações musicais.
Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar, elementos da natureza etc.), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.	Expressar-se livremente por meio de desenho, cores, formas, traços, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas, ritmos e melodias.	Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas, ritmos e melodias.	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, ritmo, altura...), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
Explorar objetos e materiais com diversas texturas.	Manipular objetos e materiais explorando as características, propriedades e possibilidades de uso.	Criar objetos com manuseio de materiais reconhecendo as características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística e cultural.
Acessar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança, o audiovisual, as artes plásticas e o cinema.	Vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança, o audiovisual, as artes plásticas e o cinema.	Ampliar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança, o audiovisual, as artes plásticas e o cinema.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

16.4 Escuta, fala, pensamento e imaginação

Desde os primeiros dias de vida, as crianças envolvem-se em situações comunicativas diversas com as pessoas que se relacionam, bem como com a cultura de sua comunidade, a cidade e os suportes que tenham contato. Os primeiros modos de comunicação do bebê

[...] são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido [no convívio com o] outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão [do mundo], apropriando-se da língua materna. [Essa torna-se, pouco a pouco, seu meio de comunicação social] (BRASIL, 2017, p. 42).

Nessa perspectiva, na Educação Infantil é fundamental promover experiências nas quais as crianças possam expressar-se por meio de diferentes linguagens para potencializar o desenvolvimento da comunicação, da imaginação e do pensamento. É pela participação em diferentes situações dialógicas que as crianças se constituem sujeitos pertencentes a um grupo social.

A criança, desde o nascimento, está imersa na cultura oral e escrita. Cotidianamente, se depara com materiais como livros, revistas, panfletos, placas. No espaço familiar, comunitário e institucional, o seu repertório de cultura oral e escrita é ampliado, pois ali ela encontra diferentes gêneros e suportes. Esse encontro da criança com os materiais favorece o conhecimento de diferentes características literárias e a percepção da diferença entre imagem e escrita. Na instituição, também tem a possibilidade de conhecer as letras e a sua função, bem como compreender a “[...] escrita enquanto sistema de representação da língua” (BRASIL, 2017, p. 42).

Quadro 7 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: escuta, fala, pensamento e imaginação

BEBÊS (DE ZERO A UM ANO E SEIS MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (DE UM ANO E SETE MESES A TRÊS ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (DE QUATRO ANOS A CINCO ANOS E 11 MESES)
Atender quando é chamado por seu nome.	Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, de modo a estruturar seu pensamento.	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências e pensamentos, por meio da linguagem oral e escrita espontânea, fotos, desenhos e outras formas de expressão.
Associar o nome às pessoas com quem convive.		
Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas, músicas e outros gêneros textuais.	Reconhecer rimas e aliterações ²¹ em cantigas de roda, textos poéticos, contos populares etc.	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o suporte e de virar as páginas).	Demonstrar atenção ao ouvir a leitura e contação de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto/leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita) e por temas e ilustrações, identificando imagens e palavras conhecidas.	Escolher e folhear livros, jornais, revistas, gibis, listas telefônicas etc., procurando orientar-se na direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita) e por temas e ilustrações, identificando imagens e palavras conhecidas.
Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, com mediação do adulto-leitor, e/ou espontaneamente.	Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens, entonação de voz, onomatopéias e principais acontecimentos.	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias, cantar e dramatizar.	Relatar experiências vividas e narrar fatos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc., em sequência temporal e casual.	Recontar histórias ouvidas de outras pessoas e ou por meio de audiovisuais para a produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens, temas sugeridos e a partir de sua imaginação.	Produzir suas próprias histórias orais e escritas espontâneas, potencializando a imaginação e o faz de conta.
Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	Manusear e explorar diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	Levantar hipóteses sobre diferentes histórias, gêneros e portadores (livros, revistas, jornais, gibis etc.), recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

²¹ Repetições “[...] dos mesmos fonemas no início de várias palavras na mesma frase ou verso, a fim de obter efeito estilístico” (MICHAELIS ONLINE, 2019, s/p).

Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	Manipular textos e participar de situações de fala e escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
Experimentar diferentes maneiras de expressão gráfica (desenho/garatuja, modelagem, pintura, recursos da natureza etc.).	Representar ideias por meio de desenho, colagem, modelagens, dobraduras, pinturas e recursos da natureza.	Realizar a leitura de imagens (contidas em revistas, livros, televisão, outdoors, placas etc.), ampliando o conhecimento sobre a vida.
Potencializar a oralidade por meio de interações, vivências e escuta.	Reconhecer diferentes formas de comunicação e expressão, conhecendo vários gêneros orais (narrar, relatar, opinar etc.), participando de interações, vivências e escutas.	Ampliar suas possibilidades de comunicação e expressão, conhecendo vários gêneros orais (narrar, relatar, argumentar, entrevistar, opinar, debater etc.), participando de interações nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

16.5 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a curiosidade e as questões acerca dos fenômenos naturais e socioculturais potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças desde o seu nascimento. Logo que nasce, a criança é inserida em espaços e tempos, em um mundo que apresenta diferentes fenômenos naturais e múltiplas manifestações socioculturais. Gradativamente, aprende o espaço vivido, depois o percebido e, por fim, o concebido, vai entendendo a complexidade do tempo e do espaço em suas dimensões. Assim situa-se em relação ao espaço (rua, bairro, cidade etc.) e o tempo (hoje, ontem, amanhã, dia, noite etc.).

Inicialmente, o mundo conhecido é o próprio corpo e as pessoas com quem convive. Mas logo passa a se interessar por outras coisas do mundo físico (fenômenos atmosféricos, animais, plantas, sons da natureza, diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e do mundo sociocultural (relações humanas, diversidade, configurações familiares e sociais, como vivem e o que fazem as pessoas, quais suas tradições e seus costumes etc.).

O tempo está ali, marcado pelo relógio, mas também pelo dia e a noite, as estações, as fases da lua, no ciclo da lagarta que será borboleta. Também se depara e se interessa pelos conhecimentos matemáticos presentes no cotidiano, como contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, formas, pesos, comprimentos, distâncias, numerais cardinais e

ordinais, gráficos, tabelas, agrupamento, escalonamento, seriação, frações, soma, chamada, calendário etc.

Evidencia-se, ainda, que o processo de aprendizagem inicia antes de a criança ser matriculada em uma instituição educativa. Desse modo, é necessário estar ciente que o aprendizado tem sempre uma história prévia que precisa ser valorizada. Cabe, então, à instituição ampliar esse conhecimento por meio de experiências nas quais as crianças possam observar, manipular objetos, investigar e explorar, levantar hipóteses e consultar fontes de informação, de maneira a buscar respostas acerca de suas curiosidades e indagações. Nessa direção, estar-se-á promovendo oportunidades para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos do mundo físico e socio-cultural, usando-os em diversas situações cotidianas.

Quadro 8 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

BEBÊS (DE ZERO A UM ANO E SEIS MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (DE UM ANO E SETE MESES A TRÊS ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (DE QUATRO ANOS A CINCO ANOS E 11 MESES)
Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho, profundidade, volume etc.).	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas características e propriedades.
Vivenciar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	Observar, relatar e descrever situações cotidianas inesperadas e fenômenos naturais globais (luz solar, vento, chuva, fases da Lua etc.) e locais (marés, enchentes, enxurradas, neve, geada, graniço, vendavais etc.).	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	Compartilhar, com outras crianças, situações de respeito e cuidado com plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua preservação e sua conservação.
Manipular, experimentar, organizar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	Identificar relações e percepções do esquema corporal, espacial e temporal, a partir da exploração do corpo e dos objetos no espaço (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, esquerda e direita, entre e do lado, antes, durante e depois etc.).	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, fotografia, colagem, filmagem, gravação de áudio, registro por números ou escrita, gráficos etc.), em diferentes suportes.
Explorar materiais diversos e variados para associar as diferenças e semelhanças entre eles.	Classificar, selecionar e identificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.	Classificar, selecionar e identificar objetos, considerando determinado atributo (semelhança, diferença, tamanho, peso, cor, forma etc.).

Empilhar, agrupar e ou sequenciar objetos, como caixas.	Contar e quantificar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da cultura.	Utilizar conceitos básicos de tempo: calendário (dias da semana, mês e ano), linha do tempo (ontem, hoje, amanhã, dia e noite), estações do ano.
Explorar elementos rústicos da natureza (areia, conchas, água), de modo a senti-los e reconhecê-los.	Manipular elementos da natureza de forma a transformá-los.	Compreender as transformações de elementos da natureza (terra, fogo, água e ar) e diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação.
Identificar pessoas do seu convívio diário (colegas, professoras, entre outras).	Conhecer as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece, como vivem, em que trabalham, quais suas tradições e seus costumes, a diversidade entre elas etc.	Reconhecer e valorizar as relações de parentesco e sociais, como vivem, em que trabalham, quais suas tradições e seus costumes, a diversidade entre elas etc.
Manipular diferentes materiais táteis e objetos da natureza em situações cotidianas.	Conhecer diferentes formas bidimensionais e tridimensionais na natureza.	Identificar formas bidimensionais e tridimensionais na natureza e nas situações cotidianas.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 81-96.

AGOSTINHO, K. A. Educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, IPL, v. 6, n. 1, p. 69-85, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

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

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48685/30326>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura**: teoria e prática, Campinas, Unicamp, v. 31, n. 31, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BARBOSA, M. C. S.; RITCHER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (ed.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. *In*: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 135-149.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5/10/1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4/4/2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998**. Brasília, 17/12/1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 13/4/1999, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB/CNE n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 6, de 20 de outubro de 2010. **Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ceeipi.pro.br/Norma%20CNE%20MEC/2010%20Res%20CNE%20CEB%2006%20-%20Novas%20diretrizes%20operacionais%20para%20EF%209%20anos.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na educação infantil e no ensino fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 9/10/2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei n. 13.005/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

BURG, L. C. Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. *In*: COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (org.). **Práticas pedagógicas na educação infantil**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 87-100.

CAMÕES, M. C.; TOLEDO, L. P. B.; RONCARATI, M. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. 259-277.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia. *In*: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (org.). **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 192-210.

GIRARDELLO, G. E. P. **Por que toda criança precisa brincar (muito)**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka/doc_download/17-por-que-toda-crianca-precisa-brincar-muito. Acesso em: 21 nov. 2019.

GIRARDELLO, G. E. P.; CAMPOS, K. C. A produção narrativa das crianças no contexto das mídias. **Comunicação & Educação**, São Paulo, USP, ano XVIII, n. 2, p. 107-113, jul./dez. 2013. Disponível em: http://revistas.usp.br/comueduc/article/view/68336/pdf_15. Acesso em: 12 ago. 2019.

GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-14. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v35n74/0104-4060-er-35-74-271.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC; SEB, 2007. p. 13-23.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

LIMA, S. D. **Formação (inicial) em pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128896>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. A documentação na educação infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, UFMT, v. 20, n. 44, p. 413-428, set/dez. 2011. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view-File/315/283>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MARTINS FILHO, A. J. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, Campinas, Unicamp, v. 19, n. 1, p. 97-114, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n1/a14v19n1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

MICHAELIS ONLINE. **Aliteração**. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/alitera%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 nov. 2019.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, USP, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 23 nov. 2019.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações**: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2012. p. 175-200.

PALHOÇA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica da educação infantil**. Palhoça: Rede Municipal de Ensino, 2007.

PESSOA, F. **Poesias**. 11. ed. Lisboa: Ática, 1980 [1942]. (Obras completas de Fernando Pessoa).

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

REDIN, N. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento... *In*: REDIN, M. M. *et al.* (org.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 6-30.

RINALDI, C. **Entrevista ao Cento Linguaggi dei Bambini**. Bergamo: Edizioni Junior, 1995. Tradução da entrevista, para uso didático, feita pela professora Luciana Esmeralda Ostetto.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **As crianças falam**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979.

SANTOS, S. V. S. Currículo da educação infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-32, jul. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e188125.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

STACCIOLI, G. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, COPPE, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.



ENSINO FUNDAMENTAL

Créditos:
Guilherme Ariel, 9º ano - Escola Básica Nossa Senhora de Fátima.

LINGUAGENS

Os documentos oficiais, isto é, a Resolução CNE n. 7 (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), indicam que a Educação Básica é a etapa que atende estudantes entre seis e 14 anos. Trata-se de um estágio longo em que crianças e adolescentes passam por muitas mudanças. Fato que impõe um olhar atento para esse ciclo cheio de desafios, quando se pensa na elaboração de currículos que devem atender às necessidades inerentes à formação educacional de crianças e adolescentes passando pelas mais diversas transformações e descobertas.

O Ensino Fundamental compreende duas fases: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), cuja demarcação já denota as rupturas de estágio de formação com as quais é preciso lidar, no intuito de que não se consolidam como rupturas efetivas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os Anos Iniciais, como aponta a BNCC, são marcados pela “[...] *consolidação das aprendizagens anteriores* e pela *ampliação das práticas* de linguagem e da experiência estética intercultural das crianças [...]” (BRASIL, 2017, p. 59, grifos do autor). Quanto aos Anos Finais, o mesmo documento chama a atenção para o fato de os estudantes se defrontarem com “[...] *desafios de maior complexidade*, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas” (BRASIL, 2017, p. 60, grifos do autor).

De acordo com esses pressupostos de ordem geral, assim como as outras áreas, organiza-se a área de Linguagens composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos Anos Finais, Língua Inglesa.

Levando em conta a importância da linguagem quanto às atividades humanas, visto que elas “[...] realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2017, p. 63), essa área delinea, por meio de seus componentes curriculares, um trabalho que articula conhecimentos, práticas, atitudes, valores culturais morais e éticos.

A Base Curricular (BC) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça apresenta, na esteira da BNCC, os componentes da área em questão, de modo a contribuir para uma formação integral dos estudantes no que se refere ao desenvolvimento efetivo de suas capacidades expressivas. Desse modo, apresentam-se os componentes, de modo a possibilitar a participação dos alunos em práticas de linguagem diversificadas, para que se torne viável e efetivo que as crianças e os adolescentes se apropriem das especificidades de cada linguagem sem, no entanto, perderem de vista o todo em que se inserem.

A área de Linguagens deve promover o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

Quadro 1 – Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 65).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 15/12/2010, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

LÍNGUA PORTUGUESA

Consultores Gerais

Odimar Lorensen
Rafaela Maria Freitas

Consultoras de Área

Lúcia Correia Marques de Miranda Moreira
Maria Gabriela Abreu

Representantes

Adilson Pires
Andrea da Rocha Viana
Jakson Luiz Collaço
Josiane Cristina Couto
Kênia Vanessa Zapelini Gonçalves
Mara Polato Siqueira
Márcia Helena Reffatti
Maria Aparecida Santana Anastácio

1. INTRODUÇÃO

O componente curricular Língua Portuguesa apresenta uma perspectiva enunciativo-discursiva que se suporta em Bakhtin (2003) e pressupõe a linguagem orientada para um objetivo específico: a interação, que se verifica nas práticas sociais, e, portanto, aponta para uma função sociocomunicativa da linguagem.

Dessa forma, considerando a importância da linguagem para e nas interações e mediações sociais, o ensino de Língua Portuguesa assumirá, como elemento central para o desenvolvimento de competências e habilidades, o texto. Nesse sentido, o trabalho com a oralidade, a leitura, a escrita e a escuta será essencial para a definição de objetivos, conteúdos, habilidades e outros aspectos que constituem e consolidam um trabalho efetivo com as diversas práticas de linguagem.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem como interação, é preciso levar em conta diversos aspectos quando se fala em processos sistematizados de ensino-aprendizagem da língua materna. Considerem-se, por exemplo, as práticas de linguagem contemporâneas, caracterizadas pelo tom colaborativo e participativo, que levam a uma renovação dos gêneros textuais, à criação de outros, que se podem reconhecer na proliferação de funções

sociocomunicativas verificáveis em textos cada vez mais multissemióticos¹ e multimidiáticos² (BRASIL, 2017).

Ainda conforme Bakhtin (2003, p. 106), os gêneros são dados da mesma forma que é dada a língua materna: estão no dia a dia do falante, nos diferentes campos de atuação. Das conversas mais formais às mais casuais, pode-se perceber um delineamento traçado pelos gêneros em uso, sobre os quais é sempre importante lembrar o fato de passarem por atualizações constantes, ou seja, “[...] o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”.

O trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa, ao compreender que as práticas de linguagem contemporâneas contemplam os gêneros multissemióticos e multimidiáticos, amplia e redimensiona a condição de explorar, em sala de aula, a multiplicidade de textos que circulam em uma multiplicidade de plataformas. Essa consciência acerca das práticas de linguagem não deve, no entanto, abandonar ou excluir os textos tradicionalmente trabalhados.

Em outros termos, quando o professor considera a existência de diversas linguagens e mídias, assim como de culturas, seu trabalho torna-se mais significativo, pois os gêneros, por vezes conhecidos dos alunos, passam a fazer parte dos processos de ensino, aprendizagem, análise e discussão na e pela escola. Valorizar e ampliar o trabalho com os gêneros do discurso é valorizar as práticas sociais que também fazem parte da realidade dos alunos, incrementando e estimulando a participação crítica e ativa, ou seja, o dialógico, tão caro a Bakhtin (2003).

2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

No que se refere às competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental e àquelas referentes ao componente curricular Língua Portuguesa, é possível identificar algumas palavras-chave que norteiam e perpassam a articulação entre competências e habilidades no horizonte das práticas de linguagem: a *mediação* (o homem, sua percepção de si, do outro e do mundo); a *interação* (na perspectiva da função comunicativa que se estabelece nas relações) e a *linguagem* (na perspectiva enunciativo-discursiva, de interação, bem como na perspectiva semiótica, um sistema de representação e expressão).

Para elucidar as expressões inerentes ao trabalho com competências e habilidades do componente curricular Língua Portuguesa, é importante apresentar os pressupostos teóricos que as fundamentam.

¹ Gêneros multissemióticos são aqueles que se constituem a partir das diversas linguagens, representações, materializados em textos que se estruturam, na perspectiva da linguagem, articulando uma combinação de diversas modalidades: verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital.

² Gêneros multimidiáticos são aqueles que circulam nas diversas plataformas midiáticas: TV, rádio, internet, impresso.

2.1 Mediação: um processo de percepção de si e do outro

A constituição do homem está vinculada à sua percepção do espaço/tempo em que traça a sua trajetória e as relações que estabelece com o outro e consigo mesmo. Tanto nas relações de trabalho quanto nas ações sobre o mundo, no intuito de transformá-lo, o homem serve-se de instrumentos. Nesse sentido, o sujeito age para conhecer e reconhecer, para conhecer-se e reconhecer-se; age para transformar e transformar-se. Essas ações são concretizadas em uma relação dialética e dialógica entre o homem, seus anseios e suas descobertas, na qual a mediação (uso de instrumentos) é elemento fundamental.

Claro está que os instrumentos podem ser físicos, como uma pá para cavar um buraco para colocar uma semente, mas os instrumentos de mediação podem ser de outra ordem. Quando o homem aprende um conceito, a mediação é feita pela linguagem (verbal e não verbal), ou seja, trata-se de instrumentos que se constituem de signos, são pura representação; logo, trata-se de uma mediação semiótica.

Como se pode ver, a mediação subjaz toda a ação humana; logo, a aprendizagem faz-se pela interação com o outro por meio da mediação semiótica. Vigotski (2001) chamou esse tipo de mediação pela linguagem de sociointeracionismo: a ação acontece em uma interação histórico-cultural ou sócio-histórica.

2.2 A interação nas perspectivas de Vigotski e Bakhtin

Para Vigotski (2001), a *interação* é inerente às origens sociais da linguagem e do pensamento. Os fatores socioculturais influenciam na formação dos processos do pensamento e da linguagem desde a mais tenra idade. A linguagem, como suporte central do pensamento, elucida o desenvolvimento da função simbólica (representação) na criança. Ao usar a linguagem, a criança apercebe-se da habilidade de regular o comportamento. Nessa perspectiva, a linguagem torna-se parte do pensamento, autorreguladora do discurso interno.

A *atividade psíquica* é, em essência, social (VIGOTSKI, 2010), considerando o fato de que o homem interage com seus pares por meio de troca ou influência mútua. É pelo processo da interação que o homem se apropria da significação e atualiza seus processos significativos. Dessa maneira, há uma confluência dialética entre o que constitui a singularidade do sujeito e o que lhe é exterior, processo materializado na dimensão histórico-sócio-cultural.

Bakhtin (2003) observa a *língua* para além dos seus aspectos formais. As línguas deveriam ser identificadas como sistemas significativos da realidade dos falantes, e não por nomenclaturas científicas. Entre as muitas contribuições do autor, destaca-se o caráter interativo da língua, a qual se constitui a partir do processo de interação social e da interação com o outro.

A língua materna, naquilo que a configura materialmente – vocabulário e estrutura normativa –, não chega ao falante a partir da gramática ou do dicionário, mas sim pelas situações

sociocomunicativas concretas (BAKHTIN, 2003). A interação consolida o uso e a apropriação da língua materna, mediando ações, reações e processos significativos em que a experiência e a consciência estão vinculadas.

2.3 Linguagem: perspectivas enunciativo-discursiva e semiótica

As relações do sujeito com a sociedade são mediadas por sua percepção e construídas pela linguagem, que apresenta caráter social, considerando que a condição de sua existência é a interação, o diálogo com o outro. Nessa concepção, de linguagem como lugar de interação, de acordo com Travaglia (2009, p. 23),

[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar o pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

A perspectiva semiótica peirceana, por sua vez, entende que a linguagem se constitui de signos que, pelas suas características de representação, possibilitam que o pensamento se exteriorize. Pode-se afirmar que o pensamento se expressa pela representação. Santaella (2012, p. 80), nesse contexto de compreensão da linguagem, afirma que “[...] o homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta essa representação numa outra representação”.

A pertinência da perspectiva semiótica está no fato de que essa teoria permite percorrer os processos internos da mensagem: como é engendrada, quais são seus procedimentos e que recursos utiliza (SANTAELLA, 2005). Na sua referencialidade, os signos trazem um contexto imediato, bem como um contexto estendido, quer dizer, “[...] marcas deixadas pela história, pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas econômicas, pela técnica e pelo sujeito que as produz” (SANTAELLA, 2005, p. 5).

Assim, o olhar semiótico sobre o sistema de signos (linguagem) aponta para a importância do contexto sociocultural desse sistema. Logo, não é possível pensar no ensino da língua sem perceber a articulação das marcas contextuais das mensagens, fundamentais à construção do sentido.

Santaella (2012) lembra, ainda, que o século XX testemunhou duas ciências importantes da linguagem: a Linguística, cujo objeto é a linguagem verbal, e a Semiótica, ciência de qualquer linguagem. Nesse sentido, a perspectiva semiótica apresenta-se como mais uma orientação a ser considerada pelo trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa, que contempla, nas suas habilidades e competências, os textos multissemióticos e multimidiáticos.

3. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Os eixos que configuram o componente curricular Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são:

- oralidade: a língua oral nas interações discursivas, estratégias de fala e escuta;
- análise linguística/semiótica: sistematizar a alfabetização nos dois primeiros anos. Do 3º ao 5º ano, trabalhar com a observação das regularidades da língua em funcionamento, o encontro e a articulação da língua com outras linguagens nas diversas manifestações discursivas;
- leitura/escuta: incorporar estratégias de leitura (ampliação do letramento) em textos que devem apresentar complexidade crescente, desenvolvendo habilidades no sentido da competência leitora – além de decodificar, ler e compreender o que se lê;
- produção de textos: estratégias de produção de textos em diversos gêneros de forma progressiva (BRASIL, 2017).

As práticas de linguagem devem ocorrer de forma contextualizada, situadas em eventos motivados, visando à consciência e ao aperfeiçoamento daquilo que está sistematizado nos referidos eixos.

A alfabetização é um momento de trabalhar a “consciência fonológica” da criança. Durante os primeiros dois anos do Ensino Fundamental, o foco do aprendizado está em que o estudante perceba a diferença de representações. Durante a Educação Infantil, a criança já está inserida no mundo letrado, desenvolvendo habilidades, como cantar, recitar, ouvir, recontar, jogar, relatar experiências que, no início do Ensino Fundamental, serão intensificadas e complexificadas durante o processo de alfabetização.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tem-se o processo de alfabetização, quando a criança/o estudante deve passar a perceber a diferença entre desenhos/grafismos (símbolos) e grafemas/letras (signos), ou seja, passa-se a trabalhar com a criança para que ela perceba as diferentes linguagens/representações. Inicia-se uma fase de construção do conhecimento, do que são e como se constituem as relações fonográfêmicas de uma língua. A BNCC alerta que

[...] na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (BRASIL, 2017, p. 91).

No que diz respeito às relações fono-ortográficas do português do Brasil, a BNCC chama a atenção para a sua complexidade, considerando a pouca regularidade no processo de representação, ligando fonemas e grafemas. Por exemplo, um som pode ser representado por diversas letras,

bem como pode-se ter uma letra para representar diversos sons; tem-se também vogais abertas, fechadas, nasais, entre outras³.

A BNCC define as seguintes habilidades envolvidas no processo de alfabetização:

Quadro 1 – Habilidades compreendidas no processo de alfabetização

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação).
Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e <i>script</i>).
Conhecer o alfabeto.
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.
Dominar as relações entre grafemas e fonemas.
Saber decodificar palavras e textos escritos.
Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras.
Ampliar o movimento sacádico do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo, assim, fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Devido à complexidade do trabalho com alfabetização e ortografização, é de suma importância a atenção para a proposição adequada de gêneros para leitura/escuta, produção oral, escrita e multissemiótica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Gêneros textuais que privilegiam o campo da vida cotidiana tornam-se pertinentes por circularem em situações comunicativas familiares aos alunos. Adotando, por exemplo, bilhetes, listas de ingredientes, cantigas de roda, regras de jogo (gêneros da vida cotidiana), o trabalho com a análise linguística e multissemiótica consolida-se de modo mais pleno.

3.1 Campos de atuação e práticas de linguagem

As práticas de linguagem apontam para a sua concretização em situações sociocomunicativas. Assim, não é possível falar de práticas de linguagem sem pensar em campos de atuação. A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta, no seu quadro de habilidades a serem desenvolvidas para a construção de competências, as práticas *oralidade*, *análise linguística/semiótica*, *leitura e escuta* e *produção de textos*, as quais são vinculadas a campos de atuação. Isso demonstra que o trabalho com os objetos de conhecimento só se torna significativo no processo de ensino-aprendizagem, quando contextualizado em campos de uso da linguagem, ou seja, em situações sociocomunicativas.

Diante do exposto, compreende-se a denominação campos de atuação, remetendo diretamente para as situações da linguagem em uso (interação e representação): *campo da vida cotidiana*; *campo artístico-literário*; *campo da vida pública*; *campo das práticas de estudo e pesquisa* (Quadro 2).

3 Ainda de acordo com a BNCC, “[...] Dos 26 grafemas do alfabeto, apenas sete – p, b, t, d, f, v, k apresentam uma relação regular direta entre fonema e grafema [...]” (BRASIL, 2017, p. 92).

Quadro 2 – Campos de atuação no componente Língua Portuguesa

CAMPOS DE ATUAÇÃO	DESCRIÇÃO	GÊNEROS TEXTUAIS
Vida cotidiana	Contempla a participação em situações de leitura inerentes a atividades inseridas no cotidiano das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos.	Agendas, listas, bilhetes, avisos, brincadeiras, jogos, diários, entre outros.
Artístico-literário	Refere-se à participação em situações de leitura de textos literários e artísticos, bem como à produção de textos da mesma natureza, com o intuito de apreender a diversidade cultural e linguística das mais variadas experiências estéticas.	Mitos, lendas, cordel, canções, poemas, poemas visuais, tirinhas, entre outros.
Vida pública	Trata da leitura e escrita de textos das esferas da vida pública, como a jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, com o intuito de explorar temas que afetam o exercício dos direitos e a cidadania.	Notas, notícias, campanhas de conscientização, sites, entre outros.
Práticas de estudo e pesquisa	Situações de leitura e escrita que desenvolvam o conhecimento de textos expositivos e argumentativos, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.	Quadros, mapas, gráficos, infográficos, tabelas, entrevistas, entre outros.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

4. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

O componente curricular Língua Portuguesa visa preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso, sejam elas escritas ou orais, pois o domínio da língua materna é fundamental à inserção do indivíduo em uma sociedade, crescentemente mais grafo-cêntrica, e ao acesso às demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido, considerando que a língua deve ser compreendida como manifestação social ou instituidora das relações sociais (BAKTHIN, 2003), nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017) preconiza a formação para a autonomia e para o protagonismo em práticas sociais diversas. Então, para que o sujeito esteja, de fato, inserido na sociedade, fazendo-o com desenvoltura, não basta apenas ser alfabetizado: ele precisa refletir sobre a língua que usa em seu cotidiano e reconhecer as variedades textuais em suas mais diversas manifestações, bem como saber como se relacionar com o outro por meio delas em diferentes contextos.

Para que o ensino de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, seja executado de modo eficaz, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe algumas práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades tratadas a seguir.

4.1 Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades

As práticas de linguagem, vivenciadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devem ser ampliadas pelo aumento do contato com a diversidade de gêneros textuais, presentes nas diversas esferas de interação social.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, será dada preferência aos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação para a vida pública. No primeiro campo, considerarão os gêneros textuais informativos, opinativos e publicitários – inserção no cotidiano da sociedade – e práticas contemporâneas de comunicação (curtir, publicar, compartilhar etc.). No campo de atuação para a vida pública, deverão ser privilegiados aqueles gêneros que acompanham a vida do cidadão e que lhe permitem uma inserção social, de fato, fundamentada em direitos e deveres individuais e coletivos. Para que tais práticas sejam desenvolvidas, alguns eixos organizadores, a exemplo do que já foi exposto, foram estabelecidos: a oralidade, a produção textual, a análise linguística/semiótica e a leitura.

No que se refere à oralidade, são propostas produções de textos que contemplem a interação oral nas suas diversas manifestações sociais. Quanto à produção textual, observa-se Geraldi (1997): para que um indivíduo escreva, ele precisa *ter o que dizer, ter razões para dizer* e saber *para quem* ele está escrevendo. Assim, é preciso que o docente desenvolva com sua turma *estratégias de dizer* que dependam do interlocutor, do assunto e dos motivos que levam alguém a escrever que, em síntese, estabeleçam-se no escopo dos *gêneros do discurso*. Além disso, é necessário que o docente seja um “[...] co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo, pelas razões que o levam a dizer o que diz” (GERALDI, 2010, p. 98-99).

A análise linguística/semiótica propõe uma reflexão sobre o léxico e o conteúdo temático, buscando desvendar os meandros da gramática e as possibilidades que se apresentam quando da composição textual. Cumpre salientar que a gramática normativa, tomada como um objeto de estudo em si, não permite avançar naquilo proposto pela BNCC, que é o domínio pleno da Língua Portuguesa – tanto na forma oral quanto na escrita –, já na Educação Básica. Não se trata, portanto, de utilizar o texto como pretexto para propor atividades metalinguísticas⁴, pois essas devem ser suscitadas por atividades epilinguísticas⁵ que as tenham antecedido (GERALDI, 2010).

A leitura focará na interação ativa entre o leitor, o espectador e o ouvinte com textos escritos, orais ou multissemióticos, vindos de diferentes campos da atividade humana. Pretende-se a formação de um leitor crítico, capaz de posicionar-se diante das demandas que a sociedade moderna lhe impõe. Para tal, faz-se necessário o pleno domínio das modalidades textuais citadas,

4 Segundo Geraldi (1997, p. 25), “[...] Atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc.”.

5 Ainda de acordo com Geraldi (1997, p. 23), “[...] As atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”.

bem como da multiplicidade de textos que circulam na sociedade – entre esses, o literário.

Vive-se a era da tecnologia da informação e nunca o acesso foi tão facilitado. Diante disso, o papel da escola e do professor/mediador passa a ser ressignificado. Não se trata mais de fornecer informações, considerando que essas se encontram à disposição dos alunos sempre que as buscam. Desse modo, a escola constitui-se um espaço de desenvolvimento de habilidades que permite a seleção de conteúdos, possibilitando o protagonismo do jovem pesquisador.

A BNCC desconstrói a figura vilã do aparelho celular com acesso à internet, tido, até então, como elemento de distração do foco do aluno nas atividades, para colocá-lo como ferramenta de acesso à informação e ao conhecimento, a partir de uma reeducação dos alunos.

Nas competências gerais da Educação Básica, a BNCC reforça a compreensão, utilização e criação de

[...] tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Trabalhar com os mais variados gêneros textuais, fazendo uso do acesso, em tempo real, do dispositivo tecnológico “celular” para dinamizar o conhecimento linguístico e textual, bem como promover a fluidez, no que tange à apreensão do conteúdo trabalhado de forma marcante para o aluno, deve ser o objetivo fundamental desse novo formato, ainda que demande tempo e esforço extra por parte dos profissionais da educação, já que os alunos estão, em sua maioria, conectados ao universo virtual.

Tem-se alunos já acostumados a utilizar o sinal de internet de maneira mais responsável, quando esses ingressarem no Ensino Médio, o que contribuirá significativamente no que diz respeito à melhoria dos resultados de alcance dos estudantes, em relação à apreensão esperada de um aluno que se prepara para a vida em sociedade.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação apresenta-se como uma significativa etapa nas práticas educacionais, promovendo reflexões acerca do ensino-aprendizagem, no sentido de qualificar a ação docente e privilegiar o desenvolvimento do aluno. Em função de sua relevância, o processo avaliativo deve ter respaldo nas concepções de sujeito, ensino e, no caso do componente curricular Língua Portuguesa, linguagem/língua adotadas pelo docente.

Portanto, a avaliação não deve ser concebida como instrumento para verificar a apropriação de conteúdos, e sim como um processo pelo qual se depreendem as competências de leitura, escrita e escuta dos alunos, nas práticas desenvolvidas em sala de aula e, de modo geral, a ex-

celência do currículo escolar. Independentemente dos procedimentos avaliativos adotados, seus resultados/registros devem servir como ferramentas norteadoras das práticas pedagógicas “[...] para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 17).

Além de ser parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem e de servir como orientadora das ações a serem executadas e dos objetivos a serem alcançados, a avaliação deve ser diagnóstica, presente ao longo de todo o processo formativo, e não apenas ao fim de cada ciclo de conteúdos. Corroborando essa ideia, Antunes (2003, p. 160) reforça que “[...] a avaliação, em função mesmo de sua finalidade, deve acontecer em cada dia do período letivo, pois a aprendizagem, também, está acontecendo todo dia”.

Concebendo a linguagem como interação, como instituidora das relações sociais, parece clara a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deva ter como ponto central o texto – oral e escrito – em suas condições efetivas de uso. Assim, a avaliação deve ser direcionada à competência para a produção e a extração dos sentidos do texto, para o uso e a compreensão dos mecanismos que conduzem à coerência textual e para o estabelecimento das relações lógicas e discursivo-argumentativas (MARCUSCHI, 1999). Com isso, possibilita-se ao estudante o aumento de sua capacidade comunicativa, que é o grande objetivo do ensino de Língua Portuguesa.

ALFABETIZAÇÃO

Consultores Gerais

Odimar Lorenset
Rafaela Maria Freitas

Consultores de Área

Daniella Weingartner
Edivane Lucia Verardi Dutra
Fabiana Silveira Alexandre Svaldi
Kátia Regina da Silveira Rosar
Maria Gabriela Abreu
Paulo João Coelho
Sabrina de Freitas Fernandes

Representantes

Aline Vivian da Silva
Andréa Serafim Wehmuth
Andréia Medeiros Klöppel
Cassiano Castro
Cristina de Oliveira Pattussi
Daniela Broering
Darlene Damazio de Mello
Denize Saturnino
Eliane de Souza
Eliete Vieira Mathias
Ellen da Rosa Moura
Fátima Regina de Souza Ramos
Giovana Paz Gomes
Janaina Branco de Almeida
Jóice Maura de Sousa Maia
Joselaine Neres de Brito
Jucinéia Machado Frutuoso
Juliana Lapa
Juliane Regina Couto Salvador
Lilian Regina Alves da Rosa
Luciana Klöppel Vieira
Michele Ferreira dos Santos
Milene Theodorovicz
Noeli Terezinha da Silva
Patrícia Carla Brito

Roberta Regina Antunes dos Santos
Rosiméri Ana dos Santos da Silva
Rosimeri Maria Goulart Alves
Sabrina Rios
Suely da Silva Dias
Valmira Rosa Martins

6. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – ESPECIFICIDADES

[...] o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de forma que o indivíduo se torne ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado* (SOARES, 2019, p. 47, grifos da autora).

A BNCC afirma que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve estar voltada à alfabetização:

[...] *Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização*¹, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59, grifos nossos).

Em tal documento postula-se que

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (BRASIL, 2017, p. 88).

Concomitante ao processo de alfabetização, entendido como a codificação e decodificação de sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), que engloba o desenvolvimento de uma consciência fonológica de fonemas do português do Brasil, também é preciso desenvolver o processo de letramento, com práticas de leitura e escrita contendo significado e função social.

De acordo com Soares (2018a; 2018b; 2019), *alfabetização e letramento*² são termos distintos, porém interdependentes. De uma maneira geral, ao se analisar os conceitos elencados pela pesquisadora, pode-se dizer que por alfabetização compreende-se o processo de aquisição da língua escrita, e por letramento o desenvolvimento dessa competência em seu uso social. Contudo, existem diferentes perspectivas sobre os termos alfabetização e letramento.

Especificamente, a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades da leitura e da escrita. Entretanto, há dois pontos de vista sobre esse conceito, que interpretam de formas diferentes os significados do verbo *ler e escrever*. O primeiro ponto de vista compreende que ler e escrever significa domínio da “mecânica” da língua escrita. Assim, alfabetizar significa

¹ Conforme a BNCC, espera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, processo complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado “ortografização”.

² Os professores representantes dos Anos Iniciais para a construção da Base Curricular (BC) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça optaram por continuar com as concepções de alfabetização e letramento na perspectiva apontada pela professora e pesquisadora Magda Soares.

[...] codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). [Dito de outro modo:] A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). [Já o letramento, entende que *ler*] é [...] apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita [e *escrever* é] [...] a expressão de significados por meio da língua escrita (SOARES, 2018b, p. 17).

Por esse segundo modo de ver trazido por Soares, a alfabetização é concebida como um processo de compreensão/expressão de significados, de representação, em que o objetivo principal é aprender e compreender o mundo, comunicar-se e adquirir conhecimento.

Em relação a essas duas vertentes, a pesquisadora afirma que o duplo significado dos verbos ler e escrever não torna os conceitos falsos ou verdadeiros, mas sim parcialmente verdadeiros e complementa: “[...] Sem dúvida a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2018b, p. 17, grifo da autora).

Ainda existe um terceiro ponto de vista, segundo a autora, que se volta, diferentemente dos outros dois, para o aspecto social da alfabetização e entende que seu conceito não é o mesmo em todas as sociedades. Essa perspectiva pode ser percebida quando se analisa a idade em que as crianças são alfabetizadas em outras sociedades, os métodos e as funções que são atribuídos a esse processo. Ou então quando se considera que, para o lavrador, o processo de alfabetização possui funções e fins bem diferentes daqueles que esse mesmo processo terá para um operário urbano. O conceito de alfabetização constitui-se também levando em conta características culturais, econômicas e tecnológicas.

Considerando os aspectos mais importantes dessas discussões, Soares (2018b, p. 19, grifos nossos) afirma:

[...] *Em síntese*: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda os determinantes sociais das funções e fins de aprendizagem da língua escrita.

Evidencia-se, assim, que não existe um conceito único e acabado de alfabetização, pois a ação de ensinar/aprender a ler e escrever envolve muitos aspectos, os quais são interpretados de formas diferentes. De tal modo, Soares (2018b, p. 20, grifos da autora) conclui que a alfabetização é “[...] *um conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. Ou seja, são várias as perspectivas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística) do processo de alfabetização³ que impedem uma concepção cristalizada de um fenômeno dinâmico e marcado por diversos aspectos transformadores no que se refere

3 Sobre isso, ler Soares (2018a).

às capacidades expressivas.

Diante da complexidade que se apresenta em relação à alfabetização, outro desafio é conceituar o termo letramento. Trata-se de um desafio que, inevitavelmente, sugere um questionamento: alfabetização e letramento são sinônimos? Para Soares (2004, p. 7),

[...] São dois fenômenos que têm relações estreitas, mas que, ao mesmo tempo, têm especificidades. De certa forma, a alfabetização é um componente do letramento, mas é preciso distinguir claramente o que é alfabetização – a aquisição do sistema de escrita, a aquisição da tecnologia da escrita – do que é letramento – o uso dessa tecnologia, o exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

O termo “letramento” foi utilizado pela primeira vez em 1986, por Mary Kato, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Dois anos depois, tornou-se um referencial no discurso da Educação e das Ciências Linguísticas, ao ser definido por Leda Verdiani Tfouni em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Desde então, passou a ser cada vez mais utilizado por diferentes especialistas. Em 1995, Ângela Kleiman traz o termo no título do seu livro: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (SOARES, 2019).

Como se pode observar, o conceito de letramento tem sido tema central de diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores da área da Educação com foco, especificamente, aqueles que se voltam para o caráter dialógico e dialético, delineado entre os processos de alfabetização e letramento. Essas abordagens denotam uma preocupação efetiva em tentar compreender como se caracteriza o uso social da língua por aqueles que falam e adquirem diversas habilidades e competências que incrementam a sua capacidade expressiva por meio das possibilidades de escrita e leitura.

Há tempos Soares defende o equilíbrio e a complementaridade entre os processos de alfabetização e letramento, e, contrariando outras posições⁴, chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

[...] Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por um lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e configura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

4 Em 2003, ao entrevistar Emília Ferreira, Denise Pelegrini perguntou: “- O letramento representa um conceito novo ou é apenas um modismo?”. Emília Ferreira respondeu: “- Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. Denise Pelegrini - É indispensável usar o termo letramento, então? Emília Ferreira - Eu não uso a palavra letramento. Se houvesse uma votação e ficasse decidido que preferimos usar letramento em vez de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos termos é que não dá” (FERREIRO, 2003, p. 28).

Tal palavra advém do verbo *literacy*, pertencente à língua inglesa. Sobre isso, Soares (2019, p. 17-18, grifos da autora) escreveu:

[...] Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “*educated; especially able to read and write*”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera o seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.

Para que se possa visualizar melhor a origem do termo “letramento”, apresenta-se a seguir o Quadro 3, que ilustra a respeito de sua origem na língua inglesa a partir do termo *literacy*. A intenção é facilitar e corroborar as considerações de Soares (2019), já apresentadas, acerca da origem do termo, sua apropriação e adequação para o contexto dos estudos da área.

Quadro 3 – Origem da palavra “letramento”
Onde fomos buscar a palavra letramento? <i>Letramento</i> – é a tradução da palavra inglesa <i>literacy</i> para o português, assim definida:
Literacy: <i>the condition of being literate</i> littera + cy Palavra latina = letra -cy : sufixo. Indica: qualidade, condição, estado.
<i>Literacy</i> é “a condição de ser letrado”; dando à palavra “letrado” sentido diferente daquele que vem do português: <i>letrado</i> = versado em letras, erudito; <i>iletrado</i> = que não tem conhecimentos literários.
Literate: <i>educated; especially able to read and write</i>
<i>Educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever</i>
<i>Literate</i> é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. Já <i>literacy</i> designa o estado ou a condição daquele que <i>literate</i> , aquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Fonte: Adaptado de Soares (2019).

À medida que o analfabetismo vai sendo superado e a sociedade centra-se na escrita (sociedade grafocêntrica), assume-se um fenômeno: “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e

de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2019, p. 20). Desse modo, explica-se, em parte, o porquê de a palavra letramento ser necessária para além do termo “alfabetismo”: um novo fenômeno emergiu e, para nomeá-lo, surgiu a palavra letramento.

Quadro 4 – Definição de letramento
Letra + mento
Forma portuguesa da palavra latina <i>litera</i> - mento : sufixo. Indica: resultado de uma ação.
Portanto, <i>letramento</i> é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”.
Letramento Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita.
O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Fonte: Adaptado de Soares (2019).

Segundo Soares (2019, p. 36),

[...] Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado [...]. Ou seja: a pessoa que aprender a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler escrever e pratica a leitura e a escrita.

Na opinião da autora, outra concepção de letramento é aquela na qual compreende-se que, mesmo sendo o sujeito analfabeto, ele pode ser, de certa forma, letrado. Entendendo o letramento como a capacidade do uso social da leitura e da escrita, pessoas que se interessam pelas notícias de um jornal pedindo que alguém o leia em voz alta ou que ditam uma carta para que alguém a escreva, por exemplo, demonstram entender a função social da escrita e, mesmo não sabendo ler e escrever, conseguem utilizá-la.

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 2019, p. 24).

O letramento, assim como a alfabetização, é um fenômeno multifacetado e, por representar vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, envolve particularidades e complexidades difíceis de serem contempladas em um único conceito. Nessa direção, Soares (2019) aponta que existem duas dimensões sobre este fenômeno denominado de letramento: a individual e a social.

Analisando o letramento em uma perspectiva individual, é preciso compreender a diversidade de habilidades individuais que o constituem. Essa compreensão dificulta a definição de letramento e a primeira fonte de dificuldade “[...] é que o letramento envolve dois processos fundamentalmente diferentes: *ler e escrever*” (SOARES, 2019, p. 67, grifos da autora). Como se viu anteriormente, essas habilidades são interpretadas de formas distintas por diferentes áreas do conhecimento.

Já na dimensão social do letramento, ele é entendido como uma prática social, ou seja, “[...] é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e as práticas sociais” (SOARES, 2019, p. 72, grifo da autora). Dentro da dimensão social, o letramento ainda se subdivide em “liberal” e “revolucionário”. A primeira vertente entende que o letramento é o uso da linguagem escrita no cotidiano das pessoas, o qual varia de acordo com o meio em que estas estão inseridas e as suas necessidades, seja para fazer compras, ler jornais e revistas, comunicar-se por meio de cartas ou *e-mail*, assinar contratos, realizar a leitura de um livro, entre outras diversas maneiras que se pode utilizar a escrita no meio social. É o uso das habilidades de leitura e de escrita para atender às exigências sociais. A segunda vertente diz respeito a

[...] um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais⁵ (SOARES, 2019, p. 75, grifo da autora).

Por fim, constata-se que, mesmo não podendo definir alfabetização e letramento sob um único ponto de vista, fica clara a associação entre esses dois processos, pois a alfabetização ocorre por meio de atividades sociais que envolvem a escrita e a leitura, e essas atividades podem ser entendidas como práticas do letramento. Ora, os processos de alfabetização e letramento são, no estado atual do conhecimento acerca da aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes.

7. EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA DESDE A ALFABETIZAÇÃO

De acordo com a BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa deve possibilitar aos alunos experiências amplas de leitura por meio do trabalho com diversos gêneros textuais, bem como ampliar horizontes no que se refere às possibilidades expressivas humanas pela linguagem.

As práticas de linguagem contemporâneas, nos mais diversos campos de atividades humanas, delinham um universo de habilidades e competências expressivas que não pode ser ignorado pela escola. A BNCC enfatiza que

⁵ Para Soares (2019) e Goulart (2014), Paulo Freire foi um dos primeiros a realçar o poder “revolucionário” do letramento. Isso se deve ao fato de ele afirmar que “[...] ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2019, p. 77). Letramento, então, refere-se à libertação do homem ou à sua “domesticação”, possuindo uma natureza inerentemente política e seu objetivo principal deveria ser o de promover a mudança social.

[...] As novas práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2017, p. 66).

Assim, os eixos a serem trabalhados no componente devem proporcionar a realização de atividades e o uso de estratégias diversificadas que facilitem o desenvolvimento de letramentos, de modo a contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Os eixos do componente curricular Língua Portuguesa (oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica) apresentam especificidades relativas ao processo de aprimoramento expressivo que ocorre na alfabetização. No entanto, trazem habilidades a serem contempladas ao longo de toda a Educação Básica, respeitando-se, evidentemente, cada estágio de desenvolvimento dos estudantes.

7.1 Oralidade

A linguagem, como função social, possibilita estruturar o pensamento e a sua transmissão. É pela posse e pelo uso da linguagem, falando oralmente ao próximo ou mentalmente a si mesmo, que se consegue organizar o pensamento e torná-lo articulado, com encadeamento, sequência e clareza. Embora o ser humano possua a capacidade genética de falar, isso só se desenvolverá se forem proporcionadas interações com outros sujeitos (BAKHTIN 2004; VIGOTSKI, 2007).

Marcuschi (2010, p. 25) define oralidade como

[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundadas na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...]. A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade [...] sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.

Conforme a BNCC (2017, p. 78, grifos do autor):

O *Eixo Oralidade* compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, entre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

O trabalho com o eixo Oralidade exige o envolvimento do professor e de todos os profissionais que fazem parte do contexto educativo, particularmente quando estão cientes que, nos livros didáticos, a oralidade apresenta-se em um “espaço menos privilegiado”. Dessa forma, cabe

ao educador proporcionar aos alunos contato com diferentes gêneros orais, oportunizando-lhes uma reflexão sobre como se articulam as duas modalidades da língua (escrita e falada), as semelhanças e as diferenças entre a forma de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos.

Sendo assim, ainda em consonância com a BNCC, o tratamento das práticas orais compreende:

Quadro 5 – Práticas de oralidade desde à alfabetização	
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos sem textos pertencentes a gêneros diversos.	Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, entre outros. Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 79-80, grifos do autor).

As práticas de oralidade não devem ser dissociadas da leitura, da escuta e da análise linguística/semiótica. Nessa direção, o professor deve propor às crianças atividades que as façam refletir sobre diversas situações. Cabe ao docente transformar o ambiente da sala de aula em espaço dinâmico de muitas vozes, no qual os alunos se sintam acolhidos e respeitados para trocarem ideias e opiniões. O processo de aquisição da oralidade, segundo Vigotski (2007), não ocorre pela simples memorização de palavras repetidas para as crianças, mas sim possibilitando um ambiente rico de experiências e interações com adultos e outras crianças.

Destacam-se algumas sugestões de atividades com a finalidade de explorar a oralidade e a escuta dos estudantes: leitura deleite; caixa de memória; conversa sobre os temas a serem trabalhados (rotina do dia); atividades em grupo; seminários; relatos de experiências; leitura de textos; contação de histórias; (re)conto de histórias a partir de uma imagem; debate sobre diferentes interpretações de textos; brincadeiras e jogos (“mestre mandou”, amarelinha, bingo, dominó, memória, entre outras); reconto de uma história ou outro texto lido; produção de texto oral (individual ou compartilhado e coletivo); musicalidade; saraus; jogos teatrais; dramatizações e oficinas de teatro; apresentação de pesquisas; produção de vídeos.

Não há, atualmente, como pensar nas práticas de linguagem oral sem considerar os novos gêneros do discurso que surgiram a partir das relações com a nova tecnologia. O acesso contínuo e crescente dos alunos às tecnologias da informação e comunicação (TICs) tem trazido mudanças significativas às práticas de ensino. Ressalta-se que as crianças, mesmo antes de pronunciarem as primeiras palavras, já fazem uso de recursos tecnológicos, inclusive com bastante destreza e habilidade. É fato comum a afirmação de que muitos alunos não têm o hábito da leitura e da escrita. Também é sabido que eles passam horas “navegando” no espaço virtual, lendo e escrevendo em redes digitais e sites. Nesse contexto, a internet se constitui como espaço de interação e de produção de linguagem, a qual favorece fortemente a oralidade. Esses novos textos, que incluem videoconferências interativas, bate-papos virtuais (chats), e-mails, aulas online, diários participativos (blogs), entre outros desenvolvidos na mídia virtual, possibilitam uma nova forma de comunicação.

O que se propõe é a ampliação de métodos e estratégias de ensino, para que se possam incluir as tecnologias e suas múltiplas vantagens no processo de ensino-aprendizagem. A cultura de uma sociedade é um organismo em constante transformação e as mudanças de paradigmas em relação aos mais diversos assuntos – geralmente explorados pela geração mais jovem – têm trazido novas referências e novos parâmetros, inclusive no ambiente escolar. Ora, parece claro que, ao contrário de repelir as mudanças inevitáveis, o espaço educativo pode e deve aproveitar as competências comunicativas que se apresentam nos youtubers, blogueiros, influenciadores digitais e outros. Logo, os alunos poderão desenvolver a oralidade, enquanto produzem conhecimentos e conteúdos de forma responsável.

7.2 Leitura/escuta

Durante longo tempo, o processo de alfabetização no Brasil foi norteado por tendências de cunho tradicional, e a prática pedagógica do ensino da leitura voltou-se, preferencialmente, à decodificação de signos, tolhendo, assim, a possibilidade de o aluno construir sentido em face do texto. Esse modo de agir conferia ao sujeito em processo de alfabetização um papel passivo, restrito à reescrita e a reproduzir as ideias de prestigiados autores da literatura brasileira e vindas do continente europeu.

Na emergência da abordagem histórico-cultural, envereda-se para o ensino da leitura na perspectiva de construção de significados a partir da interação autor-texto-leitor. Para Kleiman

(2008), o ato de ler é uma prática social que se conecta a outros textos e outras leituras, ou seja, a leitura pressupõe ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem as condições sociais em que os sujeitos se encontram inseridos.

Segundo Vigotski (2009, p. 104), o sujeito não aprende algo por associações simples que se vinculam e são memorizadas; aprender a ler e a escrever “[...] é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento [...]”. Aprender a ler, na perspectiva vigotskiana, é um processo de apropriação que ocorre quando a pessoa é imersa na cultura letrada, por meio de textos, em seus usos e suas funções sociais.

A BNCC enfatiza as práticas de linguagem quando reitera a leitura/escuta e assume a centralidade do texto como unidade do trabalho pedagógico, de modo “[...] a relacionar os textos aos seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67). O documento sinaliza também para as práticas de linguagem contemporâneas, que apresentam “[...] gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, o que requer dos estudantes novas formas de leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 68).

Especificamente sobre o eixo Leitura, a BNCC preconiza:

[...] O *Eixo Leitura* compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 71, grifos do autor).

De acordo com Kleiman (2013, p. 15), no processo de leitura para a compreensão do texto, o leitor utiliza conhecimentos prévios que lhe permitem realizar inferências fundamentais para o entendimento global. Segundo a autora, “[...] pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Assim, entram em cena vários níveis de conhecimento (linguístico, textual e de mundo), os quais interagem entre si, de maneira que o leitor consiga atribuir sentido ao que está lendo.

A autora classifica os conhecimentos prévios como sendo: conhecimento linguístico – refere-se aos vários níveis da organização linguística que os sujeitos acessam para produzir e compreender enunciados, abrangendo a pronúncia das palavras, vocabulários, normas e usos da língua; conhecimento de mundo (ou enciclopédico) – entende os conhecimentos construídos ao

longo da experiência de vida e aprendidos formalmente ou informalmente graças à experiência e ao convívio social; conhecimento textual – diz respeito a como a informação é organizada em gêneros textuais: diante do texto, a mente aciona o conhecimento da organização textual, facilitando, assim, a compreensão da leitura.

Kleiman (2013) aponta que esses três conhecimentos prévios são ativados constantemente para consolidar a compreensão dos textos, contudo pouco são percebidos pelo operador do discurso. Tornar-se leitor pressupõe, então, envolvimento integral do ser humano, inter-relações do próprio ser e dele com o mundo. O ler constitui o sujeito, que constrói um novo discurso a partir do conhecimento prévio e de ideias de um novo texto, em uma relação dialógica que envolve também os conhecimentos históricos e culturais do mundo.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), entende-se que formar um leitor competente é concebê-lo a partir do comprometido com o ato de ler, como alguém que aprende a ler o que está escrito e consegue identificar ali elementos subjacentes. É tê-lo como um ser capaz de relacionar as ideias do texto lido com outros textos já lidos, de identificar os vários sentidos a serem atribuídos a um texto e, ainda, com capacidade para justificar e validar a sua compreensão da leitura a partir dos elementos discursivos. Para a constituição desse leitor, é preciso desenvolver um trabalho permanente e que motiva a ler, organizado a partir da diversidade de gêneros que circulam socialmente.

De tal maneira, o professor deve buscar estratégias de leitura para a formação de leitores que compreendam aquilo que leem. É mister que o professor seja modelo de leitor para seus alunos, podendo ler textos em voz alta, comentar suas hipóteses, partilhar verificações, conclusões, incertezas etc. e sinalizar os mecanismos que utiliza para chegar à certa compreensão do texto. Pode, ainda, mediar a reflexão e o levantamento de questões acerca do texto, auxiliar o aprendiz a pensar, a emitir opiniões, a levantar hipóteses, a aventurar-se com autonomia na construção da compreensão do texto.

Kleiman (2013, p. 74) afirma:

[...] Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do conhecimento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Conforme a autora, no momento que o sujeito inicia a leitura de um texto, ele passa a acionar estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, visando à compreensão daquilo que está lendo. As estratégias cognitivas de leitura ocorrem de modo inconsciente, como a ação de decodificar. Já as estratégias metacognitivas, referem-se às ações realizadas conscientemente, por exemplo: checar informações, traçar um objetivo para a leitura, avaliar a própria compreensão, confirmar hipóteses etc.

Nessa perspectiva, é preciso que o planejamento escolar, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, adote uma diversidade de gêneros textuais como objeto de estudo e utilize variadas estratégias de leitura para construir com os estudantes os possíveis sentidos dos textos, habilitando-os, assim, a serem leitores críticos e proficientes. É importante, também, que sejam possibilitadas leituras, seguidas de várias propostas pedagógicas, abrindo caminho para a fantasia, a simbolização, a imaginação, a construção de sentidos.

Na aprendizagem da leitura, faz-se necessário explorar também os diversos suportes em que os gêneros são veiculados. O que se compreende por suporte? Segundo Marcuschi (2003, p. 11),

[...] entendemos como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

Alguns exemplos de suportes são: livro didático, jornal, revista, quadro de avisos, encarte, *folder* etc., servindo para a comunicação e a interação social. A relação do texto com o suporte em que é veiculado é tida como determinante no processamento da leitura e da escrita textual. A interação verbal acontece por meio de um gênero que se concretiza em textos com diferentes formas para atender a múltiplos propósitos. Esses propósitos somente são acessíveis por meio dos suportes, pois ali estão registradas – física ou virtualmente – as marcas da interação leitor-texto-autor e contexto.

Ainda, é preciso reconhecer que no atual contexto cada vez mais cedo os alunos têm acesso a suportes tecnológicos, como computadores, celulares, *tablets* etc. Essas novas tecnologias fascina pelas formas e pela agilidade na comunicação e/ou mesmo pela imensidão de recursos que oferecem. De tal modo, entende-se que a presença das mídias digitais precisa ser fortalecedora das vivências dos estudantes no espaço escolar, instigando a criatividade, a curiosidade, o conhecimento. A leitura deve ser entendida como um processo de compreensão de signos e instrumentos nas diversas e variadas formas de manifestação.

A BNCC traz a leitura de maneira ampla, dinamizando e redefinindo o papel do leitor na sociedade, conforme demonstra o Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Práticas de leitura para a formação do leitor desde a alfabetização

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas / campos de atividade humana	Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera / campo em questão etc. Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções. Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, entre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas / campos de atividade humana	Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog, sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social, <i>GIF</i> , meme, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i> , fanzine, fanvídeo, <i>gameplay</i> , <i>trailer honesto</i> , <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros.
Dialogia e relação entre textos	Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e do estabelecimento de relações entre as partes do texto	Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar / distinguir e relacionar fato e opinião; causa / efeito; tese / argumentos; problema / solução; definição / exemplos etc.). Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste). Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

<i>Estratégias e procedimentos de leitura</i>	Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto. Estabelecer / considerar os objetivos de leitura. Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.). Localizar / recuperar informação. Inferir ou deduzir informações implícitas. Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. Apreender os sentidos globais do texto. Reconhecer / inferir o tema. Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
<i>Adesão às práticas de leitura</i>	Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 72-74, grifos do autor).

7.3 Escrita (produção de texto)

Diante das exigências do mundo contemporâneo, habilidades linguísticas como ler e escrever tornam-se ações fundamentais para a participação do sujeito na sociedade. Desenvolver tais habilidades significa, contudo, ir além da simples apropriação do código escrito: é necessário conhecer as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Assim, a alfabetização e o letramento devem acontecer como práticas indissociáveis no processo de apropriação da linguagem escrita. O letramento, como já visto, é aquele que alfabetiza as crianças, considerando a leitura e a escrita com função social – o que implica, também, a contraposição à concepção tradicional, que considera a aprendizagem da leitura e da escrita como algo individualizado e mecânico (SOARES, 2018a; 2018b; 2019).

A sociedade atual caracteriza-se como grafocêntrica, ou seja, é centrada na língua escrita, a qual está em todas as instâncias, independentemente das condições socioeconômicas e educacionais da população, sendo que é mediadora de grande parte das relações humanas. De uma forma ou de outra, o sujeito precisa compreender e interpretar o código escrito para estabelecer determinadas relações sociais. Entretanto, antes mesmo de iniciar o processo de aquisição da escrita, os sujeitos já interpretam criticamente a realidade, fazendo uso das relações com diferentes linguagens. Para Soares (2019, p. 39),

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A linguagem escrita é, evidentemente, uma área de conhecimento indissociável da leitura e da oralidade, pois essas práticas “[...] se interpenetram e se retroalimentam [...]” (BRASIL, 2017, p. 81).

A escrita promove a inserção do sujeito na vida social, o qual percorrerá seu caminho individual e coletivamente, sendo o professor alfabetizador o mediador nesse processo. Nesse sentido, é central que os alunos compreendam a função social dos gêneros do discurso⁶, seus usos adequados a determinadas esferas sociais, o lugar dos interlocutores, o quando, onde, por quê, para quê e de que forma, ou seja, alfabetizar considerando as práticas reais do uso da língua e da escrita, para que não seja mera aquisição do código escrito. Cabe ao professor alfabetizador possibilitar meios para que os alunos adquiram a habilidade de escrever, respeitando os direitos de aprendizagem.

O contato com o código escrito que uma criança pode presenciar no meio em que vive mostra a ela o valor da escrita. Mesmo antes de entrar na escola, a criança já observa e participa de situações de interação em que a escrita é utilizada, como ao presenciar a troca de mensagens por celular, a escrita de um cartão e ao ter contato com mídias educativas infantis. Dito de outro modo, ela aprende a função da escrita no seu cotidiano, em situações de convívio com informações sobre o mundo, situações que despertam seu interesse em aprender para também ter acesso a essas informações.

É preciso considerar que escrever não é sinônimo de copiar, embora essa seja uma prática necessária em determinadas situações de uso da escrita. Escrever é uma forma de agir sobre o mundo, respondendo às demandas sociais. Porém, escrever com autonomia e consciência da função da escrita é um processo muito mais amplo e que não pode ser desconsiderado pelo professor alfabetizador. Aprender a ler e a escrever são habilidades complexas para o ser humano, pois demandam ações cognitivas linguísticas específicas.

A criança, na fase inicial da alfabetização, necessita realizar uma ligação entre a linguagem oral e a escrita. Segundo Soares (2019), a alfabetização é a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora do falar e do ouvir em língua visível do escrever e ler a aprendizagem do sistema alfabético, ou seja, a alfabetização demanda que a criança transporte seu conhecimento de linguagem oral para a linguagem escrita,

⁶ O conceito de gêneros do discurso está ancorado em Bakhtin, que faz uso do conceito de enunciado ao afirmar que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2004, [1929], p. 262, grifos do autor).

o que exige uma complexidade e operações mentais que precisam ser aprendidas e estimuladas. O desenvolvimento dessas habilidades sofre influências de fatores em ordem social, histórica e cultural, relacionados à vida da criança.

Entende-se que, quando se pretende alfabetizar por meio de práticas de letramento, é primordial que as metodologias de trabalho estejam voltadas para que os alunos compreendam como acontece o processo da escrita e a qual função social determinada prática está relacionada.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 78) estabelece que

[...] Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar / editar as produções realizadas.

O aprendizado da língua escrita, muito mais do que a transcrição dos sons para o código escrito, passa a ser importante para que a criança tenha a oportunidade de ampliar suas possibilidades de entender e intervir na realidade. Em função disso, o professor alfabetizador necessita conhecer a trajetória que a criança percorre na apropriação da língua escrita, particularmente no início da alfabetização. Ora, torna-se imprescindível conhecer as fases / os estágios de construção da língua escrita⁷.

Nesse sentido, mais do que conhecer a trajetória de escrita, o professor precisa criar situações reais que tenham utilidade na vida dos alunos, pois, quando se escreve, isso é feito para alguém e com alguma finalidade. É importante, ainda, que a criança seja respeitada nesse processo de testes, hipóteses, erros, acertos e tenha um motivo para escrever. Construções de bilhetes, cartas, listas de brinquedos, receitas, livros da turma, álbuns, convites para uma confraternização da classe, textos coletivos constituem-se como atividades significativas.

Todavia, não se deve deixar de lado que, nessa fase de desenvolvimento, a criança precisa brincar. Essas atividades podem ser realizadas utilizando jogos de diversos tipos de letras e palavras. O brincar é indispensável no processo de apropriação da linguagem escrita, pois, nas brincadeiras, a criança, em situações de faz de conta, dá novos usos aos objetos, posteriormente os registra por meio de desenhos, até que percebe o poder de desenhar a fala, ou seja, de registrar a fala por meio da escrita (VIGOTSKI, 2007).

7 Para aprofundamento, sugere-se: Ferreiro; Teberosky (1999); Luria (2010).

Vigotski (2007), em seus estudos sobre a pré-história da linguagem escrita, apresenta três conclusões: a primeira refere-se ao ensino da escrita como sendo uma proposta a ser realizada desde a pré-escola, porém de maneira que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças⁸. A segunda de que a escrita deve ter significado e deve estar relacionada à vida da criança:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

Por fim, apresenta que o processo de ensino da linguagem escrita deve ser desenvolvido naturalmente com a criança, quando

[...] uma criança passa a ver a escrita, como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro. [Nesse sentido,] [...] é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

Em síntese, os professores devem desenvolver a linguagem escrita em práticas reais de escrita, e não o ensino de letras isoladas, as quais as crianças não atribuem significado, pois elas falam com o objetivo de se comunicarem; assim, a escrita também necessita ser usada para sua função social.

Nessa perspectiva, a BNCC preconiza que o tratamento das práticas de produção de textos está inter-relacionado às práticas de uso e reflexão (Quadro 7).

Quadro 7 – Práticas de produção textual e práticas de uso e reflexão desde a alfabetização

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, entre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso / campo de atividade em questão etc. Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
--	---

8 De acordo com o texto, apoiando-se na pesquisa de Hetzel, Vigotski escreve que na Europa compreende-se como idade de pré-escola os seis anos de idade.

<i>Dialogia e relação entre textos</i>	Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações. ⁹
<i>Alimentação temática</i>	Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas. ¹⁰
<i>Construção da textualidade</i>	Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa / efeito; tese / argumentos; problema / solução; definição / exemplos etc. Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
<i>Aspectos notacionais e gramaticais</i>	Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma padrão.
<i>Estratégias de produção</i>	Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou a semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera / o campo de circulação, a adequação a norma-padrão etc. Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis. ¹¹

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 77, grifos do autor).

Na apropriação da linguagem escrita, ter domínio para escrever um texto apropriado para os diferentes contextos é fundamental para os estudantes se desenvolverem pessoalmente, ademais, para sua efetiva inserção social. Logo, a escrita de um texto coeso também é uma das habilidades que os alunos precisam adquirir, sendo um direito de aprendizagem de acordo com a BNCC. Conforme o documento, dominar o sistema de escrita do português no Brasil não é uma tarefa tão simples: “[...] Trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidade de análise e de transcodificação linguística” (BRASIL, 2017, p. 90).

Depreende-se, portanto, que a BC da RME de Palhoça conceba a escrita como um componente de aprendizagem, a qual deve ser trabalhada por meio de práticas de produção de textos as quais a criança possa atribuir sentido.

9 Essas habilidades respondem mais diretamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

10 Essas habilidades respondem mais diretamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

11 Essas habilidades respondem mais diretamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

7.4 Análise linguística/semiótica

Embora a concepção de linguagem para a semiótica esteja apresentada de modo mais aprofundado no componente curricular Língua Portuguesa, convém aqui traçar alguns pontos relevantes para que se possa compreender o que vem a ser a prática de análise linguística/semiótica.

De acordo com os pressupostos apresentados na BNCC (BRASIL, 2017), é importante observar que aquilo tradicionalmente considerado como análise linguística parecia deixar uma lacuna na compreensão dos professores que, muitas vezes, acabavam por direcionar essa prática no sentido de dissecar formalmente a língua sem um propósito muito claro do porquê desse exercício. Ora, ao trazer a dimensão semiótica para a análise linguística, expandiu-se e deixou-se mais claro que a análise dos elementos que compõem o todo da língua não funcionam expressivamente sozinhos – assim como a língua não é e nunca foi a única possibilidade para que o homem expresse o que lhe vai na alma (descobertas, anseios, sentimentos, necessidades...).

A BNCC chama a atenção para o aprendizado da Língua Portuguesa, caracterizado por duas faces:

[...] Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão / análise sobre / da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua [...] (BRASIL, 2017, p. 78).

Ora, analisar quer dizer investigar minuciosamente, separar um todo em elementos quando se quer compreender a constituição do todo. No caso da análise da língua, ao considerar as perspectivas linguística e semiótica, trata-se de trazer para essa prática procedimentos e estratégias de análise que possam contribuir para a compreensão das materialidades dos textos, tanto nos processos de produção quanto de leitura dos textos. Essas materialidades constituem-se nas formas de composição dos textos responsáveis pelos diversos efeitos de sentido que eles têm. Tanto as formas de composição quanto os efeitos de sentido acontecem porque são determinados pelos gêneros textuais (orais, escritos e multissemióticos¹²).

Nunca é demais lembrar que a noção de gênero textual se sustenta, em linhas gerais, na função sociocomunicativa dos textos, ou seja, um texto é produzido para atender a determinados propósitos (a quem se destina? Com que propósito? Em que situação comunicativa? Onde circula?). Esses propósitos são decisivos para os efeitos de sentido que se pretende, para a escolha vocabular, para a articulação com outras linguagens, para a organização do produto textual como um todo.

12 Gêneros multissemióticos são aqueles que se constituem a partir das diversas linguagens, representações, materializados em textos que se estruturam, na perspectiva da linguagem, articulando uma combinação de diversas modalidades – verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital.

Diante disso, a contribuição da semiótica, na prática de análise, é definida pela abertura em compreender que todos os elementos do texto (oral, escrito e multissemiótico) são relevantes para a construção do sentido, pois todos se articulam entre si para o mesmo objetivo, e a percepção dessa articulação acontece pela análise linguística/semiótica.

Então, de acordo com os pressupostos da BNCC (BRASIL, 2017), os procedimentos e as estratégias de uma análise linguística/semiótica voltam-se para as materialidades dos textos (Quadro 8).

Quadro 8 – Práticas de análise linguística/semiótica desde a alfabetização

MODALIDADES TEXTUAIS E DE LINGUAGEM	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE (verificação das materialidades que contribuem para a construção do sentido)
Linguagem verbal oral e escrita	Analisar coesão e coerência, organização da progressão temática dos textos (elementos influenciados pelas formas de composição do gênero em questão).
Textos orais	A análise deve levar em consideração elementos próprios da fala: ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística usada; bem como postura, expressão facial, gestualidade etc.
Estilo (textos verbais orais e escritos)	Para a análise do estilo, levar em consideração as escolhas do léxico e de variedade linguística, bem como mecanismos sintáticos e morfológicos, considerando a situação de produção, a forma e o estilo do gênero em questão.
Textos multissemióticos	A análise deve considerar as formas de composição e estilo de cada linguagem que integra esse tipo de texto, por exemplo: em imagens estáticas – plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade; em imagens dinâmicas e <i>performances</i> – aspectos da montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, ritmo, andamento, melodia etc.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, a análise linguística/semiótica coordena conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos. Trata-se de aspecto fundamental às análises das materialidades das linguagens, à medida que as práticas de leitura e escuta, produção de textos orais, escritos e multissemióticos passam a tornar possíveis “[...] situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos [...]” (BRASIL, 2017, p. 79).

8. AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

A avaliação é um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitam ao professor a (re)orientação para a melhoria da intervenção pedagógica. A avaliação dos processos de ensino-aprendizagem deve ter o intuito de contribuir na construção da aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, favorecer a reflexão do docente sobre sua prática pedagógica.

Luckesi (2005) afirma que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem e subsidiar a tomada de decisão, de maneira a melhorar a qualidade do desempenho do estudante. Assim, ela é processual, dinâmica e colabora para que os professores possam planejar intervenções que atendam à diversidade encontrada nas salas de aula.

Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 98) propõem

[...] que cada professor, ao planejar as situações didáticas, reflita sobre os estudantes, considerando o desenvolvimento integral deles, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, tanto no que se refere aos modos como interagem na escola quanto às bagagens de saberes de que dispõem.

Conforme os autores, para a superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, é necessário avaliar sistematicamente os processos de ensino-aprendizagem. Contudo, tradicionalmente, as práticas de avaliação que ocorrem no espaço escolar vêm constituindo-se em práticas de exclusão, ou seja, a avaliação tem servido para medir os alunos, classificá-los, dizer-lhes se estão aptos ou não aptos a prosseguir os estudos.

De modo a evitar essa prática excludente, é fundamental que os professores reconheçam a necessidade da avaliação com diferentes finalidades, como: conhecer as crianças, considerando as suas características da infância e o contexto extraescolar; conhecer e potencializar a sua identidade; identificar os conhecimentos prévios e trabalhar a partir desses conhecimentos; identificar avanços e incentivar a continuar construindo o conhecimento e a desenvolver as habilidades; conhecer hipóteses e concepções dos estudantes e levá-los a refletir sobre elas; verificar se entendem o que foi ensinado e, a partir disso, decidir se é preciso retomar os conteúdos (objetos de conhecimento); identificar se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las, caso necessário.

No processo avaliativo, cabe ao professor analisar os avanços no processo de aprendizagem do aluno, oportunizando a continuidade da alfabetização e do letramento. Deve-se evitar padronizar as expectativas em relação à aprendizagem, e sim proporcionar um olhar atento às especificidades, respeitar os diferentes ritmos e estabelecer critérios de avaliação que proporcionarão os avanços pedagógicos.

Segundo Hoffmann (2001, p. 47),

[...] O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre.

Entende-se, assim, que o ato de avaliar é um processo amplo e, por vezes, complexo, pois perpassa por uma análise do sistema educacional, do currículo, da escola e das metodologias adotadas pelo professor. Então, pode-se dizer que, quando se avalia, não é apenas o aluno, mas também as práticas pedagógicas assumidas pelo professor e pela escola.

Segundo Sant’Anna (2013), a avaliação assume três modalidades e funções básicas no ambiente escolar:

- função diagnóstica: refere-se ao conhecimento da realidade do aluno. Deve acontecer no início e no decorrer do ano letivo, para que o professor possa levantar e analisar dados para estabelecer modos de aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, visando ao melhor desempenho do estudante. Envolve instrumentos avaliativos criados pelo docente (pré-testes, fichas de observação e/ou outros instrumentos);
- função formativa: caracteriza-se por ações avaliativas que propiciam a formação contínua e sistemática durante o processo formativo. Prioriza o processo e fornece ao aluno *feedback* do que aprendeu e do que precisa aprender, além de orientar e regular a prática pedagógica. Os instrumentos de avaliação são aqueles especificamente planejados de acordo com os objetivos traçados;
- função somativa: diz respeito a uma análise conclusiva, a soma de todos os elementos constitutivos da avaliação. Tem a função de classificar os alunos ao final da unidade, do semestre ou do ano letivo, segundo níveis de aproveitamento. Os instrumentos avaliativos recorrentes são: provas, exames e testes.

Hoffmann (2009) concebe outra função para a avaliação: a mediadora, a qual se desenvolve em benefício do educando e ocorre fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Sobre isso, escreveu a autora:

[...] Podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber (HOFFMANN, 2009, p. 76).

Nessa perspectiva, a ação avaliativa como um processo mediado, que se destina a acompanhar, entender e favorecer a contínua progressão do aluno em todas as etapas, entende que deve haver um monitoramento contínuo em relação ao rendimento, ao desenvolvimento e à apropriação do conhecimento por parte do aluno, em uma ação conjunta. Portanto, “[...] todo o trabalho pedagógico direciona-se à busca de novos conhecimentos [...] mediar a experiência educativa significa acompanhar o aluno em ação-reflexão-ação” (HOFFMANN, 2009, p. 91). A relação entre professor e aluno deve ser dialógica, de questionamento, debate e compreensão, e não de uma imposição de ideias.

Independentemente da opção que se faz da modalidade e dos instrumentos avaliativos, ao avaliar os alunos nos processos de ensino-aprendizagem pressupõe-se uma atitude permanente de observação e registro. A avaliação exige um processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses, dos desejos, dos anseios, das dificuldades encontradas pelos alunos no processo educativo e pedagógico. Já o registro escrito, serve para que as informações observadas não sejam esquecidas e/ou percam-se. Ele pode ser encarado como memória do percurso formativo de cada aluno.

A observação é ferramenta indispensável na avaliação, contudo lembra Weffort (1996) que, para melhor avaliar, precisa-se educar o olhar, tal como o ouvir, o sentir, o tocar, para a observação e para a escuta, pois as pessoas não foram educadas para olhar pensando o mundo e a si mesmas. Pela observação, constrói-se um olhar sensível e pensante. Somente pode-se olhar o outro e sua história caso se tenha consigo uma abertura de aprendiz, que se observa em escuta com sua própria história. Assim,

[...] O instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica. Para objetivar esse aprendizado, o educador direciona o olhar para três eixos que sedimentam a construção da aula: o foco da aprendizagem individual e/ou coletiva; o foco da dinâmica na construção do encontro e o foco da coordenação em relação ao seu desempenho na construção da aula (WEFFORT, 1996, p. 45).

O registro escrito, segundo a autora, também é um instrumento importante para a avaliação, pois, quando se escreve, não se busca respostas únicas, mas sim, essencialmente, abre-se espaço para perguntas. Essa inquietação, antes, remete-se a si mesmo. Escrever não é tarefa fácil, pois compromete mais do que falar. Escrever deixa marcas, registra pensamentos, sonhos, desejos. Organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo. Envolve e exige exercício disciplinado de persistência, resistência e insistência.

Segundo Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 102), as formas de registro qualitativo permitem que:

- os professores comparem os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória vivenciada;
- os professores acompanhem coletivamente, de forma compartilhada, os progressos dos estudantes com quem trabalham a cada ano;
- os estudantes realizem autoavaliação, refletindo, dessa forma, sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo que possam redefinir os modos de estudar e de se apropriar dos saberes;
- as famílias acompanhem sistematicamente os estudantes, podendo, assim, dar sugestões à escola sobre como ajudar as crianças e os adolescentes e discutir suas próprias estratégias para auxiliá-los;
- os coordenadores pedagógicos (assistentes pedagógicos, equipe técnica) conheçam o que vem sendo ensinado / aprendido pelos estudantes e possam planejar os processos formativos dos professores.

É fundamental também, no processo avaliativo, considerar outras formas de registrar, como: diários de classe, portfólios, fotografias, gravações de vídeos e áudios, diários de bordo, cadernos, fichas descritivas, relatórios individuais. A avaliação pode dar-se, ainda, por meio de outros instrumentos escritos e orais, desde que alguns critérios sejam observados: se atende objetivos propostos para cada unidade; permite conhecer os alunos; colabora para salvaguardar a trajetória de aprendizagem e o contexto em que ela ocorre; favorece a análise do ensino-aprendizagem; provoca mudanças qualitativas; comunica aos envolvidos as dificuldades e potencialidades do processo.

9. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – POR UM PROCESSO DE ACOLHIDA E INSERÇÃO

O primeiro dia de aula marcou uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, bater, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano anterior (MOTTA, 2011, p. 166).

O trecho acima, retirado do artigo intitulado “De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental”, de Flávia Miller Naethe Motta, é um convite à reflexão sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em sua pesquisa, a autora evidencia a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis a partir de dispositivos capazes de transformar as crianças em alunos. O modelo escolarizante exige fila, regras, silêncio, movimentos contidos, rotina – incluindo “ir ao banheiro só em caso de extrema necessidade” e “deitar a cabeça e esperar a próxima atividade” – para a disciplina, dita necessária, dos corpos das crianças. A autora continua:

[...] [E]ntre os elementos observados, a fila pode ser tomada como expressão concreta do poder disciplinar: cada sujeito torna-se uma unidade, e cada uma tem lugar determinado. [Assim, a despeito dos incômodos da pesquisadora,] [...] uma semana após o início das aulas, entretanto, as crianças estavam bem mais ajustadas (MOTTA, 2011, p. 166).

Teriam as crianças deixado de ser crianças para se tornarem alunos? Qual a concepção de criança presente nessa escola?

No ano anterior, era permitido – e incentivado – correr, pular, brincar, interagir, beber água e ir ao banheiro quando se tinha vontade. Pouco tempo depois, após as férias de verão, a situação é outra: “silêncio”, “não corra”, “vá para a fila”, “agora você é grande”. Para um dos coordenadores do universo da pesquisa supracitada, “[...] essa é a idade de colocá-los no eixo!” (MOTTA, 2011, p. 166). Isso tudo pode parecer insólito, mas esses fatos são bastante recorrentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

De maneira abrupta, as crianças são inseridas em um espaço novo em que tudo parece não lhes pertencer, ao mesmo tempo não podem voltar ao espaço precedente, porque ele também não lhes pertence mais. Encontram-se, agora, em uma zona de entrelugar. Lamentavelmente, não existe uma preocupação com a ideia de transição que incorpora a atitude acolhedora e a inserção. De várias frentes, as crianças ouvem: “Agora é hora de crescer!”. “Agora é coisa séria!”. “Já brincaram muito!”. No novo espaço, existe uma exigência: aprender a ler e a escrever. O correr, o pular, a experiência, a brincadeira e a interação ficam de lado, o importante agora é saber ler e escrever.

A preocupação com a transição entre as duas etapas começa a aparecer mais fortemente na reestruturação do currículo de nove anos. Em 2004, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” já afirmava a importância da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e orientava que essa deveria acontecer de forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos. Enseja-se, assim, manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que darão segurança e confiança na nova etapa: “[...] Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa” (BRASIL, 2004, p. 20).

Na esteira da Lei n. 11.274 – que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação pelos sistemas (BRASIL, 2006) –, vários documentos passaram a refletir e orientar sobre os sentimentos das crianças que ingressam no Ensino Fundamental, suas expectativas e a necessidade de cuidar para que não se frustrem na nova fase. Defende-se que a entrada na escola não pode representar um rompimento com o vivido anteriormente, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores, para que elas, progressivamente, sistematizem novos conhecimentos sobre si, sobre o mundo, possam transformar-se e transformar o mundo.

A preocupação com o percurso contínuo e a articulação entre as etapas também está presente na Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. No art. 29, aponta-se: “A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação [...]” (BRASIL, 2010, s/p). E seguiu-se: “§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização” (BRASIL, 2010, s/p).

Essa preocupação é reforçada, mais recentemente, na BNCC (BRASIL, 2017, p. 53), em que se lê: “[...] A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças [...]”. Conforme o documento, essa transição deve respeitar as singularidades e as diferentes relações que as crianças estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Para isso, é preciso considerar a criança, os seus direitos de aprender e o seu desenvolvimento integral durante o percurso educativo.

Do mesmo modo que o ingresso na Educação Infantil requer um processo de inserção, a entrada no Ensino Fundamental demanda cuidados para acolher e inserir a criança de maneira segura e sem interrupções. Na nova etapa, as crianças deparam-se com várias questões referentes aos professores, às exigências, aos conteúdos, aos colegas, aos espaços. Encontram pela frente uma nova rotina, novas tarefas, aprender a organizar-se para cada situação e para cada componente curricular. Geralmente, elas trocam de escola ou de prédio, passam a conviver com novas regras. Suas expectativas, bem como dos familiares e/ou responsáveis e dos professores, em re-

lação à alfabetização, são as mais diversas. Todavia, é preciso atenção em relação aos aspectos emocionais das crianças, pois acabam interferindo nos processos de ensino-aprendizagem e no próprio desenvolvimento psíquico (RAPOPORT, 2009).

Nessa perspectiva, defende-se, nesta BC, que seja garantido, na RME de Palhoça, um processo de transição que envolva a acolhida e inserção das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. De maneira a organizar o processo de acolhimento e inserção, algumas propostas são bem-vindas, como:

- realizar uma entrevista com os familiares e/ou responsáveis para conhecer aspectos históricos relevantes da criança e as expectativas (dela e as dos familiares);
- reunir-se com os familiares e/ou responsáveis para falar sobre o processo de alfabetização e letramento;
- buscar informações sobre a trajetória da criança na Educação Infantil em relatórios, portfólios ou outros registros;
- conversar, visitar e trocar materiais entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental também contribuem para a inserção das crianças na nova etapa;
- acolher as crianças com afetividade e criatividade, de modo que se sintam seguras no novo ambiente educacional;
- apresentar às crianças ou mesmo solicitar que outras crianças apresentem o espaço da escola (salas de aula, pátio, banheiros, sala da direção, sala da orientação etc.);
- conhecer os profissionais e as funções que desempenham na escola;
- nos primeiros dias, particularmente, as propostas devem favorecer a familiarização, a integração e a socialização;
- fazer círculos para conversar com os colegas e colegas de anos mais avançados sobre a escola e o que podem realizar nesse espaço;
- demonstrar como organizar e fazer uso dos materiais escolares;
- situar a rotina da escola, particularmente os horários das aulas e do recreio;
- organizar espaços para brincadeiras, leituras, jogos, nas salas de aula (obs.: não precisa ser no canto);
- a equipe gestora pode acolher, na porta da frente da escola, as crianças e os familiares e/ou responsáveis que costumam acompanhá-las à escola;
- os professores podem esperar pelos alunos na porta da sala de aula;
- apresentar claramente as regras gerais da escola e construir com as crianças regras mais específicas do grupo;
- garantir espaços e tempos para brincar e interagir, com propostas pedagógicas que valorizem a ludicidade, o corpo, os movimentos, a arte, a cultura e respeitem as necessidades, os desejos e as potencialidades de cada criança;
- possibilitar, desde os primeiros dias, propostas pedagógicas ricas em recursos simbólicos e exploratórios na aventura do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 nov. 2019.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 7 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15/12/2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.
- FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini. **Nova Escola**, São Paulo, abr./maio 2003, p. 27-30.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João, 2010.
- GOULART, C. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC; SEB, 2007. p. 69-85.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARCUSCHI, E. Avaliação da língua portuguesa: pressupostos básicos. *In*: MARCUSCHI, E. (org.). **Formação do educador, avaliação e currículo**. Recife: Universitária, 1999. p. 163-185.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV**: Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434/4503>. Acesso em: 4 out. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28277/30119>. Acesso em: 13 out. 2019.

RAPOPORT, A. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. *In*: RAPOPORT, A. *et al.* **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 23-35.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema, três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n. 12, p. 6-11, dez. 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018b.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WEFFORT, M. **Observação, registro, reflexão**. 2. ed. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura			(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura colaborativa; - Manuseio de diferentes suportes de texto, observando a estrutura e distribuição do texto na página e em outros suportes; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Reconhecimento de letras iniciais e finais; - Gêneros: parlendas, quadrinhas, cantigas, música etc. (textos de memória que estimulem a leitura autônoma, identificando partes do texto).
Todos	Escrita (compartilhada e autônoma)	<p>Correspondência fonema-grafema</p> <p>Construção do sistema alfabético</p> <p>Convenções da escrita</p>			<p>(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas.</p> <p>(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparar com suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Configurações do alfabeto; - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e da escrita; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Ordem alfabética; - Leitura colaborativa para os estudantes que ainda não leem; - Gêneros: parlendas, quadrinhas, cantigas, música etc. (textos de memória que estimulem a leitura autônoma, identificando partes do texto).
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	<p>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil</p> <p>Construção do sistema alfabético e da ortografia</p>			<p>(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.</p> <p>(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.</p> <p>(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Signos e letras (textos em diferentes suportes – multimodais: livros, painéis, <i>tablets</i>, <i>smartphones</i>); - Configurações do alfabeto; - Reconhecer as 26 letras do alfabeto; - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e da escrita; - Segmentação oral das palavras identificar as rimas, as sílabas e os sons existentes no início, meio e fim de palavras compostas com sons semelhantes ou diferentes; - Fonema e grafema; - Gêneros: textos de memória: parlendas, quadrinhas, canções que sabe de cor. A partir da leitura desses textos, estimular a leitura autônoma e identificar partes do texto.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			<p>(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.</p> <p>(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.</p> <p>(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.</p> <p>(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as 26 letras do alfabeto; - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e da escrita; - Signos e letras; - Configurações do alfabeto; - Formação de palavras; - Fonema/grafema; - Textos conhecidos de memória, estabelecendo correspondência entre partes do oral e do escrito.

MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Acentuação			(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	- Configurações do alfabeto; - Textos em diferentes suportes – multimodais: livros, painéis, <i>tablets</i> , <i>smartphones</i> .
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Segmentação de palavras Classificação de palavras por número de sílabas			(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	- Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e da escrita; - Espaçamento entre palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético			(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	- Formação de palavras; - Relação entre as letras e fonemas; - Gênero: listas, parlendas, quadrinhas, poesias.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Pontuação			(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como ponto-final, interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	- Tipos de frases; - Sinais de pontuação; - Função e identificação do ponto-final, exclamação e interrogação; - Leitura colaborativa identificando a entonação; - Produção de texto em situações comunicativas atribuindo sentido, coordenando texto e contexto.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Sinonímia e antonímia Morfologia Pontuação			(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	- Masculino e feminino (O e A finais); - Sinônimos e antônimos.
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	- Informações implícitas e explícitas; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias; - Características de diferentes gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos; - Leitura colaborativa.
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada			(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	- Configurações do alfabeto; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Som e grafia de palavras; - Características de diferentes gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Gênero: listas, receitas, bilhete, agenda, carta: a partir da análise inicial desses gêneros; - Construção de escrita autônoma.

MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada			(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Configurações do alfabeto e das letras; - Espaçamento entre palavras; - Reescrita e escrita de textos e ilustração; - Revisão textual; - Signos e letras (textos em diferentes suportes – multimodais: livros, painéis, <i>tablets</i>, <i>smartphones</i>); - Características de diferentes gêneros textuais; - Produção de textos colaborativos; - Textos de memória para reescrita, ampliando o sistema de escrita alfabético.
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	<ul style="list-style-type: none"> -(Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Textualidade e marcas linguísticas; - Postura, entonação, turnos de fala e escuta.
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto			(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e a diagramação específicas de cada um desses gêneros.	<ul style="list-style-type: none"> -(Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras. <p>Introdução progressiva dos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Coerência e coesão; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Textualidade e marcas linguísticas.
Vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada			(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras. <p>Introdução progressiva dos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização, unidade...; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita.

MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos			(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, entre outros gêneros do campo investigativo (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras. Introdução progressiva dos seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita.
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral			(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, entre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais (em áudio ou vídeo), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Utilização de roteiro: organização, escrita, revisão e cuidado na apresentação, com orientação.
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas da escrita			(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específicas de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	<ul style="list-style-type: none"> - Configurações do alfabeto; - Configurações das letras; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras (textos em diferentes suportes – multimodais: livros, painéis, <i>tablets</i>, <i>smartphones</i>);
Artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada			(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo docente, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	<ul style="list-style-type: none"> - Configurações do alfabeto; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - (Re)produção autônoma e compartilhada de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Elementos textuais; - Revisão coletiva do texto; - Gêneros: contos, fábulas, lendas.
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Formas de composição de narrativas			(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa (lida ou ouvida), incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos; - Elementos textuais; - Leitura colaborativa; - Exploração de questões implícitas e explícitas no texto.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 2: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º E 2º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 2: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º E 2º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação Fluência de leitura			(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação; no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	- Leitura colaborativa; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e da escrita.
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor			(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam (em meios impressos ou digitais), de acordo com as necessidades e os interesses.	- Leitura com diferentes objetivos; - Características de diferentes gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Todos	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão			(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre a distribuição gráfica, o espaçamento entre as palavras, a escrita das palavras e a pontuação.	- Configurações das letras (impressa); - Espaçamento entre palavras; - Sinais de pontuação; - Uso de gêneros: parlendas, quadrinhas, receitas, piadas, listas, canções.
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	- Estrutura e características de diferentes gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Inferir informações implícitas e explícitas.
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada			(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re) contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, entre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	- Configurações do alfabeto; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras (textos em diferentes suportes multimodais: livros, painéis, <i>tablets</i> , <i>smartphones</i>); - Sinais de pontuação; - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos.
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais (em áudio ou vídeo), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	- Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias, intervindo sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas; - Turnos de fala; - Relações entre textos verbais e textos com ilustrações, fotos, tabelas, entre outros.

MATRIZ CURRICULAR 2: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º E 2º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 2: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º E 2º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto			(EF12LP07) Identificar e (re) produzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, as rimas, as aliterações, as assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...); - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - (Re)produção de textos em diferentes suportes estabelecendo relação entre texto oral e escrito.
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			<p>(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de foto digital noticioso e notícias curtas para público infantil, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i>, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias; - Variações da língua (cultura, informal, regional); - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Variações da língua (cultura, informal, regional...); - Discursos direto e indireto; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (sua intencionalidade, onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...).
Vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada			<p>(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de foto digital noticioso e notícias curtas para público infantil (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i>, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras. <p>Introdução progressiva dos seguintes aspectos discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal e informal; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas.

MATRIZ CURRICULAR 2: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º E 2º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 2: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (1º E 2º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida pública	Oralidade	Produção de texto oral			(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais (em áudio ou vídeo), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Variação sociolinguística (diferentes discursos dentro do contexto social); - Exposição de ideias, intervindo sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas; - Turnos de fala; - Sinais de pontuação; - Exposição e argumentação; - Relações entre textos verbais e textos com ilustrações, fotos, tabelas, entre outros; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Vida pública	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto			<p>(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de foto digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>(EF12LP15) Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários.</p> <p>(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras. <p>Introdução progressiva dos seguintes aspectos discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas; - Estrutura e características desses gêneros textuais; - Distribuição do texto na página e em outros suportes.
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas (intervir sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas); - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias e argumentação; - Características de diferentes gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...).
Artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	<p>Apreciação estética</p> <p>Estilo</p> <p>Formas de composição de textos poéticos</p>			<p>(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.</p> <p>(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, as rimas, as sonoridades, os jogos de palavras, as palavras, as expressões e as comparações, relacionando-as com sensações e associações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características do texto poético, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Contação, declamação e dramatização; - Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia e estrutura do texto poético; - Sentido denotativo e conotativo; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens...).

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (2º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (2º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético Convenções da escrita			(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto-final, interrogação e exclamação.	<ul style="list-style-type: none"> - Letra maiúscula, minúscula; - Produção de texto de acordo com: função da escrita, gênero, objetivos da produção e interlocutores (quem escreve, para quem escreve, onde circula – suporte manual e/ou digital); - Som e grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto: objetivos, organização e unidade; - Espaçamento entre as palavras utilizando sinais de pontuação.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar palavras.	<ul style="list-style-type: none"> - Espaçamento e separação de palavras; - Grafia de palavras; - Letra maiúscula, minúscula; - Gêneros: listas, parlendas, quadrinhas análise do oral e comparação com escrito; - A partir desses gêneros, desenvolver análise de palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			<p>(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c/q; e/o, em posição átona em final de palavra).</p> <p>(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de palavras; - Relação entre as letras (palavras escritas com P/B, T/D, F/V...); - Relação entre as letras (palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV); - Fonema e grafema; - Tonicidade.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).	<ul style="list-style-type: none"> - Tonicidade; - Ortografia; - Formação de palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil			(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto; - Relação fonema e grafema; - Formação de palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Acentuação			(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes configurações do alfabeto; - Revisão e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Gênero: listas, bilhetes, notícias, reportagens, poemas.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Segmentação de palavras Classificação de palavras por número de sílabas			(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e da escrita; - Espaçamento entre as palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Pontuação			(EF02LP09) Usar adequadamente ponto-final, interrogação e exclamação.	<ul style="list-style-type: none"> - Pontuação; - Entonação.

MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (2º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (2º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Sinonímia e antonímia Morfologia Pontuação			(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo dos prefixos de negação in-; im-.	- Sinônimos e antônimos; - Prefixação.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Morfologia			(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os respectivos sufixos: -ão e -inho; -zinho.	- Aumentativo e diminutivo; - Sufixação.
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF02LP12) Ler e compreender, com certa autonomia, cantigas, letras de canção, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	- Informações implícitas e explícitas; - Leitura individual e colaborativa; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...); - Conto/reconto e representação; - Gêneros: agendas, listas, bilhetes, canções, receitas.
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada			(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas (em meio impresso e/ou digital), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	- Espaçamento entre as palavras; - Signos e letras; - Sinais de pontuação; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Gêneros: agendas, listas, bilhetes, canções, receitas; - Revisão do próprio texto com ajuda do professor e dos colegas.
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.	- Variação sociolinguística; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Textualidade e marcas linguísticas; - Gênero: canções; - Leitura e memorização de canções conhecidas.

MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (2º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (2º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto			<p>(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e a diagramação específicas de cada um desses gêneros.</p> <p>(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.) e o nível de informatividade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada			(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, <i>layout</i> , imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
Vida pública	Oralidade	Produção de texto oral			(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado, que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução de textos em diferentes suportes; - Exploração de possibilidades e recursos da linguagem a partir da observação de modelos; - Língua formal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos Pesquisa			<p>(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).</p> <p>(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura individual e colaborativa; - Exposição de ideias e argumentação; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...); - Intervir sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas.
Práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos			<p>(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras. <p>Introdução progressiva dos seguintes aspectos discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita.

MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (2º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (2º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral			(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, entre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais (em áudio ou vídeo), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Língua formal; - Coerência e coesão; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com este gênero objetivos) organização e unidade; - Revisão, reelaboração e edição, levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas da escrita			(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil (digitais ou impressos), a formatação e a diagramação específicas de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas; - Estrutura e características desses textos; - Exploração de possibilidades e recursos da linguagem, a partir de análise de textos/modelos.
Artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário			(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura individual e colaborativa; - Narrar histórias conhecidas mantendo a sequência de fatos; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias; - Características desses gêneros textuais; - Conto/reconto e representação de histórias.
Artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada			(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.	<ul style="list-style-type: none"> - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Gêneros: contos, mitos, lendas, fábulas; - Escrever histórias conhecidas, mantendo a sequência de fatos; - Estrutura e características desses textos; - Elementos textuais (tempo, espaço, personagens...).
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Formas de composição de narrativas			(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.	<ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Elementos textuais (conflito, tempo...); - Gêneros: contos, mitos, lendas, fábulas.
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos visuais			(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características do texto poético em diferentes suportes (elementos imagéticos); - Leitura individual e colaborativa de poemas; - Contação e ilustração; - Intertextualidade; - Polissemia; - Polifonia; - Sentido denotativo e conotativo.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).	<ul style="list-style-type: none"> - Grafemas e fonemas; - Posição de letras nas palavras; - Localizar e distinguir palavras com c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m,n); - Gêneros: bilhete, carta, álbuns noticiosos, fábulas, contos; - Utilização de dicionários e outras fontes impressas para resolver dúvidas ortográficas.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> - Vogais e consoantes; - Encontro de vogais; - Encontro de consoantes; - Sílabas.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.	<ul style="list-style-type: none"> - Dígrafos; - Grafema e fonema; - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e da escrita; - Gêneros: fábulas, contos, listas, quadrinhas, trava-línguas.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Acentuação			(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o, e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuação; - Tonicidade.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Segmentação de palavras Classificação de palavras por número de sílabas			(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em: monossílabas, dissílabas e polissílabas.	<ul style="list-style-type: none"> - Número e separação de sílabas.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético			(EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	<ul style="list-style-type: none"> - Número de sílabas; - Acentuação; - Tonicidade; - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e da escrita.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Pontuação			(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto-final, interrogação, exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.	<ul style="list-style-type: none"> - Sinais de pontuação; - Entonação; - Sonoridade; - Discursos direto e indireto.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras (substantivo, verbo); - Gêneros: fábulas, contos, lendas, mitos.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfossintaxe			(EF03LP09) Identificar, em textos, os adjetivos e a sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras (adjetivo, substantivo); - Gêneros: fábulas, contos, lendas, mitos.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e formar novas palavras.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e formação das palavras; - Derivação, prefixação e sufixação; - Classes de palavras (substantivo, adjetivo, verbo).

MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem verbal e não verbal; - Leitura individual e colaborativa; - Gêneros: instrucionais, receitas; - Características desses gêneros textuais; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...).
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias e argumentação; - Características desses gêneros textuais; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...).
Vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Signos e letras (textos em diferentes suportes – multimodais: <i>tablets, smartphones...</i>); - Gêneros: cartas, agenda, bilhete, aviso; - Sinais de pontuação; - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos.
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Signos e letras (textos em diferentes suportes – multimodais: <i>tablets, smartphones...</i>); - Sinais de pontuação; - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos: onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam.
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Variação linguística; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração do texto produzido, em suporte manual ou digital.
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (ortografia)	Forma de composição do texto			(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").	<ul style="list-style-type: none"> - Análise, reelaboração e reprodução de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos: onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam; - Classes de palavras; - Sinais de pontuação.

MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (ortografiação)	Forma de composição do texto			(EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).	- (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos: onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam; - Revisão, reelaboração do texto produzido, em suporte manual ou digital; - Sinais de pontuação.
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, entre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	- Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias e argumentação; - Variação linguística (culto, informal, regional...); - Discursos direto e indireto; - Gêneros: álbuns noticiosos, notícias, reportagens; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...); - Denotação e conotação; - Figuras de linguagem.
Vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), entre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, <i>slogan</i> , escolha e jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).	- Estrutura e características desses gêneros textuais; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras. Introdução progressiva dos seguintes aspectos discursivos: - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal e informal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão.
Vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto			(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital (em áudio ou vídeo), considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.	Introdução progressiva dos seguintes aspectos discursivos: - Língua formal; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografiação)	Forma de composição dos textos			(EF03LP23) Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.	- Frases; - Classes de palavras (adjetivo, pronome de tratamento...).

MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...).
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) (ortografização)	Produção de textos Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas da escrita			(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e a diagramação específicas desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Artístico-literário	Oralidade	Performances orais			(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Declamação, conto/reconto e representação desses gêneros textuais.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação Fluência de leitura			(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...).
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor			(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião (após a leitura).	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Exposição ideias e argumentação; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos...).

MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto; - Discursos direto e indireto; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura			(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas; - Leitura.
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura			(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Vocabulário (uso do dicionário); - Conotação e denotação; - Polissemia.
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura			(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Classes de palavras (substantivo...); - Sinônimos; - Substituições lexicais.
Todos	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético Convenções da escrita			(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como: ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto-final, exclamação, interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
Todos	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão			(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Classes de palavras (pronome, adjetivo...); - Sinais de pontuação; - Grafia das palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal; - Coerência e coesão; - Vocabulário.

MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Todos	Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	
Todos	Oralidade	Variação linguística	
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia	
Vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	

MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)

HABILIDADES	TÓPICOS
(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico- expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e na TV, aula, debate etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Coerência e coesão; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Exposição de ideias e argumentação; - Variações da língua (culto, informal, regional...); - Discursos direto e indireto.
(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Coerência e coesão; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Textualidade e marcas linguísticas; - Variações da língua (culto, informal, regional...).
(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso daquelas com relações irregulares fonema-grafema.	<ul style="list-style-type: none"> - Grafia de palavras; - Regras ortográficas; - Sinônimos e antônimos.
(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com “h” inicial, que não representa fonema.	<ul style="list-style-type: none"> - Grafia de palavras; - Regras ortográficas; - Sinônimos e antônimos.
(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recurso coesivo anafórico.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal; - Coerência e coesão; - Vocabulário.
(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Regras gramaticais e ortográficas; - Norma culta da língua; - Exposição de ideias e argumentação; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Sinais de pontuação.

MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografiação)	Forma de composição dos textos			(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	- (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Júri popular; - <i>Blog</i> : biografia.
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa			(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	- Leitura; - Exposição de ideias e argumentação; - Características desses gêneros textuais; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...).
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Escuta de textos orais			(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	- Conto/reconto e representação (ouvir com atenção); - Intervir sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas).
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Compreensão de textos orais			(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	- Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Conto/reconto e representação (ouvir com atenção); - Intervir sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas.
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral			(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.	- Língua formal e informal; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...); - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - (Re)produção desses textos em diferentes suportes.
Artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário			(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	- Linguagem verbal; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (imagens, letras, ilustrações, fotos, tabelas...).
Artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário Leitura multissemiótica			(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.	- Turnos de fala; - Estrutura e características do texto narrativo em diferentes suportes; - Intertextualidade; - Variação linguística; - Polissemia; - Polifonia; - Sentido denotativo e conotativo.

MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética Estilo	
Artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Textos dramáticos	
Artístico-literário	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	
Artístico-literário	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	
Artístico-literário	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	

MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)

HABILIDADES	TÓPICOS
(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.	<ul style="list-style-type: none">- Estrutura e características do texto poético;- Contação, declamação e dramatização;- Intertextualidade;- Polisssemia;- Polifonia;- Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia e estrutura de texto poético;- Sentido denotativo e conotativo;- Figuras de linguagem;- Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens...).
(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização, por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	<ul style="list-style-type: none">- Discursos direto e indireto;- Estrutura e características do texto dramático, identificando sua função social (onde circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Turnos de fala;- Pontuação;- Entonação.
(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, os marcadores de tempo, espaço e fala de personagens.	<ul style="list-style-type: none">- (Re)produção de textos em diferentes suportes;- Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Turnos de fala;- Regras gramaticais e ortográficas;- Variação linguística;- Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.- Classes de palavras (verbo, substantivo, adjetivo...);- Sinais de pontuação.
(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, personagens, narrador e construção dos discursos direto e indireto.	<ul style="list-style-type: none">- (Re)produção de textos em diferentes suportes;- Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Estrutura e características desses textos;- Regras gramaticais e ortográficas;- Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.	<ul style="list-style-type: none">- Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social: onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam;- Distribuição do texto na página e em outros suportes;- Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais, textos imagéticos);- Sinais de pontuação;- Grafia de palavras;- Regras gramaticais e ortográficas;

MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 5: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (3º AO 5º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
						<ul style="list-style-type: none"> - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Elementos textuais (rima, versos, estrofação...); - Denotação e conotação; - Figuras de linguagem.
Artístico-literário	Oralidade	Declamação			(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Representação e declamação, controlando a respiração e a expressão da fala; - Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia e postura; - Figuras de linguagem.
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Formas de composição de narrativas			(EF35LP29) Identificar, em narrativas, o cenário, a personagem central, o conflito gerador, a resolução e o ponto de vista, com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social: (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (imagens, cenário, personagens...).
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Discursos direto e indireto			(EF35LP30) Diferenciar discursos indireto e direto, determinar o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicar o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras (verbo...); - Discursos direto e indireto; - Pontuação; - Variação linguística; - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição de textos poéticos			(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos, sonoros e de metáforas.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Sinais de pontuação; - Elementos textuais (rima, versos, estrofação...); - Denotação e conotação; - Figuras de linguagem.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 6: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.	- Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Língua formal e informal; - Separação silábica; - Fonema e grafema; - Elementos textuais (local, data, vocativo, despedida...).
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			(EF04LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas VV e CVV, em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).	- Hiato e ditongo; - Formação de palavras; - Encontro vocálico; - Encontro consonantal; - Relação entre as letras; - Fonema e grafema; - Sílabas complexas.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil Ordem alfabética Polissemia			(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo aquele que seja o mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.	- Ortografia; - Formação das palavras; - Sinônimos e antônimos; - Contextualização; - Denotação e conotação.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Acentuação			(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão (s).	- Acentuação; - Sílabas tônica e átona; - Singular e plural.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Pontuação			(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto-final, interrogação, exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.	- Pontuação; - Entonação; - Discursos direto e indireto; - Aposto e vocativo.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome e verbo (concordância verbal).	- Classes de palavras; - Concordância verbal; - Concordância nominal.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfossintaxe			(EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância nominal).	- Classes de palavras; - Concordância verbal; - Concordância nominal.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			(EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).	- Ortografia; - Estrutura e formação de palavras.
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	- Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (QR Code, gráficos, códigos de barra, tabelas...).

MATRIZ CURRICULAR 6: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Informações implícitas e explícitas; - Leitura fluente; - Exposição de ideias e argumentação; - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal e informal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem e de jogos e brincadeira. A partir dele, planejar e produzir tutoriais (em áudio ou vídeo).	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos de acordo com as condições de produção: função da escrita, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores (quem escreve, para quem escreve, onde circula – suporte manual e/ou digital); - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão, reelaboração e edição, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas.
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição do texto			(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e o formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos: onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam; - Revisão, reelaboração do texto produzido, em suporte manual ou digital; - Sinais de pontuação; - Classes de palavras (verbo...); - Regras gramaticais; - Ortografia.

MATRIZ CURRICULAR 6: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF04LP14) Identificar, em notícias, os fatos, os participantes, o local e o momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.	- Estrutura e características desses textos: onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam.
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).	- Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação; - Variações da língua (culto, informal, regional...); - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, gráficos, fotos, tabelas...).
Vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar (digitais ou impressas) para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores, comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia, e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	- (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal e informal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização, unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão.
Vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto			(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	- (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Regras gramaticais; - Língua formal e informal; - Coerência e coesão; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com esses gêneros e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão e reelaboração, levando em conta: material linguístico, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas; - Classes de palavras; - Ortografia.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos			(EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.	- Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Sonoridade; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos.

MATRIZ CURRICULAR 6: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto; - Discursos direto e indireto; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos			(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos como forma de apresentação de dados e informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações explícitas; - Leitura; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Intertextualidade: relações entre textos e outros textos (ilustrações, gráficos, fotos, tabelas...).
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos			(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (imagens, tabelas, gráficos...); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma			(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Regras gramaticais e ortográficas; - Norma culta da língua; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Sinais de pontuação.

MATRIZ CURRICULAR 6: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores			(EF04LP23) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil (digitais ou impressos), a formatação e a diagramação específicas desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Classes de palavras; - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Signos e letras; - Ortografia; - Informatividade, clareza e concisão; - Sinais de pontuação.
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas da escrita			(EF04LP24) Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa como forma de apresentação de dados e informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Classes de palavras; - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Signos e letras; - Ortografia; - Informatividade, clareza e concisão.
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma			(EF04LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Classes de palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Língua formal e informal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Regras gramaticais e ortográficas; - Sinais de pontuação.
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição de textos poéticos visuais			(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais; - Sinais de pontuação; - Elementos textuais (rima, versos, estrofação...); - Denotação e conotação; - Figuras de linguagem; - Regras ortográficas.
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição de textos dramáticos			(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos direto e indireto; - Estrutura e características do texto dramático; - Turnos de fala; - Pontuação; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	<ul style="list-style-type: none"> - Hiato e ditongo; - Formação de palavras; - Encontro vocálico; - Encontro consonantal; - Relação entre as letras; - Fonema e grafema; - Sílabas complexas; - Ortografia; - Sinônimos e antônimos; - Denotação e conotação.
Todos	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil Ordem alfabética Polissemia			(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.	<ul style="list-style-type: none"> - Polissemia; - Sinônimos e antônimos; - Estrutura e características desses textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Grafia de palavras; - Língua formal e informal; - Coerência e coesão; - Vocabulário.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Acentuação			(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuação ortográfica; - Divisão silábica; - Sílabas tônicas e átonas; - Singular e plural.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Pontuação			(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.	<ul style="list-style-type: none"> - Pontuação; - Entonação; - Discursos direto e indireto.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras (verbo: tempo e modo).
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras (verbo, pronome, substantivo...); - Frase, oração e período; - Sujeito e predicado; - Concordância verbal; - Concordância nominal.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras (conjunções); - Orações coordenadas; - Coesão e coerência.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e sufixo.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de palavras; - Derivação de palavras (prefixação e sufixação); - Classes de palavras (substantivo e verbo).

MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais, de regras de jogos, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras (verbo no imperativo); - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Informações verbais e não verbais; - Leitura fluente; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, símbolos...).
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e <i>cartoons</i> , entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Língua formal e informal; - Gírias; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
Vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Classes de palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Classes de palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, à postagem de <i>vlog</i> infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dela, planejar e produzir resenhas digitais (em áudio ou vídeo).	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos de acordo com as condições de produção: função da escrita, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores (quem escreve, para quem escreve, onde circula – suporte manual e/ou digital); - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes;

MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
						<ul style="list-style-type: none"> - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas; - Entonação.
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto			(EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses gêneros (apresentação e avaliação do produto).	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos: seus objetivos, onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam; - Revisão, reelaboração do texto produzido, em suporte manual ou digital.
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em <i>vlogs</i> argumentativos, entre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias e argumentação; - Variações da língua (culto, informal, regional...); - Discursos direto e indireto; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas, gráficos...); - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Intencionalidade.
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionalidade; - Ética; - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação; - Variações da língua (culto, informal, regional...); - Discursos direto e indireto; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, gráficos, fotos, tabelas...).
Vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas;

MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
						<ul style="list-style-type: none"> - Língua formal e informal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão.
Vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto			(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para <i>vlogs</i> argumentativos sobre produtos de mídia para o público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, <i>games</i> etc.), com base em conhecimentos sobre eles, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto; - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Regras gramaticais; - Língua formal e informal; - Coerência e coesão; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão e reelaboração, levando em conta: material linguístico, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Vida pública	Oralidade	Produção de texto			(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social; - Exposição de ideias, intervindo sem sair do assunto, com formulação e respostas de perguntas; - Turnos de fala; - Entonação; - Exposição e argumentação; - Interpretação de informações; - Revisão e reelaboração, levando em conta: material linguístico, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Relações entre textos verbais e textos com ilustrações, fotos, tabelas, entre outros; - Discursos formal e informal.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos			(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, <i>games</i> etc.), com base em conhecimentos sobre eles.	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de ideias, intervindo sem sair do assunto, com formulação e respostas de perguntas; - Exposição e argumentação; - Interpretação de informações; - Relações entre textos verbais e textos com ilustrações, fotos, tabelas, entre outros; - Discursos formal e informal.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos			(EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de <i>vloggers</i> de <i>vlogs</i> opinativos ou argumentativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Sonoridade; - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Exposição e argumentação; - Interpretação de informações; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).

MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviações) e as informações semânticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características, identificando sua função social, onde circulam; - Classes de palavras; - Signos e letras; - Grafia de palavras; - Informatividade, clareza e concisão.
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos em gráficos ou tabelas			(EF05LP23) Comparar informações apresentadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações explícitas; - Leitura; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Intertextualidade (relações entre textos e outros textos: ilustrações, gráficos, fotos, tabelas...)
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos			(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (imagens, tabelas, gráficos...); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Artístico-literário	Oralidade	Performances orais			(EF05LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal e informal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (ortografização)	<p>Forma de composição dos textos</p> <p>Adequação do texto às normas da escrita</p>			(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Pontuação; - Concordância verbal; - Concordância nominal; - Produção, revisão, reelaboração da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.

MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INICIAIS (5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores			(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.	- Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Classes de palavras (pronome, conjunção...).
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição de textos poéticos visuais			(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multisemióticos presentes nesses textos digitais.	- Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam, quais são seus diferentes suportes); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais; - Sinais de pontuação; - Elementos textuais de textos em versos (rima, entonação, versos, estrofação...); - Denotação e conotação; - Figuras de linguagem.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 8: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 8: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico Relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital			(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.	- Análise de aspectos da língua oral e da língua escrita (reportagens, áudios, vídeos, propaganda, entre outros); - Pontuação e entonação; - Exposição de ideias e argumentação; - Intencionalidade; - Funcionalidade; - Interpretação.
Jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico Relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.			(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.	- Entonação e pausas, conforme sinais de pontuação; - Variações da língua (culto, informal, regional...); - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Todos	Análise linguística/semiótica	Léxico Morfologia			(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série inonímica.	- Classes de palavras (substantivo, adjetivo); - Linguagem verbal e não verbal; - Ortografia; - Morfologia; - Sinônimos e antônimos.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos, e de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo: afirmativo e negativo.	- Classes de palavras (pronome, substantivo, adjetivo e verbo: flexões em gênero, número, grau, tempo e modo).

MATRIZ CURRICULAR 8: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 8: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	- Modos verbais.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	- Classes de palavras; - Concordância verbal; - Concordância nominal; - Sujeito e predicado; - Ordem direta (S/V/P).
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.	- Frase, oração e período; - Período composto; - Pontuação.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	- Frase, oração e período; - Período composto; - Classes de palavras (verbo, conjunção).
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.	- Períodos simples e composto; - Classes de palavras (verbo, conjunção).
Todos	Análise linguística/semiótica	Sintaxe			(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	- Classes de palavras (substantivo, adjetivo, pronome, verbo, conjunção...); - Sujeito/verbo/predicado; - Oração.
Todos	Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita Morfossintaxe			(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	- Tempos verbais; - Concordância nominal; - Concordância verbal; - Regras ortográficas; - Pontuação.
Todos	Análise linguística/semiótica	Semântica Coesão			(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discursos direto e indireto).	- Estrutura e características desses textos; - Sinais de pontuação; - Regras gramaticais e ortográficas; - Coerência e coesão; - Homônimos e parônimos.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital			(EF67LP01) Analisar a estrutura e o funcionamento dos <i>hyperlinks</i> em textos noticiosos publicados na <i>web</i> e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.	- Leitura de textos em diferentes suportes; - Hipertexto; - Estrutura e características desses textos.
Jornalístico/midiático	Leitura	Apreciação e réplica			(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor em jornais, revistas, impressos e <i>on-line</i> , <i>sites</i> noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.	- Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Variações da língua (culto, informal, regional...).
Jornalístico/midiático	Leitura	Relação entre textos			(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	- Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão.
Jornalístico/midiático	Leitura	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião			(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.	- Ética; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Jornalístico/midiático	Leitura	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica			(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.	- Exposição e argumentação; - Interpretação de informações; - Estrutura e características desses textos; - Informações implícitas e explícitas.
Jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido			(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.	- Polissemia; - Interpretação de informações; - Denotação e conotação.
Jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido			(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	- Figuras de linguagem; - Argumentação e persuasão; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose			(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, GIFs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> etc.	- Denotação e conotação; - Estrutura e características desses textos; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais).

MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico/midiático	Produção e revisão de textos	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos			<p>(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> noticiosos).</p> <p>(EF67LP10) Produzir notícia impressa, tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indiquem precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.</p> <p>(EF67LP11) Planejar resenhas, <i>vlogs</i>, vídeos e <i>podcasts</i> variados, textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: <i>fanzines</i>, <i>fanclipes</i>, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, <i>detonado</i> etc.), entre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, <i>game</i>, canção, videoclipe, <i>fanclipe</i>, <i>show</i>, <i>saraus</i>, <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positivamente ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do <i>game</i> para posterior gravação dos vídeos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal e informal; - Revisão, reelaboração e edição de textos, levando em conta os objetivos de produção; - Textualidade e marcas linguísticas; - Paragrafação; - Intencionalidade; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Produção de textos multimodais.

MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
					<p>(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i>, vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: <i>fanzines</i>, <i>fanclipes</i>, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, <i>game</i>, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (<i>show</i>, <i>sarau</i>, <i>slam</i> etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou das produções.</p> <p>(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multisemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.</p>	
Jornalístico/midiático	Oralidade	Planejamento e produção de entrevistas orais			<p>(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, por que aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto/persuasão; - Coerência e coesão; - Recursos discursivos e linguísticos que deem a esses gêneros: objetivos, organização e unidade; - Revisão e reelaboração, levando em conta: material linguístico, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Vida pública	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos			<p>(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gêneros prescritivos: características de forma e sentido.

MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida pública	Leitura e produção de textos	<p>Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social</p> <p>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição <i>on-line</i>, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.)</p> <p>Apreciação e réplica</p> <p>Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos</p>			<p>(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulem nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.</p> <p>(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas marcas linguísticas relacionadas à argumentação, à explicação ou ao relato de fatos como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.</p> <p>(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificação.</p>	- Reconhecimento de aspectos de forma e sentido dos gêneros reivindicatórios e propositivos.
Vida pública	Leitura e produção de textos	<p>Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos</p> <p>Curadoria da informação</p>			<p>(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.</p> <p>(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.</p> <p>(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas, por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc.</p>	<p>- Gêneros reivindicatórios e propositivos;</p> <p>- Planejamento para produção de texto;</p> <p>- (Re)produção de textos;</p> <p>- Intencionalidade;</p> <p>- Funcionalidade;</p> <p>- Reflexão sobre a linguagem empregada nesses textos.</p>

MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição			(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.	- Resumo; - Síntese; - Paráfrase.
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Conversação espontânea Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota			(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola, e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos: em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.	- Turnos da fala; - Planejamento da exposição oral.
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática			(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática dos textos.	- Referenciação; - Paráfrase; - Ordenação e enumeração.
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	Textualização			(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações, por meio de notas de rodapés ou <i>boxes</i> .	- Texto; - Inferência; - Intertextualidade.
Artístico-literário	Leitura	Relação entre textos			(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre esses e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos quanto aos temas, às personagens e aos recursos literários e semióticos.	- Intertextualidade; - Figuras de linguagem; - Funções da linguagem.
Artístico-literário	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica			(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	- Textos narrativos e poéticos.

MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 9: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (6º E 7º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos			(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, a personagem, o ato, a cena, a fala, as indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	- Texto teatral; - Elementos da narrativa; - Estrutura do gênero.
Artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos			(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como: contos populares, suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, entre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.	- Texto narrativo; - Elementos da narrativa; - Estrutura do gênero; - Tempos verbais; - Discursos direto e indireto.
Artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos			(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	- Texto poético; - Recursos do texto poético; - Estrutura do gênero.
Todos	Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia			(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.	- Ortografia; - Fonética; - Acentuação.
Todos	Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita			(EF67LP33) Pontuar adequadamente textos de diferentes gêneros (ponto-final, exclamação, interrogação, reticências).	- Pontuação.
Todos	Análise linguística/semiótica	Léxico Morfologia			(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	- Formação de palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica	Léxico Morfologia			(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	- Formação de palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica	Coesão			(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	- Coesão textual; - Pronomes.
Todos	Análise linguística/semiótica	Sequências textuais			(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	- Coesão textual; - Advérbio; - Conjunção.
Todos	Análise linguística/semiótica	Figuras de linguagem			(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, entre outras.	- Figuras de linguagem.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 10: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (7º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 10: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (7º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas de cultura digital			<p>(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais: sensacionalismo, jornalismo investigativo etc., de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.</p> <p>(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgado em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fatores de textualidade; - Conotação e denotação; - Coesão e coerência; - Discursos direto e indireto; - Entonação; - Paragrafação; - Variedades linguísticas; - Fatores de textualidade; - Gêneros: notícia e reportagem.
Todos	Análise linguística/semiótica	Léxico Morfologia			(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação e estrutura de palavras; - Derivação e sufixação.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			<p>(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.</p> <p>(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbo; - Frase, oração e período; - Termos essenciais da oração; - Transitividade dos verbos; - Predicação.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			<p>(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.</p> <p>(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concordância nominal e verbal; - Coesão e coerência; - Termos essenciais da oração; - Tipos de sujeito; - Predicação.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			<p>(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.</p> <p>(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras (substantivo, adjetivo, advérbio e locução adverbial); - Termos acessórios da oração.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			<p>(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordâncias verbal e nominal, pontuação etc.</p> <p>(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”), ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbo: tempo e modo; - Pontuação; - Coesão e coerência; - Conjunções; - Coesão e coerência; - Período composto.

MATRIZ CURRICULAR 10: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (7º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 10: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (7º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica	Semântica Coesão			<p>(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).</p> <p>(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.</p>	<p>- Classes de palavras (substantivo, pronome);</p> <p>- Coesão;</p> <p>- Sinonímia e antonímia.</p>
Todos	Análise linguística/semiótica	Modalização			<p>(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentação.</p>	<p>- Modalização;</p> <p>- Argumentação.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 11: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 11: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital Relação entre textos			<p>(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de <i>sites</i> noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.</p> <p>(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando <i>sites</i> e serviços de checadores de fatos comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de <i>sites</i> noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.</p>	<p>- Fatores de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade e informatividade;</p> <p>- Interpretação crítica e analítica;</p> <p>- Leitura e interpretação de textos multimodais (com materiais gráficos diversos e auxílio de elementos não verbais);</p> <p>- Formalidade e informalidade nesses textos;</p> <p>- Informações implícitas e explícitas.</p>
Jornalístico/midiático	Produção de textos	Textualização de textos argumentativos e apreciativos			<p>(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado à defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos, e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.</p>	<p>- Gênero textual: artigo de opinião;</p> <p>- Língua formal e informal;</p> <p>- Características desses gêneros textuais, identificando sua estrutura, função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);</p> <p>- Funcionalidade;</p> <p>- Exposição de ideias e argumentação.</p>

MATRIZ CURRICULAR 11: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 11: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística /semiótica	Fono-ortografia			(EF08LP04) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias verbal e nominal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	- Acentuação; - O estudo das classes de palavras; - Regências verbal e nominal; - Concordâncias verbal e nominal; - Pontuação.
Todos	Análise linguística/ semiótica	Léxico Morfologia			(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	- Formação, composição e estrutura de palavras; - Derivação e sufixação; - Neologismo; - Estrangeirismo; - Vocabulário; - Uso do hífen.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores). (EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	- Termos da oração; - Complementos verbal e nominal; - Ordem direta e indireta; - Regras ortográficas.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	- Vozes verbais.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais: artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	- Adjuntos adnominais.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	- Adjuntos adverbiais.
Todos	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe			(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação. (EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções. (EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	- Orações coordenadas e subordinadas; - Coesão sequencial.

MATRIZ CURRICULAR 11: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 11: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica	Semântica Coesão			<p>(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.</p> <p>(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.</p>	- Coesão referencial e sequencial.
Todos	Análise linguística/semiótica	Modalização			<p>(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modalização; - Argumentação; - Objetividade; - Pontuação; - Perífrase.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros sem circulação, mídias e práticas da cultura digital.			<p>(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p> <p>(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a gêneros da cultura digital (meme, GIF, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Polissemia; - Polifonia; - Intencionalidade; - Interpretação crítica e analítica; - Variedade e variantes linguísticas; - Argumentação, exposição e persuasão; - Denotação e conotação; - Interpretar textos multimodais; - Ética.
Jornalístico/midiático	Leitura	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica			<p>(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, GIFs etc.) e posicionar-se de forma crítica, fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrangeirismos; - Preconceito linguístico; - Pontuação; - Neologismos.
Jornalístico/midiático	Leitura	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica			<p>(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Intencionalidade; - Interpretação crítica e analítica.

MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido			<p>(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discursos direto, indireto ou indireto livre).</p> <p>(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivo sem textos argumentativos diversos (elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos direto, indireto e indireto livre; - Paráfrase; - Citação; - Polissemia; - Figuras de linguagem e seus efeitos de sentido no texto.
Jornalístico/midiático	Leitura	<p>Efeitos de sentido</p> <p>Exploração da multissemiose</p>			<p>(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à <i>performance</i>, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.), ao ritmo, à melodia, aos instrumentos e aos sampleamentos das músicas e dos efeitos sonoros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pontuação, sonoridade e entonação; - Intertextualidade; - Interpretação de textos multimodais (com materiais gráficos diversos e com auxílio de elementos não verbais).
Jornalístico/midiático	Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos			<p>(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, <i>sites</i>), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dos dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso, a publicação em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> noticiosos ou, mesmo, de jornais impressos, por meio de <i>boxes</i> variados).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero do texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Roteiros para vídeos, textos, áudios...; - Hipertexto; - Produção de textos multimodais (com materiais gráficos diversos e com auxílio de elementos não verbais).

MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico/ midiático	Produção de textos	Estratégia de produção: textualização de textos informativos			(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e as mídias disponíveis, a organização hipertextual, o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem, adequação à norma padrão.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero do texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas; - Hipertexto; - Funcionalidade.
Jornalístico/ midiático	Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos			(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou da questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos linguísticos; - Língua formal e informal; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Revisão, reelaboração e edição desses textos, levando em conta: material linguístico, objetivos de produção e interlocutores, em suporte digital; - Exposição de ideias e argumentação.
Jornalístico/ midiático	Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários			(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças: cartaz, <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiguidade; - Intertextualidade; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde circulam, quem os produz e a quem se destinam).

MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico/ midiático	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados			<p>(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica, desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de ideias e argumentação; - Intertextualidade; - Persuasão; - Textualidade e marcas linguísticas; - Funcionalidade.
Jornalístico/ midiático	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais			<p>(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos acerca do tema ou da questão discutida ou das temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto; - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Jornalístico/ midiático	Análise linguística/semiótica	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa			<p>(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição e argumentação; - Vocabulário.

MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico/ midiático	Análise linguística/semiótica	Estilo			(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.	- Turnos da fala; - Exposição e argumentação; - Vocabulário.
Jornalístico/ midiático	Análise linguística/semiótica	Modalização			(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais, como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	- Modalização; - Orações subordinadas; - Exposição e argumentação.
Vida pública	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos			(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA –, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar –, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).	- Debate e simulações de textos; - Reflexão sobre a linguagem empregada nesses textos; - Ética; - Direitos e deveres; - Elementos gramaticais e linguísticos; - Interpretação crítica e analítica.
Vida pública	Leitura	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social			(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (por exemplo: portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se na busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.	- Debate e simulações de textos; - Funcionalidade; - Reflexão sobre a linguagem empregada nesses textos; - Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos); - Interpretação crítica e analítica; - Análise de aspectos da língua oral e da língua escrita; - Língua formal; - Ambiguidade; - Regras gramaticais e ortográficas; - Leitura e interpretação desses textos em diferentes suportes; - Textualidade e marcas linguísticas.

MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida pública	Leitura	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica			(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições <i>on-line</i> (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Exposição e argumentação; - Marcas linguísticas; - Análise gramatical e ortográfica; - Interpretação crítica e analítica.
Vida pública	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos			(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Debate e simulações de textos; - Funcionalidade; - Reflexão sobre a linguagem empregada nesses textos; - Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos); - Interpretação crítica e analítica.
Vida pública	Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos			(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (<i>sites</i> , impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas (de forma a justificar sua proposição), projetos culturais e ações de intervenção.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção, debate e simulações desses textos; - Reflexão sobre a linguagem empregada nesses textos; - Ética; - Direitos e deveres; - Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos); - Interpretação crítica e analítica.

MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida pública	Oralidade	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção Proposta			(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e os interesses em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	- Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Sinais de pontuação; - Língua formal e informal; - Revisão e reelaboração, levando em conta: material linguístico, objetivos de produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Vida pública	Análise linguística/semiótica	Movimentos argumentativos e força dos argumentos			(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados. (EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis. (EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos etc. (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.	- Turnos da fala; - Exposição e argumentação.
Vida pública	Oralidade	Conversação espontânea			(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes em momentos oportunos: em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	- Interpretação crítica e analítica; - Análise de aspectos da língua oral e da língua escrita; - Pontuação e entonação; - Argumentação e persuasão.
Vida pública	Oralidade	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota			(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.	- (Re)produção de textos; - Análise, revisão, reelaboração e edição desses textos, levando em conta: material linguístico, objetivos de produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto.

MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS INI FINAIS CIAIS (8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida pública	Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática			(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, referentes etc.), catáforas (remetendo para adiante, ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Coesão referencial; - Textualidade e marcas linguísticas; - Paráfrase; - Anáfora; - Catáfora; - Configurações de textos em meios digitais.
Vida pública	Análise linguística/semiótica	Textualização			(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e <i>hyperlinks</i> em textos de divulgação científica que circulam na <i>web</i> e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de <i>links</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Configurações de textos em meios digitais; - Hipertexto; - Funcionalidade.
Vida pública	Análise linguística/semiótica	Modalização			(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida etc.) ou discorda de (de jeito nenhum, de forma alguma) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente).	<ul style="list-style-type: none"> - Modalização; - Estruturas gramaticais; - Exposição e argumentação.
Artístico-literário	Leitura	Relação entre textos			(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, às personagens, aos estilos, aos autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i> , entre outros.	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos da narração; - Polissemia; - Polifonia; - Intertextualidade; - Elementos paratextuais (com materiais gráficos diversos e com auxílio de elementos não verbais); - Informações explícitas e implícitas.
Artístico-literário	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica			(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Foco narrativo, personagens, tempo (psicológico e cronológico) e espaço.

MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos			(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização, como peça teatral, novela, filme etc.	- Polissemia; - Estrutura e características desses textos.
Artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade			(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e ficção científica, entre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	- Elementos textuais (tempo, espaço, personagens...); - (Re)produção e adaptação desses textos; - Revisão, reelaboração e edição desses textos, levando em conta: material linguístico, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Produção de textos multimodais (com materiais gráficos diversos e com auxílio de elementos não verbais).
Artístico-literário	Produção de textos	Relação entre textos			(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, cyberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	- (Re)produção e adaptação desses textos; - Elementos textuais (versos, rimas, sonoridade...); - Revisão, reelaboração e edição desses textos, levando em conta: material linguístico, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Todos	Análise linguística/semiótica	Figuras de linguagem			(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, entre outras.	- Figuras de linguagem e seus efeitos de sentido no texto.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 13: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (9º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 13: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (9º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico / midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital			<p>(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a <i>sites</i> de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.</p> <p>(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.</p>	- Gêneros textuais argumentativos, expositivos; - Coesão e coerência; - Polissemia; - Intertextualidade; - Hiperônimo e hipônimo; - Sinônimo e antônimo; - Parônimo e homônimo.

MATRIZ CURRICULAR 13: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (9º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 13: LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS (9º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Jornalístico / midiático	Produção de textos	Textualização de textos argumentativos e apreciativos			(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.	- Elementos coesivos; - Norma e variação linguística; - Intencionalidade; - Funcionalidade; - Paragrafação; - Práticas de revisão e reescrita.
Todos	Análise linguística / semiótica	Fono-ortografia			(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	- Frase, oração, período; - Concordância verbal; - Concordância nominal.
Todos	Análise linguística / semiótica	Morfossintaxe			(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito/verbo de ligação/predicativo. (EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.	- Termos essenciais da oração; - Verbos de ligação.
Todos	Análise linguística / semiótica	Morfossintaxe			(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.	- Regências verbal; - Regência nominal; - Variações linguísticas.
Todos	Análise linguística / semiótica	Morfossintaxe			(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.	- Conjunções coordenativas e subordinativas substantivas e adverbiais.
Todos	Análise linguística / semiótica	Elementos notacionais da escrita Morfossintaxe			(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.	- Período composto; - Orações subordinadas adjetivas; - Pronomes relativos.
Todos	Análise linguística / semiótica	Coesão			(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma padrão com seu uso no português brasileiro coloquial.	- Colocação pronominal: próclise, mesóclise e ênclise; - Variações linguísticas.
Todos	Análise linguística / semiótica	Coesão			(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).	- Coerência e coesão sequencial; - Conectores e marcadores textuais.
Todos	Análise linguística / semiótica	Variação linguística			(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.	- Fatores de variações linguísticas.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

ARTE

Consultores Gerais

Odimar Lorensen
Rafaela Maria Freitas

Consultora de Área

Ana Paula Meura

Representantes

Djeovana da Silva Raulino
Eliziany Perla Ferreira
Galheigo Jacques Ferreira
Maria Eduarda Schappo
Michel Marques

1. INTRODUÇÃO

A Arte sempre esteve presente na história humana. Seu ensino percorreu histórias de vida muito antes de sua presença ser obrigatória no currículo escolar. Antes de existir a escola, já existia a transmissão de conhecimentos artísticos pela tradição, pelo conhecimento passado de pais para filhos, por meio das mais diversas atividades que estavam presentes nas comunidades (MARTINS; PICOSQUE, 2012).

Segundo Martins e Picosque (2012, p. 24),

[...] Muitas marcas são deixadas por pais, tios, avós, irmãos mais velhos, amigos, professores, artistas... nos nossos primeiros contatos com a arte. Outras marcas são também deixadas por livros, personagens de TV, filmes, peças infantis, concertos, pelas obras que vão fazendo parte de nosso acervo de imagens, pelas visitas aos museus, por alguns momentos especiais. Todos, de modo favorável ou não, nos ajudam a construir nossas primeiras impressões do mundo da arte, alimentando e ampliando nossa própria cultura.

Ao tornar-se obrigatório, na década de 1970, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o ensino de Arte resumiu-se, inicialmente, ao ensino do desenho, com a função de comunicar, tal como a escrita, uma ideia ou um pensamento. Nesse início da história do ensino artístico, o desenho era tomado também como indispensável para muitas profissões (BARBOSA, 1978).

O ensino de Arte passou por transformações dentro das instituições educacionais, considerando três marcos conceituais: escola tradicional, escola renovada e escola contemporânea. Dentro das escolas tradicionais, a Arte era vista como meio de expressão, voltada aos processos de trabalho em Arte e o desenvolvimento do potencial criador. Nos anos 1980, o produto e o processo tornaram-se fundamentais, e o aluno passa a ser o centro do processo de suas aprendiza-

gens. Na escola contemporânea, já nos anos 1990, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que contribuem para uma nova visão e são focados na aprendizagem, tratando a Arte como área de conhecimento.

Conforme Barbosa (2003), a Arte, ao longo do seu processo histórico, foi sendo usada como forma de fixar ou complementar um determinado assunto abordado em outras disciplinas. Essa estratégia ainda vem sendo utilizada por muitos professores no Brasil, consolidando a ideia de que a Arte pode ajudar na compreensão de determinados conteúdos. Ao iniciar essa prática no espaço institucionalizado, seu ensino realizou-se de acordo com as especificidades de cada época, definindo uma dimensão sociocultural relacionada diretamente à educacional, como explicitado por Mödinger (2012, p. 39):

[...] As Artes Visuais – componente curricular que já foi denominado Desenho Geométrico, Trabalhos Manuais e depois Educação Artística – têm uma tradição mais antiga e maior presença no âmbito escolar. A Música volta a ser obrigatória a partir da legislação recente, revivendo, de alguma forma, o período da educação brasileira em que ocupava um espaço importante por meio do Canto Orfeônico, responsável, no passado, pelo desenvolvimento de reconhecido trabalho musical nas escolas. Dança e Teatro são disciplinas mais recentes, embora existam, de alguma forma na escola, há muito tempo. Mesmo com a obrigatoriedade legal, estes quatro componentes comumente aparecem nos planos de ensino como atividades extracurriculares, ou apenas como recurso metodológico de outras disciplinas.

Diante do mencionado, é importante ressaltar que a Arte é um campo de conhecimento com muitas características gerais e específicas, nas suas diferentes linguagens. Nesse aspecto, ressalta-se que o professor deve perceber-se como ser produtor e mediador, que tem sua formação e suas vivências na e com a Arte. Essa consciência está presente nos PCNs, constando que

[...] Uma função importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relação entre os indivíduos na sociedade (BRASIL, 1997, p. 19).

Com a LDB de 1996, a Educação Artística, praticada até então apenas como atividade destituída de sentidos, passa a ser chamada de ensino de Arte, como componente curricular obrigatório. Entretanto, essa mudança não foi suficiente para que muitos aspectos da educação praticada até aquele momento ficasse no passado. Os professores, antes polivalentes, não deixaram alguns vícios do passado, realizando uma espécie de sobrevoos pelas diversas áreas artísticas, prática ainda presente nas escolas por meio de contextualizações superficiais com focos indefinidos. É importante sempre deixar claro que o ensino de Arte prevê um campo de conhecimento composto por quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) que possuem seus conteúdos, códigos e modos de fazer distintos e tão importantes uns quanto os outros.

O ensino de Arte não é apenas teoria, textos, história e, muito menos, o simples exercício do desenho livre ou do desenho ilustrativo do que foi feito nas férias, ou ainda um fazer aplicado à elaboração de cartões para as inúmeras datas comemorativas do país, é muito mais do que isso:

é diálogo, reflexão, troca. É estar disponível e aberto para experimentar materiais e técnicas, para realizar a mistura daquilo que se aprendeu, percebendo que aprender se dá a partir do fazer, explorar e conhecer a produção de artistas consagrados pela história da Arte antiga, moderna e contemporânea. Pressupõe-se, também, a necessidade de estar aberto diante do estranhamento, da descoberta de um processo, de uma cultura, de uma história, bem como ser capaz de reconhecer, entre a Arte contemporânea e as manifestações artísticas do passado, conexões - além de estabelecer relações com um desenvolvimento próprio e, desse modo, ampliar o conhecimento sobre e da Arte. Martins e Picosque (2012, p. 17) destacam que

[...] o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas sim que ele e elas possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte.

Compreende-se, de acordo com os PCNs, que o ensino

[...] de arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve [...] fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir a respeito deles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de diferentes culturas, épocas, [as próprias e as dos colegas] (BRASIL, 1997, p. 15).

Trata-se de obter conhecimento acerca do patrimônio cultural e artístico da humanidade. Vê-se na escola um espaço onde se pode abranger um público novo e interessado. O ensino de Arte na escola abre muitos caminhos para os alunos por meio da reflexão, do conhecer pela Arte o seu mundo, e de outras culturas poderem se inserir em sua própria, além de estar atento e aberto ao questionamento relacionado ao que acontece no dia a dia. Ferraz e Fusari (1999, p. 18) refletem sobre a questão de Arte estar presente no mundo e ambos estarem em constante mudança, assim como as práticas e os saberes. Para as autoras,

[...] é justamente porque a arte mobiliza continuamente nossas práticas culturais, mostrando-nos esteticamente as múltiplas visualidades, sonoridades, falas, movimentos, cenas, desde a nossa infância que procuramos tomar consciência de como as produzimos e as interpretamos.

A partir das questões abordadas, reconhece-se que a Arte pode ser ensinada e aprendida na escola e vários são os momentos em que os professores podem pensar de que forma trabalhar e organizar ações em sala de aula. Porém não é apenas na escola que se tem espaço e tempo disponível para que o conhecimento em Arte seja partilhado: diversas instituições sociais e culturais contribuem para a construção do conhecimento artístico, articulando elementos de culturas locais e regionais, além do patrimônio material e imaterial. A diferença está na metodologia e na forma como professores e alunos organizam esse conhecimento dentro do espaço institucionalizado.

O ensino de Arte vem ganhando espaço e atenção tanto no ensino formal (aquele que acontece dentro da escola) quanto no ensino não formal (aquele que ocorre de forma estruturada e planejada fora dos locais formais de ensino). Como mencionado anteriormente, na escola, a partir da LDB de 1996, a Arte ganha um espaço de luta por reconhecimento. Aos poucos, as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) vêm sendo estudadas e os currículos revistos e reorganizados, apresentando novos modos de fazer e pensar a Arte na escola com os alunos.

Fora das escolas, instituições das mais diversas naturezas vêm pensando em alternativas que tornam cada vez mais evidente o desejo de estabelecer relações concretas com as instituições de ensino formal. Nesse aspecto, a educação ganha, pois são diversos os espaços físicos e virtuais que oportunizam o contato e as experiências com a Arte. Vê-se potencial nessa relação, pois são novas formas de adquirir conhecimentos.

São muitas as reflexões que o campo artístico ainda precisa imergir. Neste momento, as questões apontadas e as que seguem são pontuais para desenvolver um contexto importante no cenário da Arte na Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça, que precisa ser legitimado, repensado e fortalecido por meio (e não apenas) desta Base Curricular (BC) e das ações efetivas dos professores nas escolas.

2. ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

As quatro linguagens da Arte aparecem na BNCC articuladas, levando em consideração as diversas produções artísticas que integram elementos relacionados a experiências sensíveis de diferentes naturezas. Por ser a Arte algo presente no cotidiano do ser humano, tal componente curricular tem o compromisso de trazer reflexões importantes do campo para as escolas e isso torna-se possível diante de um trabalho efetivo a partir da articulação de experiências que possibilitem aos alunos novas descobertas e novos olhares em relação ao mundo que os cerca.

Nessa perspectiva do ensino de Arte, parte-se da articulação entre as quatro linguagens, visando a um cenário no qual o aluno se reconheça como ser histórico, social e cultural, comunicando-se de forma criativa e crítica. Esse ponto de vista vai além do acúmulo de conteúdos e foge da linearidade. São essas novas formas de abordar questões artísticas que levam em consideração os interesses do aluno, para que ele possa refletir a sua realidade, tendo autonomia na hora de tomar decisões e resolver situações do cotidiano escolar.

O ensino de Arte, a partir da BNCC (BRASIL, 2017), prevê o desenvolvimento integral do ser humano, que deve se perceber como agente participante e modificador do meio em que vive. Isso se torna possível a partir do momento em que as ações em sala de aula se abrem para o novo e desafiam a comunidade escolar mediante a reflexão não óbvia das produções artísticas do homem em seu meio ao longo do processo histórico. Com o ensino de Arte, constroem-se conhecimentos que perpassam diferentes percepções sensoriais em um trabalho articulado com as diferentes vivências que o ser humano passa a ter assim que nasce.

2.1 Arte na área de Linguagens

As práticas sociais e culturais do ser humano são mediadas por diferentes linguagens. A Arte, como componente curricular, aparece na área de Linguagens e é capaz de proporcionar experiências e aprendizagens significativas por meio das interações humanas. Compreende-se, então, que a Arte, diante de suas linguagens e seus códigos específicos, faz parte da vida do ser humano.

Como são destinados tempos e espaços formais e não formais para a apropriação, conhecimento e alfabetização, “[...] na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 13). Diante disso, ressalta-se que, por meio da linguagem visual, corporal, sonora, verbal e digital, o ser humano interage e se relaciona consigo mesmo e com os outros, transformando-se e o meio em que vive, criando e construindo conhecimentos, atitudes e valores que regem o seu viver.

2.2 Dimensões do conhecimento artístico

As dimensões do conhecimento artístico devem orientar as ações pedagógicas, pois perpassam as linguagens da Arte por meio dos conhecimentos e aprendizagens do aluno, de forma simultânea e inerente. Conforme descritas a seguir, elas são propostas pela BNCC e têm como objetivos desenvolver habilidades e alcançar competências.

Quadro 1 – Dimensões do conhecimento artístico

<i>Criação:</i> refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
<i>Crítica:</i> refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
<i>Estesia:</i> refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
<i>Expressão:</i> refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
<i>Fruição:</i> refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 194-195, grifos do autor).

2.3 Competências específicas de Arte

Na BNCC, são indicadas nove competências específicas de Arte que devem orientar o trabalho pedagógico do professor, as quais, diante das experiências com o outro e com o ambiente, permitem aos alunos gerenciar e agir diante das diferentes situações que surgem no dia a dia. Por isso, tendo como base as competências específicas de Arte, aliadas às competências gerais da Educação Básica e as competências específicas de Linguagens, o aluno é o protagonista das ações, e o professor, como mediador e propositor nesse processo, tem um papel fundamental no planejamento e no decorrer de todas as ações didáticas.

A BNCC descreve as competências específicas de Arte da seguinte forma:

Quadro 2 – Competências específicas de Arte

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 198).

2.4 Unidades temáticas na Arte

As linguagens artísticas são descritas na BNCC como unidades temáticas, ou seja, o componente curricular Arte é constituída por Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No documento da BNCC, adicionou-se ainda as Artes Integradas, que perpassam de forma interdisciplinar as quatro linguagens. Para cada linguagem e Artes Integradas foram descritos objetos de conhecimento e habilidades, relacionados às duas etapas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).

Considerando o componente curricular Arte amplo na BNCC, decidiu-se, nesta BC, agrupar as quatro linguagens com as Artes Integradas em um único quadro por etapa do Ensino Fundamental. Logo, as linguagens não deverão ser trabalhadas na ordem em que são apresentadas, pois vê-se como importante a convergência e o diálogo entre as áreas na construção da prática pedagógica.

Deixa-se claro que, até o presente momento, no ensino de Arte em Palhoça, há professores com formação em três das quatro linguagens: Artes Visuais, Música e Teatro. Dessa forma, cada profissional deve ter autonomia para gerenciar os tópicos, elemento adicionado e apresentado também nesta BC, de acordo com a sua formação, experiência e vivência com e na Arte. Entende-se que todo profissional tem a capacidade de buscar e filtrar as melhores ações no seu processo didático / criativo sem deixar de abordar as linguagens da Arte, mesmo que predomine, no seu cotidiano, a linguagem da sua formação inicial.

2.4.1 Artes Integradas

De acordo com a BNCC (2017), a unidade temática Artes Integradas “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 197) – compreendendo, assim, as diferentes linguagens da Arte, as expressões e os movimentos artísticos e culturais, até mesmo de natureza híbrida e, na maioria dos casos, não caracterizadas por uma única linguagem.

Com base nessas características e nos objetos de conhecimento, sugere-se ao professor algumas abordagens diante de temas, como: circo, movimento hip hop, autos populares, danças dramáticas, musicais, óperas, *performances*, cinema, escolas de samba, entre outras. O docente, portanto, pode iniciar o desenvolvimento das ações com os alunos a partir da linguagem em que tem sua formação inicial, expandindo e aprofundando conceitos pessoais e dos estudantes, em parceria com outros profissionais ou diante de pesquisas nas diferentes linguagens.

2.4.2 Artes Visuais

Para a abordagem do ensino de Arte na escola, as Artes Visuais são reformuladas: agora, a Arte contemporânea e as linguagens híbridas são abordadas com mais ênfase. Nas Artes Visuais, crianças e adolescentes, além de terem acesso a textos, precisam ser incentivados a ver e refletir

sobre as produções artísticas, que vão além das imagens. Cabe ao professor, por meio de curadorias educativas, mediar o processo de fruição e de diálogos acerca das obras e as reflexões que surgem a partir delas. Para além disso, é importante incentivar os alunos a fazer registros aleatórios, anotações visuais, apontando suas ideias, gostos, obras, artistas e esboços para trabalhos. Além do desenho, outras formas de registro e produção podem ser estudadas, pesquisadas e praticadas nas aulas de Arte, como a pintura, a fotografia, a escultura, entre outras.

Trabalhar com as visualidades contribui para a construção de um olhar mais crítico e atento às coisas do mundo. Trabalhar com as diferentes materialidades permite o experimento e o confronto com os diferentes modos e processos de fazer Arte, compreendendo as especificidades de cada material, bem como as possibilidades de combinação. Dessa forma, o aluno poderá desenvolver, ao longo dos anos escolares, diferentes formas de se comunicar e compreender o mundo.

2.4.3 Dança

A Dança tornou-se obrigatória no currículo escolar em 2016, quando foi aprovada a Lei n. 13.278, que altera os parágrafos 2º e 6º do art. 26 da Lei n. 9.394/96, dispondo que “[...] as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro constituirão as linguagens a serem abordadas no componente curricular [do ensino de Arte]” (BRASIL, 2016, s/p). A BNCC, publicada em 2017, também reconhece a Dança como parte constituinte do componente curricular Arte.

Porém, é importante deixar claro algumas questões em relação à Dança na escola e na aulas de arte. Essa linguagem artística não se restringe à recreação, tampouco a atividades reduzidas a apresentações de datas comemorativas e eventos no ambiente escolar. Para Mödinger (2012, p. 59),

[...] a ideia de o aluno ser o protagonista de suas coreografias deve ser muito explorada na escola, em vez de ser mero reproduzidor de ‘passos’ já prontos. A problematização de questões relativas ao senso comum da dança, combina com o conhecimento especializado do movimento corporal e artístico, instrumentaliza o aluno para a produção, a apreciação, a contextualização das diversas manifestações dançantes e suas interfaces com os conhecimentos e o cotidiano.

A Dança, portanto, tem seus conteúdos e contextos próprios, o que torna necessário reconhecer essa linguagem, estabelecendo a relação entre o fazer e o pensar a criação artística, levando em consideração contextos históricos e culturas locais, regionais, nacionais e internacionais. A Dança leva a criança e o adolescente a experimentar e experimentar diferentes fundamentos da linguagem e a estabelecer diversas relações do corpo dançante com o espaço, o outro, o tempo, a relação com as outras linguagens artísticas e contextos diversos, proporcionando a análise sobre os seus usos e as suas funções em diferentes momentos histórico-culturais.

2.4.4 Música

É uma linguagem artística explorada pelos sons, na qual as crianças e os adolescentes perpassam a experimentação, a reprodução, a manipulação e a criação sonoras, tanto as mais

conhecidas e que fazem parte do seu cotidiano quanto as mais diferentes e distantes, relacionadas aos diversos usos e às funções em diferentes culturas.

O ensino formal da Música teve início na colonização, com os jesuítas. Eles tinham como objetivo instruir culturalmente pela catequização e persuasão os povos indígenas. Mais tarde, a primeira instituição relacionada ao ensino da Música, desligada da Igreja Católica, surgiu em 1841, no Rio de Janeiro, foi o Imperial Conservatório de Música. Já em 1854, a Música foi incorporada nas escolas públicas brasileiras (MEIRA, 2018).

Depois de outros marcos históricos, passou a ser instituída como disciplina de Educação Artística pela LDB de 1971, com práticas voltadas para festividades, principalmente com o fim de exaltação cívica. Ainda assim, a Música ficava à margem, pois dava-se ênfase às Artes Visuais (MEIRA, 2018).

Uma nova etapa começa na década de 1980, com pesquisas voltadas ao ensino da Música, mudando direcionamentos e apoiando-se em novas propostas que priorizam a qualificação da escuta, a criação musical, o desenvolvimento sensorial, a expressividade e a improvisação pessoal. Com essa mudança, foi aberto ao aluno espaço para sentir, ouvir e criar, por meio de reflexões que partem do seu repertório pessoal, e chegou-se à compreensão da diversidade cultural e múltiplas possibilidades de criação pela Música. De acordo com Mödinger (2012, p. 63),

[...] Música é organização sonora, é articulação de estados de tensão e relaxamento. Pode envolver novas tecnologias, sobreposição de estilos, diálogos com as artes visuais, com a dança e o teatro, a utilização do corpo, da voz, de instrumentos musicais diversos, de objetos e ruídos. O que soa, ou o que suscita sonoridades, é objeto para o fazer musical na contemporaneidade.

Atualmente, do mesmo modo que ocorre com as demais linguagens da Arte, a Música legitima seu espaço no currículo escolar e é por ela que novas propostas surgem nas aulas de Arte, com experimentações com o corpo, a voz e os mais diversos materiais sonoros. Além disso, abre-se espaço para ouvir tanto as referências trazidas pelos alunos quanto o reconhecimento de ritmos e elementos ligados à diversidade cultural que enriqueçam o repertório artístico-cultural da comunidade escolar.

2.4.5 Teatro

Na linguagem do Teatro, o objetivo é o estudo do corpo, do movimento e suas diferentes relações com o espaço cênico. Em aulas voltadas às Artes Cênicas, o aluno aprende elementos de composição teatral, trazendo para a análise, nos diferentes ambientes, questões da vida cotidiana e da história das diferentes relações do homem com o mundo. É por meio do Teatro, assim como a Dança, a Música e as Artes Visuais, que a criança e o adolescente estabelecem relações multisensoriais com o mundo à sua volta, pelo reconhecimento de si próprio e do outro em diferentes vivências e trocas de experiências.

[...] O teatro é, desde a Antiguidade, tempo e espaço de encontro para as pessoas. Esta é uma importante diferença que o teatro tem das formas audiovisuais, como o cinema e a televisão: a presença física dos atores, que fazem a cena, e dos espectadores, que assistem a ela (MÖDINGER, 2012, p. 68).

O Teatro estimula a presença e o contato. Na prática, o corpo é a materialidade central das ações que envolvem jogos, improvisações, atuações, encenações, entre outras práticas de interação individual e coletiva. É com a prática teatral que o aluno desenvolve diferentes campos, como a oralidade, a expressão corporal, a força vocal, a leitura e o vocabulário cênicos na formação de espectadores.

2.5 Objetos de conhecimento na Arte

Optou-se que todos os objetos de conhecimento do componente curricular Arte contemplem as quatro linguagens da Arte mais as Artes Integradas, que agora se encontram em um único quadro. Nessa nova organização, os objetos de conhecimento abrangem cada uma das unidades temáticas de forma integral.

Todos os objetos de conhecimento são apresentados para todas as unidades temáticas, tanto para os Anos Iniciais quanto para os Anos Finais, excetuando notação e registro musical. A partir dessa formatação, em uma nova coluna adicionada e denominada “tópicos”, os objetos de conhecimento serão desdobrados por etapa do Ensino Fundamental, deixando mais claro como o professor pode gerenciar diferentes temas relacionados às áreas da Arte em seu contexto e na sua prática pedagógica.

Conforme a BNCC e a partir da construção desta BC, os objetos de conhecimento são descritos e entendidos da seguinte forma:

2.5.1 Linguagens artísticas: contextos e práticas

Trabalha a apreciação e análise de produções artísticas de diferentes épocas, implicando noções de espaço e tempo. Nesse objeto de conhecimento, são abordados contextos históricos, culturais, artistas e/ou grupos de artistas e seus modos de expressão e produção, além da abordagem sobre os usos e as funções das produções artísticas nas diferentes sociedades. Busca-se, também, o entendimento sobre as produções que vão além do entretenimento e servem às diferentes práticas cotidianas, como a religiosa, educativa, política, entre outras. Importante destacar que aqui objetiva-se valorizar e respeitar as formas de expressão artística, privando-as de preconceitos e hierarquizações.

2.5.2 Elementos das linguagens

Aponta os elementos fundamentais para a compreensão das linguagens artísticas e seus desdobramentos e possibilidades de produção. Permite aos alunos apreciarem e refletirem sobre as produções artísticas, a partir dos elementos formais que fazem parte do processo de criação

dos diversos artistas. Possibilita aos estudantes o estudo e a observação de cada elemento e das possíveis combinações entre eles em produções artísticas.

2.5.3 Materialidades e mídias possíveis

Apresenta os diversos materiais e mídias possíveis de se utilizar para produzir Arte. Importante ressaltar que o uso de materiais convencionais e não convencionais, encontrados no cotidiano e sustentáveis, devem fazer parte das produções que utilizam diferentes técnicas e possibilitam diferentes combinações.

2.5.4 Processos de criação

Identifica as diferentes formas e técnicas para produzir Arte. Estimula a criação diante do estudo de materiais ou das combinações de diferentes meios, promovendo a reflexão, o diálogo e o respeito sobre os processos e as produções individuais e coletivas.

2.5.5 Matrizes culturais e estéticas e patrimônio cultural

Com esse objeto de conhecimento, os alunos são estimulados a reconhecer as influências das diversas matrizes culturais e estéticas no repertório cultural brasileiro por meio das produções artísticas. Cabe, nesse contexto, analisar e refletir sobre essas influências, dando sentidos estéticos, eximindo-se de preconceitos e hierarquizações, compreendendo as distintas formas de expressão.

2.5.6 Sistemas das linguagens

Busca reconhecer e incentivar experiências e vivências relacionadas aos diversos espaços onde a Arte é pensada, produzida, experienciada e apresentada. Tendo como suporte esse objeto de conhecimento, o aluno pode ser incentivado a refletir sobre como a Arte circula no cotidiano, percebendo que seus próprios saberes são gerenciados por esses modos.

2.5.7 Arte e tecnologia

Entende-se por tecnologia um conjunto de recursos e conhecimentos que vão se transformando ao longo do processo histórico, possibilitando ao ser humano investigar diferentes formas na utilização de ferramentas, materiais e processos de produção que auxiliam e, muitas vezes, facilitam atividades do cotidiano. Na escola e na Arte, o diálogo com a tecnologia torna-se fundamental nas reflexões sobre as produções artísticas que fizeram e fazem uso de novos recursos e que proporcionam ao espectador novas experiências e modos de refletir sobre a Arte e a vida.

2.5.8 Notação e registro musical

Possibilita ao aluno o reconhecimento das diferentes formas de escrita e de registro mu-

sical convencional e não convencional. Aqui o objetivo é a aproximação e o reconhecimento de códigos, mas não a obrigatoriedade da leitura de partituras.

2.6 Habilidades na Arte

As habilidades, na BNCC, estão agrupadas de acordo com as duas etapas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais); assim, algumas serão repetidas ao longo dos anos escolares. Optou-se por mantê-las definidas no componente Arte para assegurar o princípio normativo da BNCC, mas elas estão relacionadas às unidades temáticas de acordo com os objetos de conhecimento – sendo que algumas foram reescritas e outras criadas para atender a todas as unidades temáticas.

2.7 Tópicos de Arte

Em relação ao ensino de Arte, os tópicos ampliam as possibilidades a partir dos objetos de conhecimento e das habilidades. Esses tópicos foram adicionados nesta BC com o objetivo de apresentar temas indispensáveis, enfatizando-se a importância dessa coluna para o componente curricular Arte: a maior parte do corpo docente que atua na RME de Palhoça tem a formação inicial em uma das quatro linguagens. Com descrição mais detalhada dos temas das quatro linguagens mais as Artes Integradas, dá-se ao professor caminhos possíveis a serem desenvolvidos, possibilitando o desenvolvimento de trabalhos e projetos interdisciplinares que agrupam a linguagem da formação inicial do docente e as demais linguagens artísticas.

3. PERSPECTIVAS DO ENSINO DE ARTE NA RME DE PALHOÇA

A Arte é um campo de conhecimento, e seu ensino é um conjunto de reflexões e produções diante do que cerca o ser humano e das diferentes relações que ele estabelece com o outro e as produções artísticas. Ou seja, a importância da Arte na escola relaciona-se à experiência humana, o que ela proporciona às pessoas que, na atualidade, têm essa oportunidade também na sala de aula.

Para Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 12), “[...] A arte é importante na escola, principalmente, porque é importante fora dela”. As autoras evidenciam em seu texto que a Arte é um conhecimento que vem sendo construído pelo homem em diferentes épocas, diante de práticas, modos de fazer e pensar situações do cotidiano. Diante disso, assim como outros conhecimentos, a Arte tem suas diferentes linguagens e características e todos têm o direito de acessar, compreender, interpretar e dar sentido a seus códigos.

É pela Arte que o ser humano pode se expressar de forma criativa, crítica e reflexiva; é a partir dela que se pode acessar e buscar compreender diferentes culturas e modos de viver, compreendendo, também, o seu próprio mundo diante de diferentes interpretações e conexões com as manifestações artísticas e culturais do outro. Segundo Mödinger (2012, p. 44),

[...] ao ensinar artes na escola, estimulamos os alunos a expressar e criar ideias sobre o mundo que os cerca; ler e fruir as ideias manifestadas por outros; contextualizar no tempo e no espaço o que leram ou produziram, compreendendo as diferentes linguagens artísticas como construção cultural e social.

Na escola, a relação do aluno com o professor e deles com toda a comunidade escolar oportuniza espaços de trocas e vivências significativas em Arte. É no contexto escolar que experiências estéticas apontam e despertam para novas experiências e descobertas. É mediante a Arte que o aluno se abre para a interação com o mundo, a sua diversidade e as suas complexidades. De acordo com Martins e Picosque (2012, p. 17),

[...] No contato sensível com a produção artística, tanto de artistas de diferentes épocas quanto de parceiros num grupo, somos instigados a ampliar nossa própria significação do ser humano, do mundo, da cultura. Tocamos e somos tocados pelas formas simbólicas que o ser humano criou e têm criado em sua longa trajetória. Tocamos e somos tocados por aquilo que nos pode causar imenso prazer ou uma dolorosa sensação de mal-estar e não-saber, que muitas vezes nos afugenta.

As crianças e os adolescentes têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a Arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas de acordo com as experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção da Arte, com o mundo dos objetos e o seu próprio fazer. Essas influências caracterizarão as produções individuais e influenciarão as produções coletivas no ambiente escolar. A partir daí, o aluno constrói significados sobre como se faz, o que é, para que serve e outros conhecimentos a respeito da Arte. Ela deve ser concebida na escola como uma linguagem que tem estrutura e características próprias.

Nesse contexto, é importante atentar para o repertório dos alunos. O estudante, ao sentir-se parte do processo de construção do conhecimento, torna-se mais curioso em investigar e compartilhar suas descobertas por meio de suas produções. Como protagonista desse processo, faz com que a prática pedagógica em Arte seja mais significativa. Diante do protagonismo do aluno, o professor tem papel essencial na pesquisa, mediação e proposição de conteúdos e atividades.

Para a prática em sala de aula, entende-se que o professor deva estar preparado e seguro em relação ao que deseja ensinar aos seus alunos. Com um planejamento, o professor consegue direcionar discussões e atividades produtivas. Porém, o campo da Arte e do ensino de Arte, por ser amplo, complexo, envolvendo quatro linguagens e, nesta BC, mais as Artes Integradas, deixa a tarefa para o professor de estar sempre em busca de novos conhecimentos e atualizando-se, tanto em questões do campo do saber específico quanto do campo pedagógico e das práticas formais.

Muitos professores chegam às escolas sem muitas informações básicas para o trabalho com Arte e com os alunos. Existe certa defasagem nessa formação inicial do professor de Arte e, para suprir essa demanda, o aperfeiçoamento constante é fundamental. Neste sentido, ressalta-se a importância de momentos voltados aos estudos individuais (na busca de referências particulares

e relacionadas aos seus interesses como ser individual) e momentos de formação continuada em grupos (quando as reflexões coletivas e o contato com o diferente e o novo recarregam o professor com novos repertórios). Para além desses aspectos, pensa-se que é mediante a formação continuada que o profissional tem a oportunidade de revisitar os documentos oficiais que orientam o ensino de Arte no município, percebendo, com seus colegas, novas possibilidades, transformando sua prática a partir da troca e do estudo permanente sobre questões teóricas, práticas artísticas e organização do trabalho em Arte na escola.

Martins e Picosque (2012) enfatizam a importância do professor que está interessado, sempre pesquisando e buscando novas possibilidades, para renovar o seu trabalho e levar aos alunos novas práticas e novos contatos com a Arte. Conforme as autoras,

[...] Um professor que mantém viva a curiosidade, que gosta de estudar, investigar imagens para suas práticas na sala de aula e levar seus alunos ao encontro da linguagem da arte sem forçar uma construção do sentido ‘correto’ ou único, veste sandálias de professor-pesquisador, envolvendo com a mais fina atenção sua pele pedagógica, dando sustentação para pisar em terras ainda desconhecidas. Não lida com as incertezas e com reducionismo simplistas, mas com a compreensão e a articulação da complexidade. Por isso mesmo, seu caminhar se dá no presente, no lugar da pergunta, da questão, da dúvida, movido por passos de andar sinuoso que evitam os caminhos retos porque assim podem traçar sua própria trilha. Nesse modo de caminhar, encontrando trilhas acessíveis e outras não, o professor-pesquisador é mais afeito à formulação de perguntas do que à elaboração de respostas diante de cada imagem que encontrar. Afinal, a arte não responde; pergunta (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 116).

As discussões acerca dos objetos e das manifestações artísticas são inúmeras e ficam, em muitos aspectos, longe de se esgotar. O ato de interpretar é individual e faz relação com toda a bagagem do indivíduo. Nessa direção, o professor, ao apresentar diferentes contextos, culturas, objetos e manifestações artísticas a uma turma, é impossibilitado de abranger todas as interpretações suas e dos alunos.

Por isso, é importante o professor, ao pesquisar e selecionar quais referências farão parte de suas aulas, pensar no sujeito com o qual se fala: o aluno. É dele, a partir dele e por ele que se fazem escolhas e direcionamentos das discussões em sala de aula. Ao selecionar, o professor torna-se, assim como em exposições de Arte, um curador, aquele que organiza, seleciona, cuida e monta imagens, vídeos, músicas, textos, entre outros recursos para expor aos alunos.

O termo curadoria educativa foi criado por Luiz Guilherme Vergara (1996), mais relacionada às ações em museus, que tem “[...] como objetivo explorar a potência da arte como veículo de ação cultural” (VERGARA, 1996, p. 243), ou seja, potencializar diferentes aspectos dos objetos artísticos e/ou manifestações artísticas para que esses possam despertar nos públicos olhares questionadores e reflexivos. Desse modo, o professor, como pesquisador, vai em busca e seleciona, entre tantos caminhos no universo artístico, aquilo que levará aos seus alunos em sala de aula como forma de provocar a reflexão não apenas sobre o objeto ou a manifestação artística,

mas também na busca por novas leituras e vivências que fazem com que os estudantes e o docente reflitam sobre a Arte e a vida.

Nessa constante busca e seleção, o professor ainda tem o papel de mediador de todas essas informações e contextos com diferentes situações em sala de aula (VIGOTSKI, 2007). O mediador está, em muitos contextos, situações, aprendizados entre o aluno e o objeto artístico, entre o presente e o passado, entre a escola e a instituição cultural, nos tantos caminhos que podem ser seguidos no ensinar e no aprender. Pensando com o Grupo de Pesquisa Mediação Arte/Cultura/Público, “[...] O estar entre da mediação cultural não pode desconhecer cada um desses interlocutores e o seu desafio maior: provocar uma experiência estética e estésica” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 62).

Ao considerar tantos aspectos, o professor, como mediador, proporciona contatos e busca despertar os alunos para as mais diversas experiências que os levam a outros tempos e espaços. Martins e Picosque lembram o encontro e a preocupação do encontro significativo. Segundo as autoras,

[...] Cuidar atentamente da qualidade dos encontros tem sido meta, cada vez mais, das instituições culturais, artísticas, científicas, educacionais... Encontros com diferentes realidades que podem a princípio parecer distantes, externas e estranhas. Encontros que exigem atitudes pedagógicas que podem reforçar e instigar a construção de significações (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 13).

Nesse contexto, o professor torna-se responsável por auxiliar os alunos mediante diferentes metodologias, a significar os conteúdos diante das tantas formas de adquirir e organizar o conhecimento. Ainda assim, por mais que o professor conheça a sua turma e seus alunos e planeje suas ações, “[...] a atenção do grupo é desviada do caminho originalmente traçado, obrigando o mediador a estabelecer novas relações” (CHIOVATTO, 2000, s/p).

Ressalta-se, mais uma vez, o papel das diferentes instituições sociais e culturais, espaços não formais de ensino, inclusive virtuais, nesse processo de ensino-aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno. Muitas dessas instituições disponibilizam materiais didáticos e espaços de pesquisa, além da organização de eventos, momentos de exposição e reflexão sobre a prática pedagógica e, nesse contexto, o campo da Arte.

Devido a isso, o professor que tem acesso a esses instrumentos, que podem ocorrer em momentos de formação continuada, torna-se mais reflexivo e amplia sua bagagem e seu repertório artístico, transformando a si mesmo, bem como suas práticas. Do mesmo modo, o aluno, quando existe a possibilidade de estar em uma atividade voltada para o contato com os objetos e/ou as manifestações artísticas, entra em contato com a Arte de uma forma diferente. Curioso em um novo espaço, busca novas descobertas, sem cobranças aceleradas de resultados e respostas.

Segundo Gilberto Velho (2001 *apud* BEMVENUTI, 2007, p. 622), os espaços não formais de ensino são lugares em que o indivíduo (seja ele professor ou aluno),

[...] ao se deslocar, potencializa experiências individuais, [...], que no seu deslocamento entre distintos níveis de cultura, desenvolve e mantém um canal de comunicação entre dois mundos completamente estranhos, ampliando a consciência e as informações diante dos dois locais, adquirindo formas particulares de interpretação [...].

Portanto, a transmissão de conteúdos feita entre os muros da escola, no espaço formal de ensino, pode, eventualmente, transformar-se em construção de conhecimento em espaços diferenciados, aliando espaços formais e não formais, diante de metodologias complementares, articulando Arte e cultura em espaços onde a Arte é pensada, produzida, exposta, experienciada e apresentada. Apesar das dificuldades e do processo de trabalho que envolve o professor estar fora da escola e/ou sair com os alunos da escola, ressalta-se a importância de ambos terem acesso e poderem participar de experiências diversas que possibilitem a ampliação de conhecimentos e repertório artístico.

Por fim, retoma-se o papel de pesquisador, curador e mediador do professor de Arte: aquele que está sempre em busca de novas possibilidades, que as seleciona com cuidado e consciência de abertura de múltiplos caminhos e interpretações, transformando conteúdos e informações em conhecimento a ser compartilhado com seus alunos. Utuari (2012, p. 56) apresenta esse professor enfatizando que “[...] ele deixa de ser um professor que dá aulas de arte para ser um educador que propõe percursos estéticos, poéticos, artísticos e educativos”, tornando-se assim, segundo ela, um “professor propositor de percursos”.

Reafirma-se, também, que o ensino de Arte propicia ao aluno o desenvolvimento da expressão e do pensamento crítico, criativo e reflexivo diante das diferentes situações cotidianas. A partir disso, deseja-se que o aluno saia do lugar comum e siga, curioso, por novos caminhos, fazendo descobertas, ampliando e expandindo seu repertório artístico e cultural, aceitando, respeitando e aprendendo com a diversidade e as diferenças.

4. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO – ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE ARTE

Com todas essas reflexões, entende-se, no novo momento do ensino de Arte, o papel do professor como sendo mais democrático ao tornar-se mediador do conhecimento e propositor de diferentes situações em que ocorrem o ensino e a aprendizagem em Arte na escola. Todas as práticas e ações devem ser planejadas tendo como base este documento, sem deixar de considerar, prioritariamente, a realidade local e as necessidades dos alunos¹. As dimensões do conhecimento artístico e as competências específicas de Arte, descritas nesta BC e retiradas da BNCC, são elementos norteadores no processo de planejar e avaliar as ações e propostas que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo.

¹ Vigotski (2007), com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) – que, segundo ele, é uma das etapas de aprendizagem mais importantes –, destaca que a ZDP/ ZDI é o espaço em branco entre o que a criança e/ou o adolescente já é e já sabe fazer sem auxílio ou mediação de um adulto e aquilo em que tem a potencialidade de vir a ser e fazer. É nesse ponto que se encontra o professor mediador e propositor, que estimula o aluno a se apropriar de novos conceitos por meio de diferentes experiências. Proximal vem de próximo. A ZDP ou ZDI é onde o professor está, oportunizando ao aluno apropriar-se de novos conhecimentos.

Os PCNs, já em 1997, enfatizam que, “[...] ao avaliar, o professor precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros [...]” (BRASIL, 1997, p. 66). Ainda deixam claro que a “[...] função de avaliar não pode se basear apenas e tão somente no gosto pessoal do professor, mas deve estar fundamentada em certos critérios definidos [...]” (BRASIL, 1997, p. 67).

Sendo assim, as aulas de Arte podem ser expositivas com a observação e reflexão de imagens, vídeos, músicas, textos e exposições, tais como práticas com exploração de materiais, linguagens e técnicas, com o objetivo de criar trabalhos a partir do próprio repertório dos alunos. É importante que, durante o processo, o aluno possa fazer e refazer, buscando diferentes caminhos para a construção do aprendizado.

Como a coluna de tópicos está organizada em dois blocos (Anos Iniciais e Anos Finais), cabe ao professor definir e planejar, com autonomia, quais conteúdos e de que forma esses conteúdos serão abordados para que as habilidades sejam alcançadas pelos temas e conceitos descritos.

O planejamento, sendo bem elaborado, deixa claro ao professor o que avaliar, e as formas são as mais diversas – afinal, é preciso ter clareza nos objetivos. Avaliar é um processo contínuo e deve considerar diferentes dimensões do ensinar e do aprender, exigindo a elaboração de estratégias e propostas que estejam em constante diálogo com o percurso dos alunos. Para além disso, as atividades práticas em Arte também devem estar entre os processos avaliativos e deixar de ser propostas coadjuvantes no ensino, deixar de servir a outros conteúdos tidos como mais importantes. A avaliação em Arte tem o foco na formação do aluno e reflete a prática do professor. Tudo atrelado ao processo pessoal de cada um e sua relação com as atividades desenvolvidas. Ocorre no processo e não apenas leva em consideração o produto final, seja ele fruto de um trabalho individual ou coletivo.

Dessa forma, o processo avaliativo ocorre de diferentes formas para que crianças e adolescentes sejam vistos sob vários pontos de vista. Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 142) trazem que “[...] Palavras como avaliação, autoavaliação, processo, produto, valor, nota, julgamento, etc. envolvem pessoas, sonhos, projetos de vida e, ainda, questões éticas”, ou seja, é preciso ter cuidado e responsabilidade ao avaliar, pois busca-se desenvolver, entre tantos aspectos em Arte, o pensamento crítico e criativo diante das situações do cotidiano. De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 141), percebe-se que,

[...] Na verdade, uma avaliação é uma bússola de excelente qualidade para o professor se orientar. Ela é um diagnóstico dos alunos, do professor e do assunto tratado, fornecendo um mapa claríssimo dos interesses e necessidades da turma. É ponto de chegada e de partida, é meio, começo, fim e retorno.

Para a Arte, deseja-se que a avaliação ocorra mediante trabalhos práticos, de pesquisas, apresentações, exposições e reflexões acerca dos trabalhos autorais e coletivos, exercícios e participação no processo de criação, desenvolvimento de habilidades técnicas, observação e crítica. Tudo isso sem esquecer a autoavaliação, que traz a responsabilidade dos processos propostos

também para o aluno, utilizando rodas de conversa e elaboração de reflexões escritas, dando voz e incentivando os estudantes a pensarem nos seus gostos, nas suas escolhas, nas suas atitudes e nas produções individuais e dos colegas. É pela autoavaliação que as crianças e os adolescentes devem se perceber como agentes fundamentais das ações em sala de aula e em toda a escola. Uma autoavaliação direcionada pode trazer resultados interessantes para o crescimento do aluno. Hernandez (2000, p. 162) aponta em seu texto alguns aspectos norteadores que podem ser considerados em Arte no momento de avaliar:

[...] O conhecimento e a compreensão sobre os fenômenos e problemas relacionados com a arte, as obras e os artistas; a capacidade de dar forma visual às ideias; a argumentação que apoia temas e questões relativas à arte; a descrição, análise e interpretação das obras de arte e de seus significados; a curiosidade, a inventividade, a inovação, a reflexão e a abertura a novas ideias; a clareza no momento de expressar ideias, de maneira oral e escrita, sobre a arte; o fato de expressar e sintetizar ideias nas discussões sobre arte ou sobre as produções artísticas; a diferenciação das qualidades visuais na natureza ou no meio humano; a participação ativa em todas as atividades; a competência na utilização das ferramentas, dos equipamentos, dos processos e das técnicas relacionadas com as diferentes manifestações da cultura visual; as atitudes para as manifestações artísticas e seu papel na vida das pessoas.

Finalizando, deseja-se um processo avaliativo que busque pensar em como auxiliar os alunos a progredirem e se tornarem mais conscientes do seu papel como seres críticos, reflexivos e atuantes no mundo. Não se trata de punir e classificar. Avaliar em Arte implica averiguação de resultados, obtenção de conhecimentos diante de diferentes experiências que ajudam as crianças, os adolescentes e o professor a repensarem suas práticas diante das situações colocadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR – ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS

O componente curricular Arte está organizado de acordo com alterações feitas nas unidades temáticas, nos objetos de conhecimento e nas habilidades. Ainda nesta BC, adicionou-se a coluna de tópicos, onde são apontados temas específicos de cada objeto de conhecimento relacionado às unidades temáticas. O professor tem, então, diversas possibilidades para organizar seu planejamento e trabalhar com Arte em suas diferentes linguagens e práticas, de acordo com o contexto e a realidade com a qual atua.

A organização curricular em Arte foi feita em dois blocos, conforme adiantado na BNCC. Diante dessa apresentação, torna-se importante deixar claro que alguns tópicos pertencentes a um objeto de conhecimento se repetem tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. O que os diferenciam é a forma de abordagem que o professor proporá em sala de aula, lembrando que as abordagens serão direcionadas de acordo com a faixa etária e a necessidade de cada turma.

É importante expor que, em 2018 e em 2019, os professores de Arte da RME de Palhoça escolheram os livros didáticos de Arte das duas etapas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e

Anos Finais, respectivamente), o que teve influência na elaboração dos tópicos. Em relação aos Anos Iniciais, os livros referenciam a construção dos tópicos descritos por meio das abordagens dos conteúdos e da apresentação das atividades. Já com relação aos Anos Finais, a BNCC e as habilidades descritas em tal referência influenciaram a escolha dos livros desse segmento. Apresenta-se essa informação levando em consideração que o município conta com livros didáticos e que, com este documento, devem orientar e auxiliar no planejamento dos docentes.

Para os Anos Iniciais, tem-se claro que a abordagem se baseia na apresentação de questões e atividades relacionadas a experiências investigativas e lúdicas com inserção gradual de problematizações mais complexas, de acordo com o desenvolvimento do aluno, além do contato com obras e artistas de diferentes contextos sociais e culturais, tendo como ponto de partida seu próprio repertório. Para os Anos Finais, temas relacionados a dimensões sociais (como identidade, cidadania, meio ambiente e diversidade cultural) podem ser norteadores de trabalhos, discussões, projetos e atividades práticas que abordem as temáticas apontadas nos tópicos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009.
- BEMVENUTI, A. Museu para todos: o papel da ação educativa como mediadora cultural. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 16., 2007, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Anpap; Udesc, 2007.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção I, p. 6377, Brasília, 12/8/1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2019.
- BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-

2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 8 dez. 2019.

CHIOVATTO, M. O professor mediador. **Instituto Arte na Escola**, São Paulo, Boletim n. 24, out./nov. 2000.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. Trad. de Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LOPES, A. C. (ed.). **Novo Pitaguruá**: arte. São Paulo: Moderna, 2017.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática no ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEIRA, B. *et al.* **Mosaico arte**: corpo. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Scipione, 2018a.

MEIRA, B. *et al.* **Mosaico arte**: cidade. 7º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Scipione, 2018b.

MEIRA, B. *et al.* **Mosaico arte**: planeta. 8º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Scipione, 2018c.

MEIRA, B. *et al.* **Mosaico arte**: ancestralidade. 9º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Scipione, 2018d.

MÖDINGER, C. R. *et al.* **Artes visuais, dança, música e teatro**: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

UTUARI, S. O professor proponente. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO: Arte – Mediações, compartilhamentos, interações, 23., 2012, Montenegro. **Anais** [...]. Montenegro: Funarte, 2012.

VERGARA, L. G. Curadorias educativas, a consciência do olhar: percepção imaginativa-perspectiva fenomenológica aplicada à experiência estética. *In*: CONGRESSO DA ANPAP, 8., 1996, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ECA; USP, 1996, p. 240-247.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

MATRIZ CURRICULAR 1: ARTE - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1: ARTE - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
Artes Integradas Artes Visuais Dança Música Teatro	Linguagens artísticas: contextos e práticas	<p>(EF15AR27) Appreciar e analisar a produção artística de diferentes épocas, como também ter noção do seu contexto social, histórico e cultural. Abordar o conhecimento da história, das produções, dos artistas e de grupos sociais, articulando os usos e funções das linguagens artísticas, incluindo as matrizes estéticas e culturais distinguindo preconceitos e hierarquizações.</p> <p>(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p> <p>(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial aqueles da vida cotidiana.</p> <p>(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p>				<p>(EF15AR01) e (EF15AR27) <u>Mundo visual</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Leitura e releitura de imagem;- Desenhar, pintar, recortar, colar, modelar, esculpir e fotografar;- Gêneros artísticos: retrato e autorretrato, animais, cenas do cotidiano, históricas, surreais, paisagem (urbana, rural, modificada e natural), natureza morta, abstração e figuração, corpo humano;- História da Arte: rupestre, africana, indígena, antiga (egípcia, persa, grega), pré-colombiana, Surrealismo, Abstracionismo, Cubismo, Impressionismo, Expressionismo, Realismo, Pontilhismo, Concretismo, interativa, contemporânea. <p>(EF15AR08) e (EF15AR27) <u>Mundo do movimento</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Andar, correr, saltar, coreografar;- Coordenação motora;- Expressão corporal;- Elementos da natureza;- Identidade corporal e mimese corpórea: retrato e autorretrato;- Gêneros da Dança: circulares, populares brasileiras, dramáticas, urbanas, de salão, clássica, moderna, contemporânea;- Usos e funções da dança: expressar-se corporalmente, comunicação corporal, rituais religiosos, manifestações populares, experiência corporal. <p>(EF15AR13) e (EF15AR27) <u>Mundo sonoro</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Compor, arranjar, cantar e tocar;- Fontes sonoras: naturais e culturais, natureza, corpo, objetos do cotidiano etc.;- Usos e funções da música: sonorização de histórias, paisagem sonora, rituais religiosos, manifestações populares etc.;- Gêneros musicais: midiática, folclórica, popular atual, popular brasileira, pop (eletrônica, rap, funk, rock, jazz, blues), música e o diálogo com as manifestações populares (samba, forró, frevo etc.);- Instrumentos musicais: origens e família (corda, sopro, percussão, teclas);- Forma de canção, rimas, parlendas, brincadeiras e cantigas de roda;- Ritmos: organização temporal dos eventos sonoros. <p>(EF15AR18) e (EF15AR27) <u>Mundo cênico</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Contar, ouvir, encenar;- Mimeses corpóreas;- Elementos da natureza;- Contação de histórias;- Encenação de histórias;- Peça teatral;- Estéticas teatrais: teatro de formas animadas (marionetes, sombras, objetos, ventríloquos, máscaras), pantomima, de rua, de palco, cortejo;- Gêneros teatrais: tragédia, comédia, autos e paixões, drama, musical, <i>stund-up comedy</i>, teatro de grupo e monólogos.	
	Elementos das linguagens	<p>(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p>				<p>(EF15AR02), (EF15AR02A), (EF15AR09), (EF15AR10), (EF15AR14) e (EF15AR19) <u>Artes Integradas</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Movimento: físico, sensorial, subjetivo e sinestésico;- Exploração sensorial: visão, audição, paladar, olfato, tato, permitindo ao aluno explorar sabores, sons, cheiros e texturas;- Composição artística.	

MATRIZ CURRICULAR 1: ARTE - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1: ARTE - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
Artes Integradas Artes Visuais Dança Música Teatro	Elementos das linguagens	<p>(EF15AR02A) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.), observando o entrelaçamento entre eles nas composições de obras.</p> <p>(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.</p> <p>(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p> <p>(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p> <p>(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p>				<p>(EF15AR02) e (EF15AR02A) <u>Artes Visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ponto; - Linha: reta, curva, contínua, quebrada, espiral; - Forma: geométrica simples (quadriláteros, triângulo e círculo); sólidos geométricos (cubo, pirâmide, paralelepípedo, cone e cilindro); formas orgânicas e formatos (estrela, coração, lua, flor, animais, partes do corpo etc.); - Cor: sensibilização à variedade de cores presentes no mundo, primárias, secundárias, terciárias, quentes e frias, monocromia, policromia, isocronia, análogas, complementares; - Volume: planos bidimensional e tridimensional, profundidade, perspectiva, figura e fundo, planos, contrastes; - Textura: tátil (macio, duro, áspero, liso, felpudo, gelado, quente etc.), visual (estampado, liso, malhado, listrado, xadrez etc.), funcional (pneu, calçadas, digitais etc.), natural e artificial, alto e baixo relevo; - Proporção geométrica. <p>(EF15AR09) e (EF15AR10) <u>Dança</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Corpo: gênero, identidade, plasticidade, habilidades, expressividade; - Espaço: interno e externo, público e privado, dimensões (pequeno, médio, grande), direção (frente, trás, cima, baixo, lado, diagonais), níveis (baixo, médio, alto), extensões (perto, médio, longe); - Força: fraco, moderado e forte (energia); - Tempo: lento, moderado, rápido (ritmo e duração); - Fluência: sequência do movimento (contínuo ou fracionado). <p>(EF15AR14) <u>Música</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Timbre: fontes sonoras naturais e artificiais, orgânicas e inorgânicas; - Intensidade: fraco, moderado e forte; - Duração: curto, médio e longo; - Altura sonora: frequências agudas, médias e graves. <p>(EF15AR19) <u>Teatro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagem (ator, mímico, sombra, objeto, boneco): protagonista, figurante e antagonista; aspectos físicos, psicológicos e caracterização; - Espaço cênico: luz, cenário, figurino, adereços de cena, maquiagem, sonoplastia, trilha musical; - Espaço dramático: interpretação do texto; - Dramaturgia: texto e roteiro (infantil e infantojuvenil); - Corpo: gênero, identidade, diversidade, plasticidade, habilidade e expressividade; - Voz: timbre, gênero, classificação, habilidades e expressividade. 	
	Materialidades e mídias possíveis	<p>(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>(EF15AR04A) Experimentar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos, técnicas e lugares na produção de instrumentos para e na criação de trabalhos artísticos nas diferentes linguagens artísticas.</p>				<p>(EF15AR04), (EF15AR04A), (EF15AR15) e (EF15AR15A)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corpo; - Espaços e ambientes; - Materiais recicláveis e alternativos. <p>(EF15AR04A)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipamentos de som e luz. <p>(EF15AR04) e (EF15AR04A)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lápis de cor, giz de cera, caneta hidrocor, cola, régua, tesoura, massinha de modelar, argila, tintas, carvão, pigmentos naturais, areia, suportes diversos (papel, papelão, madeira, tecido etc.) de diferentes tamanhos e texturas; - Figurinos e adereços. 	

MATRIZ CURRICULAR 1: ARTE - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1: ARTE - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
Artes Integradas Artes Visuais Dança Música Teatro		<p>(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>(EF15AR15A) Explorar fontes diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos do teatro e da dança.</p>				<p>(EF15AR15) e (EF15AR15A) - Voz; - Instrumentos de percussão corporal, convencional e alternativo.</p> <p>(EF15AR04A) e (EF15AR15) - Instrumentos de sopro, cordas e teclas.</p>	
	Processos de criação	<p>(EF15AR05) Experimentar a criação em Artes Visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.</p> <p>(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.</p> <p>(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>(EF15AR12A) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas no processo de criação e experimentação artística vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p>				<p>(EF15AR06), (EF15AR12A) e (EF15AR23) - Desenvolvimento e apresentação de trabalho colaborativo, coletivo e autoral na produção artística.</p> <p>(EF15AR06), (EF15AR12A) e (EF15AR23) <u>Artes Integradas</u> - Leitura, fruição, criação e expressão; - Audiovisualidades, cinema, espetáculos, exposições e diário de bordo.</p> <p>(EF15AR05), (EF15AR06), (EF15AR12A) e (EF15AR23) <u>Artes Visuais</u> Produção em Artes Visuais utilizando diferentes técnicas, ferramentas, suportes e materiais: - Desenho: criação, continuação, imaginação, memória, representação, repetição e observação; - Pintura; - Grafite; - Ilustração: histórias, cordel, músicas, cenas e movimentos; - Quadrinhos, tirinhas, charge, <i>cartoon</i>, caricatura; - Recorte e colagem; - Mosaico; - Dobradura: dobras simples, origami e <i>kirigami</i>; - Textura: <i>frottage</i>; - Escultura: massinha de modelar, argila, papel, arame e objetos (<i>ready-made</i>); - Modelagem; - Gravura: carimbo; - Fotografia; - Vídeo.</p> <p>(EF15AR06), (EF15AR11), (EF15AR12), (EF15AR12A) e (EF15AR23) <u>Dança</u> - Aquecimento, alongamento, relaxamento; - Andar, correr, saltar, movimentar, coreografar; - Exploração de planos e espaços; - Identificação do movimento expressivo; - Diálogo e decodificação entre elementos constitutivos da música e da dança; - Improvisação e reprodução de movimentos e gestos (individual e coletivo); - Repetição, releitura e criação de movimentos e coreografias; - Jogos de mímica; - Mimese corpórea.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 1: ARTE - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1: ARTE - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
Artes Integradas Artes Visuais Dança Música Teatro	Processos de criação	<p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p>				<p>(EF15AR06), (EF15AR12A) e (EF15AR17) <u>Música</u> - Audição; - Reprodução (tocando e cantando); - Improvisação/experimentação; - Criação/composição; - Registro; - Decodificação/interpretação; - Instrumentação; - Arranjo; - Produção sonora: jogos de percepção auditiva e rítmica.</p> <p>(EF15AR06), (EF15AR12A), (EF15AR17), (EF15AR20), (EF15AR21), (EF15AR22) e (EF15AR23) <u>Teatro</u> - Movimentação do corpo; - Construção/criação: personagem, cenário, objetos cênicos, elementos de caracterização (figurino, adereços e maquiagem), dramaturgia, sonoplastia, trilha sonora, iluminação; - Improvisação; - Interpretação (faz de conta e mundo real); - Teatralização de gestos e ações do cotidiano; - Jogos teatrais: integração grupal, expressão vocal, expressão corporal, enredo, teatro direto, teatro indireto (manipulação, bonecos, sombra etc.).</p>	
	Matrizes culturais e estéticas e patrimônio cultural	<p>(EF15AR28) Reconhecer as influências das matrizes estéticas e culturais indígenas, africanas, europeias e orientais no repertório cultural brasileiro. Analisar e dialogar sobre essas influências, dando sentido estético, eximindo-se de hierarquização e respeitando as diferenças.</p> <p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das Artes Visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>(EF15AR03A) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais da Arte nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>				<p><u>Artes Integradas</u> (EF15AR03A) e (EF15AR28) - Concepções de raízes culturais, históricas, sociais, filosóficas e antropológicas.</p> <p>(EF15AR03), (EF15AR03A), (EF15AR24), (EF15AR25) e (EF15AR28) - Arte rupestre; - Arte e cultura indígena e africana.</p> <p>(EF15AR24) e (EF15AR28) - Jogos: regras, usos e funções; - Brinquedos: elementos formais, usos e funções; - Brincadeiras: usos e funções, ritmos, espaço e movimento; - Danças, canções e parlendas: cantigas de roda, folclóricas, regionais, locais, contemporâneas.</p> <p>(EF15AR24), (EF15AR25) e (EF15AR28) - Histórias: usos e funções, contação e representação; - Patrimônio cultural e artístico (material e imaterial): capoeira, procissão do Senhor dos Passos, circo, boi-de-mamão, benzeduras, danças circulares, festa junina, carnaval, pescaria de pandorga, pau de fita, terno de reis, festa do Divino Espírito Santo, renda de bilro, sambaqui, movimento hip hop, <i>performance</i>, cinema catarinense, freguesias luso-brasileiras de Florianópolis, Enseada do Brito, lendas e histórias do município de Palhoça etc.</p> <p>(EF15AR03), (EF15AR25) e (EF15AR28) - Artistas de Santa Catarina.</p> <p>(EF15AR03A), (EF15AR25) e (EF15AR28) - Artistas de Palhoça.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 1: ARTE - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1: ARTE - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
Artes Integradas Artes Visuais Dança Música Teatro	Sistemas das linguagens	<p>(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das Artes Visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p> <p>(EF15AR07A) Reconhecer categorias do sistema da Arte em suas diferentes linguagens, espaços, práticas e agentes na escola, no bairro, na comunidade e nas diferentes regiões do Brasil e do mundo.</p>				<p>(EF15AR07) e (EF69AR07A)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meios e espaços de circulação das Artes Visuais, da dança, da música, do teatro e das linguagens híbridas; - Espaços públicos e privados: casa, escola, bairro, cidade, museus, teatros, galerias, circos, instituições e espaços culturais, ambientes virtuais, salas de projeção, ruas e praças, ambientes de trabalho e em horários de ensaios ou de construção de materiais, ateliês; - Agentes: artistas, artesãos, dançarinos, músicos, atores, curadores, diretores, arte-educadores etc.; - Evento: exposição, mostra, espetáculo, show, festival etc. 	
	Arte e tecnologia	<p>(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística.</p>				<p>(EF15AR26)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de recursos tecnológicos como formas de registro pelo professor e apresentação aos alunos; - Uso de recursos midiáticos nos processos de criação, registro, apreciação e apresentação de trabalhos, obras de Arte e manifestações artísticas e culturais: gravação de áudios, <i>stop motion</i>, produção audiovisual, arte e as redes sociais etc.; - Produção e veiculação de produções audiovisuais. 	
	Notação e registro musical	<p>(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas, etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.</p> <p>(EF15AR16A) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, reconhecendo a notação musical convencional.</p>				<p>(EF15AR16) e (EF15AR16A)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de registro/grafia em música: escrita, áudio, audiovisual, convencional e não convencional; - Mídias físicas: disco de vinil, fita cassete, disquete, fita de videocassete, CD, DVD, <i>pen drive</i> etc. 	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS		
Artes Integradas	Linguagens artísticas: contextos e práticas	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.			(EF69AR01), (EF69AR01A), (EF69AR02), (EF69AR03), (EF69AR09), (EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR18), (EF69AR19), (EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR31) e (EF69AR37)		
		(EF69AR01A) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais historicamente consolidadas, na arte brasileira e estrangeira de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.			Universo visual Universo do movimento Universo cênico Universo sonoro		
		(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.			- Leitura e releitura de imagens, sons, gestos e movimentos; - Tema e gênero nas linguagens artísticas; - Usos e funções da Arte (revisão dos Anos Iniciais); - Elementos da natureza; - Identidade e consciência corporal.		
		(EF69AR02A) Pesquisar e analisar diferentes estilos de dança, contextualizando-os no tempo e no espaço.			(EF69AR01), (EF69AR01A), (EF69AR02), (EF69AR03), (EF69AR09), (EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR18), (EF69AR19), (EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR31) e (EF69AR37)		
		(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.			- Desenhar, pintar, recortar, colar, modelar, esculpir, fotografar, filmar, compor, arranjar, cantar, tocar, registrar, rastejar, engatinhar, andar, correr, saltar, coreografar, contar, ouvir, encenar, gesticular, agir, representar, dirigir, atuar.		
		(EF69AR03A) Analisar situações nas quais a linguagem da dança se integra às demais linguagens (na cena contemporânea, no esporte, quando em modalidades artísticas, no cinema, animações, vídeos musicais, no desenho, na pintura, na cenografia, nos musicais e óperas etc.).			(EF69AR01), (EF69AR01A), (EF69AR02), (EF69AR03), (EF69AR09), (EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR18), (EF69AR19), (EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR31) e (EF69AR37)		
Artes Visuais	Linguagens artísticas: contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.			- História da Arte: concepções históricas, sociais, filosóficas e antropológicas nas quatro linguagens artísticas. Arte Rupestre, Arte Egípcia, Arte Persa, Arte Grega, Arte Pré- Colombiana, Arte Sacra, Arte Bizantina, Arte Gótica; Renascimento; Academicismo europeu e brasileiro (Classicismo, Neoclassicismo, Barroco, Rococó, Realismo, Romantismo); Impressionismo, Pontilhismo; Arte Moderna Brasileira/Semana de Arte Moderna de 1922; Vanguardas Artísticas (Dadaísmo, Surrealismo, Cubismo, Expressionismo/Abstrato, Fauvismo, Futurismo, De Stijl, Construtivismo, Bauhaus); Arte Oriental; Arte Interativa, Pop Art, Arte Conceitual (Instalação, Performance, Happening), Arte Contemporânea; Arte de matriz indígena e africana.		
Dança		(EF69AR09A) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação, encenação e técnica da dança, reconhecendo e apreciando criações de artistas, grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e estilos.			(EF69AR01), (EF69AR01A), (EF69AR02), (EF69AR03), (EF69AR31) e (EF69AR37)		
Música		(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.			- <u>Gêneros nas Artes Visuais</u> : retrato e autorretrato, animais, cenas do cotidiano, cenas históricas, cenas surreais, paisagem (urbana, rural, modificada e natural), natureza morta, abstração e figuração, corpo humano.		
Teatro					(EF69AR01), (EF69AR01A), (EF69AR02), (EF69AR03), (EF69AR31) e (EF69AR37)		
					- <u>Gêneros da Dança</u> : danças circulares, danças populares brasileiras, danças dramáticas, danças urbanas, danças de salão, dança clássica, dança moderna, dança contemporânea.		
					(EF69AR03), (EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR18), (EF69AR19), (EF69AR31) e (EF69AR37)		

MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS	
<p>Artes Integradas</p> <p>Artes Visuais</p> <p>Dança</p> <p>Música</p> <p>Teatro</p>	Linguagens artísticas: contextos e práticas	<p>(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p>(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p> <p>(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p> <p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p> <p>(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR36) Abordar as linguagens artísticas na perspectiva interdisciplinar e transversal em relação à corporeidade e sexualidade humana; perpassando o uso e funções do corpo, bem como da autoimagem no contexto escolar, nas mídias, na publicidade, nos padrões de beleza, nas relações de poder e simbologias impostos pela cultura; valores do passado e contemporâneo nas culturas.</p> <p>(EF69AR37) Apreciar, analisar e refletir sobre a produção artística de diferentes épocas, como também ter noção do seu contexto social, histórico e cultural. Abordar o conhecimento da história, das produções, dos artistas e de grupos sociais, articulando os usos e funções das linguagens artísticas incluindo as matrizes estéticas e culturais distinguindo preconceitos e hierarquizações.</p>			<p>(EF69AR03), (EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR31) e (EF69AR37)</p> <p>- <u>Gêneros teatrais</u>: tragédia, comédia, autos e paixões, drama, musical, <i>stund up comedy</i>, teatro de grupo e monólogos, teatro político, teatro físico, teatro de rua e para rua;</p> <p>- <u>Estéticas teatrais</u>: teatro de formas animadas (marionetes, sombras, objetos, ventríloquos, máscaras), pantomima, teatro de palco, cortejo;</p> <p>- <u>Montagens teatrais</u>.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
<p>Artes Integradas</p> <p>Artes Visuais</p> <p>Dança</p> <p>Música</p> <p>Teatro</p>	Elementos das linguagens	<p>(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.</p> <p>(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.</p> <p>(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p> <p>(EF69AR11A) Experimentar e analisar os fatores do movimento (tempo, peso, fluência, energia e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p> <p>(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição / criação, execução e apreciação musicais.</p> <p>(EF69AR20A) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, duração e combinação dos elementos resultando em melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p> <p>(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p>				<p>(EF69AR04), (EF69AR10), (EF69AR11), (EF69AR20) e (EF69AR26) Artes Integradas - Movimento: físico, sensorial, subjetivo e sinestésico; - Exploração dos sentidos; - Composição artística.</p> <p>(EF69AR04) Artes Visuais - Retomada (Anos Iniciais): ponto, linha, forma; - Cores: escala cromática, aquelas que produzem luz e sombra, efeitos, cromáticos, equilíbrio e harmonia, intensidade, brilho, saturação, fisiologia, psicologia e funções sociais; - Volume: planos bidimensional e tridimensional, profundidade, perspectiva, figura e fundo, planos, contrastes; - Textura: tátil (macio, duro, áspero, liso, felpudo, gelado, quente etc.), visual (estampado, liso, malhado, listrado, xadrez etc.), funcional (pneu, calçadas, digitais etc.), natural e artificial, alto e baixo relevo; - Proporção geométrica.</p> <p>(EF69AR10), (EF69AR11) e (EF69AR11A) Dança - Corpo: gênero, identidade, plasticidade, habilidades, expressividade; - Movimento cotidiano e movimento coreografado; - Peso: leve, pesado e moderado; - Espaço: interno e externo, público e privado, dimensões (pequeno, médio, grande), direção (frente, trás, cima, baixo, lado, diagonais), níveis (baixo, médio, alto), extensões (perto, médio, longe); - Força: fraco, moderado e forte (energia); - Tempo: lento, moderado, rápido (ritmo e duração); - Fluência: sequência do movimento (contínuo ou fracionado).</p> <p>(EF69AR20) e (EF69AR20A) Música - Timbre: fontes sonoras naturais e artificiais, orgânicas e inorgânicas; - Intensidade: fraco, moderado e forte; - Duração: curto, médio e longo; - Altura sonora: frequências agudas, médias e graves.</p> <p>(EF69AR26) Teatro - Personagem (ator, mímico, sombra, objeto, boneco): protagonista, figurante e antagonista; aspectos físicos, psicológicos, caracterização; - Corpo: gênero, identidade, diversidade, plasticidade, habilidade e expressividade; - Voz: timbre, gênero, classificação, habilidades e expressividade; - Espaço cênico: iluminação, cenário, figurino, adereços de cena, maquiagem, sonoplastia, trilha musical e paisagem sonora; - Espaço dramático: interpretação do texto; - Dramaturgia: texto e roteiro (infantil, infantojuvenil e adulto); - Direção teatral.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
Artes Integradas Artes Visuais Dança Música Teatro	Materialidades e mídias possíveis	<p>(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, <i>performance</i> etc.).</p> <p>(EF69AR05A) Pesquisar e experimentar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos, técnicas e lugares na produção e na criação de trabalhos artísticos nas diferentes linguagens.</p> <p>(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.</p> <p>(EF69AR21A) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos convencionais e alternativos, além do próprio corpo.</p> <p>(EF69AR40) Explorar fontes diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos das linguagens artísticas.</p>				<p>(EF69AR05), (EF15AR04A), (EF69AR21) e (EF69AR40)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corpo; - Espaços e ambientes; - Equipamentos de som e luz; - Materiais recicláveis e alternativos; - Voz. <p>(EF69AR05), (EF15AR04A) e (EF69AR40)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lápis de cor, giz de cera, caneta hidrocor, cola, régua, tesoura, massinha de modelar, argila, tintas, carvão, pigmentos naturais, areia, suportes (papel, papelão, madeira, tecido etc.) de diferentes tamanhos e texturas; - Figurinos e adereços. <p>(EF15AR04A), (EF69AR21) e (EF69AR40)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de sopro, cordas e teclas; - Instrumentos de percussão corporal, convencional e alternativo. 	
	Processos de criação	<p>(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.</p> <p>(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>(EF69AR12A) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento corporal como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.</p>				<p>(EF69AR39), (EF69AR06), (EF69AR07), (EF69AR12), (EF69AR13), (EF69AR14), (EF69AR15), (EF69AR23), (EF69AR27), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR30) e (EF69AR32)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento e apresentação de trabalho colaborativo, coletivo e autoral. <p>(EF69AR39), (EF69AR06), (EF69AR07), (EF69AR12), (EF69AR13), (EF69AR14), (EF69AR15), (EF69AR23), (EF69AR27), (EF69AR29), (EF69AR30) e (EF69AR32)</p> <p><u>Artes Integradas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, fruição, criação e expressão; - Arte circense, performance, vídeo-arte, <i>site specific</i>, cinema, espetáculos, exposições, catálogos, livros de artista e diário de bordo; - Produção nas linguagens artísticas utilizando diferentes técnicas, ferramentas, suportes e materiais em múltiplos processos de investigação e criação. <p>(EF69AR39), (EF69AR06), (EF69AR07) e (EF69AR32)</p> <p><u>Artes Visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho, pintura, grafite, ilustração, quadrinhos (tirinhas, charge, <i>cartoon</i>, caricatura), recorte e colagem, mosaico, dobradura, textura, escultura, modelagem, gravura, fotografia, poemas visuais, intervenção. 	

MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
<p>Artes Integradas</p> <p>Artes Visuais</p> <p>Dança</p> <p>Música</p> <p>Teatro</p>	Processos de criação	<p>(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.</p> <p>(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.</p> <p>(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i>, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p> <p>(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p>(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p> <p>(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>(EF69AR39) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas no processo de criação e experimentação artística vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios coletivos e próprios.</p>				<p>(EF69AR39), (EF69AR12), (EF69AR13), (EF69AR14), (EF69AR15) e (EF69AR32)</p> <p><u>Dança</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquecimento, alongamento, relaxamento; - Exploração de planos e espaços; - Identificação do movimento expressivo; - Improvisação e reprodução de movimentos e gestos; - Mimese corpórea; - Construção/criação: cenário, elementos de caracterização (figurino, adereços e maquiagem), dramaturgia, sonoplastia, trilha sonora, iluminação; - Diálogo e decodificação entre elementos constitutivos da música e da dança. <p>(EF69AR39), (EF69AR23) e (EF69AR32)</p> <p><u>Música</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição; - Reprodução (tocando e cantando); - Improvisação/experimentação; - Criação/composição; - Registro; - Decodificação/interpretação; - Instrumentação; - Arranjo; - Produção sonora: jogos de percepção auditiva e rítmica. <p>(EF69AR39), (EF69AR14), (EF69AR27), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR30) e (EF69AR32)</p> <p><u>Teatro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção/criação: personagem, cenário, objetos cênicos, elementos de caracterização (figurino, adereços e maquiagem), dramaturgia, sonoplastia, trilha sonora, iluminação; - Improvisação e interpretação; - Jogos teatrais: Viola Spolin (o quê, onde e quem), Augusto Boal (teatro do oprimido, teatro fórum, teatro imagem), distanciamento, expressão vocal, expressão corporal, teatro de animação (manipulação, bonecos, sombra etc.); - Leitura dramática; - Direção e produção. 	

MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 2: ARTE - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
Artes Integradas Artes Visuais Dança Música Teatro	Matrizes culturais e estéticas e patrimônio cultural	<p>(EF69AR41) Reconhecer as influências das matrizes estéticas e culturais indígenas, africanas, europeias e orientais no repertório cultural brasileiro. Refletir, analisar e dialogar sobre essas influências dando sentido estético eximindo-se de hierarquização respeitando as diferenças.</p> <p>(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêtricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).</p> <p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural (material e imaterial) de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>				<p>(EF69AR33), (EF69AR34) e (EF69AR41) <u>Artes Integradas</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Concepções de raízes culturais, históricas, sociais, filosóficas e antropológicas;- Arte e cultura indígena, africana, latino-americana, oriental, europeia;- Histórias;- Jogos, brinquedos, brincadeiras;- Danças, canções, parlendas: cantigas de roda, folclóricas, locais, regionais e nacionais (contemporâneas);- Arte, artesanato, arquitetura, moda, <i>design</i>, etc;- Patrimônio cultural e artístico local, regional, nacional e mundial: material (tombado) e imaterial (registro);- Artistas de Palhoça, Santa Catarina, Brasil e mundo (pintores, desenhistas, cantores, atores, bandas, grupos teatrais, fotógrafos, cineastas etc.).	
	Sistemas das linguagens	<p>(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, <i>designer</i>, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das Artes Visuais.</p> <p>(EF69AR38) Reconhecer categorias do sistema da Arte em suas diferentes linguagens, espaços, práticas e agentes na escola, no bairro, na comunidade e nas diferentes regiões do Brasil e do mundo.</p>				<p>(EF69AR08) e (EF69AR38)</p> <ul style="list-style-type: none">- Espaços públicos e privados: casa, escola, bairro, cidade, museu, teatro, galeria, circo, instituições e espaços culturais, ambientes virtuais, salas de projeção, ruas e praças, ambientes de trabalho e em horários de ensaios ou de construção de materiais, ateliês;- Agentes: artistas, artesãos, dançarinos, músicos, atores, curadores, produtores culturais, diretores, arte-educadores, <i>designer</i> etc. <p>(EF69AR38)</p> <ul style="list-style-type: none">- Meios e espaços de circulação das artes visuais, da dança, da música, do teatro e das linguagens híbridas;- Eventos: exposição, mostra, espetáculo, show, festival etc.	
	Arte e tecnologia	<p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p>				<p>(EF69AR35)</p> <ul style="list-style-type: none">- Utilização de recursos tecnológicos como forma de registro pelo professor e apresentação aos alunos;- Uso de recursos midiáticos nos processos de criação, registro, apreciação e apresentação de trabalhos, obras de arte e manifestações artísticas e culturais: gravação de áudios, <i>stop motion</i>, produção audiovisual, Arte e as redes sociais etc.;- Produção e veiculação de produções audiovisuais.	
	Notação e registro musical	<p>(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.</p> <p>(EF69AR22A) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical convencional e não convencional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.</p>				<p>(EF69AR22) e (EF69AR22A)</p> <ul style="list-style-type: none">- Formas de registro/grafia em música: escrita, áudio, audiovisual, convencional e não convencional;- Mídias físicas: disco de vinil, fita cassete, disquete, fita de videocassete, CD, DVD, <i>pen drive</i> etc.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

EDUCAÇÃO FÍSICA

Consultores Gerais

Odimar Lorensen
Rafaela Maria Freitas

Consultora de Área

Sandra Aparecida Nogueira

Representantes

Alessandra Seemann
Almir da Silva Lopes
Ana Cristina Trapp Inácio Honorato
Cristina Brust
Edson Ronei da Silveira Junior
Gabriel Claudino Budal Arins
Maria do Carmo Raupp da Rosa
Marilande Paim dos Santos
Marlene Maria da Silva
Ondina dos Santos Bentes de Sá Lima
Pedro Schmitz Emerenciano
Simone Valmira Mariano

1. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ATUAL CONTEXTO ESCOLAR

Para situar a Educação Física no contexto escolar atual e refletir sobre seus objetivos e suas finalidades, considera-se necessário, antes, ter clareza dos objetivos e das finalidades da própria educação escolar – considerando, além dos marcos legais, as bases epistemológicas e os referenciais teóricos que as caracterizam e estabelecem seus objetivos finais.

Logo, a grande demanda que existe atualmente na educação escolar é direcionada no sentido de possibilitar aos estudantes uma interação e um protagonismo na sociedade do século XXI, e essa interação e atuação será possível a partir de habilidades e competências desenvolvidas ao longo da vida escolar.

Nessa perspectiva de educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se inicialmente como a normativa que estabelece e organiza as aprendizagens essenciais da Educação Básica em todo o território brasileiro, além de prever os objetivos e as finalidades da educação, que são o desenvolvimento de dez competências gerais, por meio de habilidades específicas, as quais são divididas em cinco áreas de conhecimento (BRASIL, 2017).

Para além da questão legal, a BNCC traz também a forma de pensar a educação,

evidenciando a importância da formação integral, para superar a visão e, por consequência, a prática conteudista fragmentada, em razão de uma formação capaz de realmente integrar, incluir e tornar competente o estudante a atuar na sociedade atual.

De acordo com essa tessitura, a Educação Física, designada como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, está situada na BNCC na grande área de Linguagens, e as práticas corporais são o eixo condutor para refletir a prática da Educação Física no espaço escolar (BRASIL, 2017).

A BNCC aborda as práticas corporais, antes de tudo, como “práticas sociais” (BRASIL, 2017). Essa abordagem remete à perspectiva da cultura corporal de movimento que, segundo o Coletivo de Autores (1992), considera a materialidade, a historicidade e a função social do movimento – distanciando-as, definitivamente, do racionalismo técnico instrumental, que concebe o corpo humano puramente como um ente biológico-fisiológico.

Nesse cenário, a Educação Física não tem lugar para duvidar da sua função social na escola em torno do sujeito contemporâneo. Enquanto componente curricular, por meio da cultura corporal, desenvolve as competências gerais necessárias à interação e à atuação, considerando as exigências e a complexidade da sociedade atual.

Diante do exposto, este documento tem como objetivo subsidiar o pensar e fazer Educação Física no município de Palhoça, refletindo sobre os determinantes históricos e as perspectivas a partir dos apontamentos legais, fundamentos teóricos e objetivos da BNCC.

Para tanto, a clareza de conceitos é fundamental, uma vez que a Educação Física, historicamente, apresenta grandes influências desde sua origem até os dias atuais – tanto no âmbito epistemológico quanto teórico-metodológico, que determinam, entre outras coisas, os problemas de identidade, os objetivos e as finalidades no interior da escola.

Assim, toma-se de início as tendências na Educação Física buscando, de forma concisa, apresentar o seu papel social na escola, de acordo com sua trajetória histórica. Na sequência, serão apresentadas as reflexões sobre a cultura corporal de movimento, por se tratar do máximo referencial para pensar a Educação Física escolar e sua localização enquanto componente da área de Linguagens. Isso posto, serão apresentadas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, o processo de planejamento e avaliação e, por fim, as matrizes curriculares por anos escolares com as habilidades específicas.

Cabe ressaltar que esta Base Curricular (BC) foi elaborada sobre os princípios da participação coletiva e democrática. Aberta a todos os professores da área que atuam na Rede Municipal de Ensino (RME), com interesse e disponibilidade de participar e contribuir com a área, sob o entendimento que um documento de tamanha importância não pode ser feito somente sob a perspectiva dos gestores da educação, mas por todas as mãos que atuam diariamente na prática pedagógica.

2. AS TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Na estrutura acadêmica brasileira, a grande área da Educação Física contempla um infinito de significados e diversidade de termos relacionados que corresponde a tendências, abordagens, correntes teóricas, como cultura física, educação motora, expressão corporal, ciência do movimento humano, habilidades motoras, ciências motoras, praxiologia motora, ciência da educação motora, ciências do esporte etc.

Essa variedade de termos é oriunda do processo histórico da Educação Física, cuja origem se dá nas ciências da saúde, com os médicos higienistas (CASTELANI FILHO, 2010; COSTA *et al.*, 2014), passando para o domínio militarista, por meio dos princípios do quartel e do avanço nas tendências pedagógicista e esportivista, e das diversas correntes que passaram a se destacar a partir da década de 1990 (GHIRALDELLI JR., 1998).

Para melhor visualização, o Quadro 1 a seguir elenca as tendências brasileiras vigentes na Educação Física até a década de 1990 – sem a pretensão de realizar uma análise crítica, embora se tenha a clareza de que a função social de cada tendência foi/é determinada pelo contexto histórico, social e econômico na história do Brasil.

Quadro 1 – Tendências na Educação Física brasileira até a década de 1990

Tendência	Higienista
Período	Até 1930
Função social	Promoção da eugenia. Assepsia social. Limpeza corporal. Visão biologicista de movimento.
Conteúdos centrais	Gymnástica
Tendência	Militarista
Período	1930-1945
Função social	Formação de indivíduos fortes e disciplinados, aptos a contribuir para a formação da nação.
Conteúdos centrais	Ginástica/Calistenia
Tendência	Pedagógicista
Período	1945-1964
Função social	Busca de um referencial teórico para a disciplina. Tentativa de superar o movimento funcional.
Conteúdos centrais	Atividades gímnicas e tentativa de teorizar sobre primeiros socorros, higiene, alimentação saudável.
Tendência	Esportivista
Período	Após 1964
Função social	Formar atletas.
Conteúdos centrais	Jogos e esportes

Tendência	Crítica
Período	A partir de 1980
Função social	Promover a justiça social. Problematicar e contextualizar o movimento enquanto ato social.
Conteúdos centrais	Jogos cooperativos
Tendência	Saúde renovada
Período	A partir de 1990
Função social	Promoção da saúde a partir dos princípios da fisiologia do exercício.
Conteúdos centrais	<i>Fitness</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).1

Na década de 1990, diversos professores das universidades públicas no Brasil, impulsionados pelos programas de pós-graduação², realizaram especializações em universidades dos Estados Unidos e da Europa. Isso fez proliferar uma série de correntes na Educação Física. Os conhecimentos na área da fisiologia culminaram na corrente da saúde renovada, que permeou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). Da Europa veio a linha da psicomotricidade, buscando olhar para o ser humano sob as múltiplas dimensões.

Sob o ponto de vista epistemológico, duas vertentes destacam-se e legitimam a crise epistemológica na Educação Física: por um lado, as tendências de base biológica, vistas como tecnicistas e funcionalistas; por outro, as tendências críticas, que abordam o movimento sob o aspecto histórico e social (VARGAS; MOREIRA, 2012).

Contudo, sob a perspectiva da BNCC, a Educação Física deve assumir na escola, a partir das práticas corporais, a função pedagógica na formação integral. Busca, assim, por meio das unidades temáticas (trabalhadas de forma igualitária), possibilitar ao estudante a leitura e a compreensão do universo do movimento humano.

3. A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO COMO PRESSUPOSTO BÁSICO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA

Pensar o trabalho na Educação Física, procurando desenvolver habilidades e competências a partir dos pressupostos da cultura corporal de movimento, implica uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal. A essa reflexão são considerados a historicidade e os determinantes históricos para as práticas corporais de movimento, as quais “[...] devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2017, p. 213).

1 A partir das referências: Brasil (1997); GhiraldeLLi JR. (1998); Castelani Filho (2010); Costa *et al.* (2014); Darido (2003).

2 BRASIL. I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979); BRASIL. II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985).

Essa perspectiva afasta-se da Educação Física baseada no ensino de técnicas corporais, cujo objetivo era desenvolver habilidades motoras com função instrumental. Dessa forma, o objeto de estudo e intervenção da Educação Física não era o movimento, mas sim o movimento humano, e o professor de Educação Física deveria voltar seu olhar para o ser humano que se movimenta. Assim, o movimento é entendido como um fenômeno histórico-cultural, sendo a cultura corporal o resultado da tematização de atividades corporais (NEIRA; GRAMORELLI, 2015).

A cultura corporal de movimento compreende o entrelaçamento entre corpo, natureza e cultura, ligando práticas, modos de ser, fazer e viver diferentes realidades sociais e históricas, ampliando as possibilidades expressivas do corpo em todos os tempos e espaços (BETTI, 1996).

Essa cultura corporal configura-se como um conhecimento construído e reconstruído ao longo da vida e da história, marcado pela linguagem sensível, que emerge do corpo, e é revelada no movimento que é gesto, englobando os aspectos bioculturais, sociais e históricos, não se resumindo às manifestações de jogos, danças, esportes, ginásticas ou lutas, mas abarcando as diversas maneiras como o ser humano faz uso do seu corpo, ou seja, como cria e vivencia as técnicas corporais (BETTI, 1996).

Esse é um conhecimento que oportuniza a compreensão do mundo por meio do corpo em movimento no ambiente, na cultura e na história. A linguagem é revelada pela movimentação do corpo no tempo e no espaço de cada indivíduo e da comunidade. As pessoas são capazes de criar e recriar, e, ao mesmo tempo, que se expressam, conseguem se comunicar (MENDES; NÓBREGA, 2009).

4. AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Na estrutura da BNCC, a Educação Física se situa como componente curricular dentro da área de Linguagens. Isso significa que, enquanto componente, a Educação Física não se encerra em si, mas sim faz parte de uma grande área de conhecimento. Dessa forma, as práticas corporais (por meio das unidades temáticas: Brincadeiras e jogos; Danças; Lutas; Esportes; Práticas corporais de aventura) expressam-se como linguagem corporal. A BNCC elucida:

[...] Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2017, p. 214).

Nessa configuração, a função social da Educação Física, em conjunto com os outros componentes, é desenvolver as dez competências gerais da BNCC, a partir das dez competências específicas do componente permeadas pelas seis competências específicas da área de Linguagens, tendo como ponto de partida as práticas corporais.

De forma esquemática, apresenta-se a seguinte ilustração:

Figura 1 – Das práticas corporais às competências gerais da BNCC



Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Dessa forma, a Educação Física, enquanto componente curricular da área de Linguagens, assume, a partir das práticas corporais, sua função social de contribuir para a formação integral do estudante, articulada aos demais componentes da área, bem como às demais áreas de conhecimento.

5. AS UNIDADES TEMÁTICAS E OS OBJETOS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM PALHOÇA

A BNCC indica, para a Educação Física, seis grandes unidades temáticas: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; Práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017). Optou-se, ainda, por definir uma sétima unidade temática, aqui denominada: Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva, pois entende-se que ela deva ser contextualizada e problematizada durante a Educação Básica.

Sobre a questão da fisiologia, ela significa a necessidade de abordar os conhecimentos relacionados às alterações provocadas pelas práticas corporais, contemplando, também, os princípios de contextualização e historicidade. A unidade temática “Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva” busca relacionar as práticas corporais a conhecimentos das áreas fisiológicas e da saúde, não apenas no viés biológico, mas também na perspectiva de um conhecimento que tenha sentido para o estudante e significado social para o coletivo.

Adotou-se também o termo “Saúde coletiva”, por considerar um enfoque abrangente sobre a saúde, levando em consideração não apenas a dimensão biológica do indivíduo, mas também variáveis (como trabalho, lazer, alimentação e condições de vida em geral), afastando-se do paradigma saúde-doença (MINAYO, 1997).

Sobre a unidade temática “Esportes”, reitera-se a definição da BNCC:

[...] As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade (BRASIL, 2017, p. 215).

Nessa perspectiva, o esporte deve ser pensado e trabalhado na escola, buscando, assim como nas outras unidades, contemplar as dimensões de conhecimento descritas na BNCC: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário.

Apresenta-se a seguir quatro quadros com as unidades temáticas e os objetos de conhecimento, conforme os ciclos preconizados pela BNCC e assumidos pelo grupo de professores.

Quadro 2 – Unidades temáticas e objetos de conhecimento para o 1º ciclo

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º ANO	2º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.
Esportes		Esportes de precisão Esportes de marca
Ginásticas	Ginásticas gerais	Ginásticas gerais
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do contexto comunitário e regional
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Crescimento e desenvolvimento	Crescimento e desenvolvimento

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Quadro 3 – Unidades temáticas e objetos de conhecimento para o 2º ciclo

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		
	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	Brincadeiras e jogos populares do Brasil	Brincadeiras e jogos populares do mundo
Esportes	Esportes de precisão Esportes de marca Esporte de campo e taco	Esportes de precisão Esportes de marca Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede	Esportes de precisão Esportes de marca Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginásticas geral	Ginásticas geral	Ginásticas geral
Danças	Danças de matriz indígena e africana	Danças do Brasil	Danças do mundo
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional	Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Crescimento e desenvolvimento	Crescimento e desenvolvimento	Crescimento e desenvolvimento

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Quadro 4 – Unidades temáticas e objetos de conhecimento para o 3º ciclo

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º ANO	7º ANO
Brincadeiras e jogos		Jogos eletrônicos
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes de rede/parede	Esportes de precisão Esportes de marca Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico
Danças	Danças urbanas	Danças urbanas
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do Brasil
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbana	Práticas corporais de aventura urbana
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Crescimento e desenvolvimento	Crescimento e desenvolvimento

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Quadro 5 – Unidades temáticas e objetos de conhecimento para o 4º ciclo

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	8º ANO	9º ANO
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças de salão	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	Práticas corporais de aventura na natureza
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Estilo de vida	Estilo de vida

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Cabe ressaltar que os quadros acima foram elaborados por ano escolar, visto que na BNCC a divisão ocorre por ciclos. Organizados dessa forma, eles possibilitam ter uma visão imediata de como o professor deverá elaborar seu planejamento e distribuir as unidades temáticas e os objetos de conhecimento no decorrer do ano letivo, conforme a realidade de cada escola.

5.1 As competências da área e do componente

A seguir, encontram-se as dez competências específicas do componente curricular de Educação Física, as quais são a chave para se pensar em sua prática.

Quadro 6 – Competências específicas do componente curricular Educação Física

1.	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2.	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3.	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4.	Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5.	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6.	Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.

7.	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8.	Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9.	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10.	Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 223).

6. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O processo de planejamento tem como princípio o desenvolvimento integral do aluno por meio da integração das competências gerais, da área de Linguagens e das competências específicas da área da Educação Física, como propõe a BNCC. Para tanto, o professor de Educação Física poderá se valer das oito dimensões do conhecimento propostas pela BNCC para organizar o conteúdo a ser ministrado, quais sejam: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo (BRASIL, 2017). Essas dimensões, embora não hierárquicas, são interdependentes, de modo que o aluno precisa primeiro conhecer para depois estar capacitado a refletir e analisar sobre o tema. Ele poderá se desenvolver nos aspectos do saber fazer, saber ser, saber conviver e saber conhecer, premissas na construção do ser protagonista.

A construção do planejamento pode ser composta pelo tema da aula, número de aulas programadas, habilidades que serão desenvolvidas e as competências gerais. Quanto à organização didática, é importante que informações sobre a introdução ao tema (contextualização), a atividade prática (descrição), a conversa sobre a atividade prática (reflexão e impressões), o registro, a avaliação e as sugestões de pesquisas e atividades extraclASSES estejam presentes.

O processo de avaliação tem como objetivo tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. É importante ir além de métodos classificatórios, excludentes e não construtivos, com uma abordagem da avaliação focada na obtenção do melhor resultado possível ou na disposição em acolher necessária ao avaliador (LUCKESI, 2011).

A avaliação tem como objetivo tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. Assim, é importante ir além de métodos classificatórios, excludentes e não construtivos (LUCKESI, 2011). Ela é norteada pelo processo de ensino-aprendizagem, servindo como orientadora e reorientadora das práticas docentes. Segundo Hoffman (2009), essa é uma ação que abrange o cotidiano, norteando e retroalimentando os processos de planejamento, as propostas pedagógicas e todos os atos educativos. Nesse sentido, baseia-se nas dimensões conceitual (saber conhecer), procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser e conviver), compreendendo o estudante de forma integral. Poderá ocorrer de formas variadas, como: avaliações teóricas, práticas, seminários, entre outras; salienta-se, entretanto, o processo contínuo de ensino-aprendizagem, e não apenas a mensuração objetiva do desempenho.

Algumas de suas propostas, de acordo com Silva e Peric (2009), são: avaliação diagnóstica (que busca compreender como está ocorrendo o processo de formação, segundo os objetivos traçados); avaliação formativa (observa e registra continuamente o desenvolvimento discente nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal); avaliação somativa (traduz o desenvolvimento do aluno ao final do desenvolvimento de um tema para um conceito ou nota).

A intencionalidade do ato educativo passa pelos processos de planejamento e avaliação, os quais são duas importantes ferramentas na tarefa de potencializar as capacidades e as habilidades dos estudantes, uma vez que ajudam a sistematizar as ações pedagógicas. Portanto, atentar-se ao planejamento e à avaliação é alinhar as expectativas, as demandas, as características, os métodos e os resultados em uma mesma direção, na busca constante de um ensino de maior qualidade e eficiência.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. 10 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, L. H.; SANTOS, M. S.; GÓIS JUNIOR, E. O discurso médico e a educação física nas escolas (Brasil, século XIX). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 273-282, abr./jun. 2014.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HOFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, W. G.; PERIC, R. B. A. Avaliação nas aulas de educação física: entre a teoria e a prática. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**, Suzano, v. 1, n. 1, p. 33-35, 2009.

SOUZA MENDES, M. I. B.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a prática**, Goiás, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2009.

VARGAS, C. P.; MOREIRA, A. F. B. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 408-427, maio/ago. 2012.

MATRIZ CURRICULAR 1: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS (1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(EF01EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.	- Jogos sensoriais; - Jogos motores; - Jogos de faz de conta; - Jogos de mímica; - Jogos de construção; - Brincadeiras de roda; - Brinquedo cantado; - Jogos de salão.
Ginásticas	Ginásticas gerais	(EF01EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (EF01EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (EF01EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	- Atividades de equilíbrio; - Atividades de giros e rotações; - Atividades de saltos e acrobacias.
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	(EF01EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	- Brincadeiras de roda; - Brinquedo cantado; - Atividades rítmicas em geral.
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Crescimento e desenvolvimento	(EF01EF12) Identificar os princípios biológicos de crescimento e desenvolvimento.	- Exame biométrico; - Alimentação saudável; - Higiene pessoal; - Sono.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 2: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<p>(EF02EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e dessas brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(EF02EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>(EF02EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos sensoriais; - Jogos motores; - Jogos de faz de conta; - Jogos de mímica; - Jogos de construção; - Brincadeiras de roda; - Brinquedo cantado.
Esportes	Esporte de marca Esporte de precisão	<p>(EF02EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.</p> <p>(EF02EF06) Discutir a importância da observação das normas e regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atletismo (por meio de brincadeiras de pega-pega, revezamento, estafetas etc.); - Bolinha de gude; - Lançamento de argolas; - Jogo de taco.
Ginásticas	Ginásticas gerais	(EF02EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.	<ul style="list-style-type: none"> - Ginástica artística; - Ginástica rítmica; - Acrobacias.
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	(EF02EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	<ul style="list-style-type: none"> - Quadrilha; - Danças folclóricas (pau de fita, boi-de-mão, dança da saia).
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Crescimento e desenvolvimento	(EF02EF13) Identificar o crescimento e desenvolvimento humano e os determinantes sociais que interferem no processo.	<ul style="list-style-type: none"> - Exame biométrico; - Alimentação saudável; - Higiene pessoal e coletiva; - Sono.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 3: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	<p>(EF03EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.</p> <p>(EF03EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF3EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação dessas culturas.</p> <p>(EF03EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras e jogos de origem indígena: peteca, cabo de guerra, corrida do saci, bolinha de gude etc.; - Brincadeiras e jogos de origem africana: pular corda, pular elástico, queimada, amarelinha, 5 marias etc.
Esportes	Esporte de precisão Esporte de marca Esporte de campo e taco	(EF03EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de precisão, marca e esportes de campo e taco, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	- Atividades pré-desportivas adaptadas aos esportes de marca, precisão, campo e taco.
Ginásticas	Ginásticas gerais	(EF03EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> - Ginástica artística; - Ginástica rítmica; - Acrobacias.
Danças	Danças de matriz indígena e africana	<p>(EF03EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>(EF03EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças de matriz indígena e africana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Danças indígenas: toré, cate-retê, caiapós, cururu, jacundá etc.; - Danças africanas: capoeira, congada, jongo, maracatu, samba de roda etc.

MATRIZ CURRICULAR 3: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF03EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (EF03EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças de matriz indígena e africana e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.	
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Crescimento e desenvolvimento	(EF03EF13) Identificar o crescimento e desenvolvimento humano e os determinantes sociais que interferem no processo.	- Exame biométrico; - Alimentação saudável; - Higiene pessoal; - Sono.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 4: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil	(EF04EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural. (EF04EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil. (EF04EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF04EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.	- Jogos sensoriais (cabra-cega); - Jogos motores; - Jogos de faz de conta; - Jogos de mímica; - Jogos de construção; - Brincadeiras de roda; - Brinquedo cantado; - Jogos cooperativos; - Jogos pré-desportivos; - Jogos recreativos; - Jogos de raciocínio.

MATRIZ CURRICULAR 4: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Esportes	Esportes de precisão Esportes de marca Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede	(EF04EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de precisão, marca, campo e taco e rede/parede, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	- Jogos pré-desportivos; - Jogos adaptados.
Ginásticas	Ginásticas gerais	(EF04EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.	- Ginástica artística; - Ginástica rítmica; - Acrobacias; - Trampolim.
Danças	Danças do Brasil	(EF04EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF04EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil. (EF04EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil. (EF04EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças populares do Brasil e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.	- Danças do Brasil: diferentes movimentos, elementos, características e contextualização histórica.
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional	(EF04EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional. (EF04EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. (EF04EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas, entre lutas e as demais práticas corporais.	- Lutas regionais: diferentes movimentos, estratégias, elementos, características e contextualização histórica.

MATRIZ CURRICULAR 4: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Crescimento e desenvolvimento	(EF04EF16) Identificar o crescimento e desenvolvimento humano e a relação com os determinantes sociais que interferem no processo.	- Exame biométrico; - Alimentação saudável; - Higiene pessoal; - Sono.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 5: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do mundo	(EF05EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural. (EF05EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF05EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF05EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.	- Jogos sensoriais; - Jogos motores; - Jogos de faz de conta; - Jogos de mímica; - Jogos de construção; - Brincadeiras de roda; - Brinquedo cantado.

MATRIZ CURRICULAR 5: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Esportes	Esportes de precisão Esportes de marca Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	(EF05EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de precisão, marca, campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e protagonismo. (EF05EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	- Jogos pré-desportivos; - Jogos adaptados.
Ginásticas	Ginásticas gerais	(EF05EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF05EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.	- Ginásticas gerais: diferentes movimentos, elementos, características e contextualização histórica.
Danças	Danças do mundo	(EF05EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do mundo, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF05EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do mundo. (EF05EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças do mundo. (EF05EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças do mundo e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.	- Danças do mundo: diferentes movimentos, elementos, características e contextualização histórica.

MATRIZ CURRICULAR 5: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Lutas	Lutas de matriz indígena e africana	(EF05EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes na matriz indígena e africana.	- Lutas indígena e africana: diferentes movimentos, elementos, características e contextualização histórica. Exemplos: briga de galo, huka huka, derruba toco, capoeira etc.
		(EF05EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas da matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.	
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Crescimento e desenvolvimento	(EF05EF15) Identificar as características das lutas da matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas, entre lutas e as demais práticas corporais.	- Exame biométrico; - Alimentação saudável; - Higiene pessoal; - Sono.
		(EF05EF16) Identificar o crescimento e desenvolvimento humano e a relação com os determinantes sociais que interferem no processo.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 6: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Esportes	Esportes de precisão Esportes de marca Esportes de rede/parede	(EF06EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	- Elementos históricos; - Fundamentos básicos; - Regras básicas; - Jogos formais adaptados.
		(EF06EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.	
		(EF06EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios quanto nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.	
		(EF06EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	

MATRIZ CURRICULAR 6: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF06EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.	
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	(EF06EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.	- Ginástica de condicionamento físico: diferentes movimentos, elementos, características e contextualização histórica. Exemplos: circuitos (iniciação às capacidades físicas).
		(EF06EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.	
		(EF06EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.	
		(EF06EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).	
Danças	Danças urbanas	(EF06EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.	- Danças urbanas: diferentes movimentos, elementos, características e contextualização histórica.
		(EF06EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.	
Lutas	Lutas do Brasil	(EF06EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	- Lutas do Brasil: diferentes movimentos, histórico e estratégias.
		(EF06EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.	

MATRIZ CURRICULAR 6: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF06EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil. (EF06EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil. (EF06EF17) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.	
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Crescimento e desenvolvimento	(EF06EF18) Compreender as influências das variáveis sociais (trabalho, lazer, habitação, condições de vida etc.) no processo de crescimento e desenvolvimento. (EF06EF19) Identificar os conceitos relacionados ao Índice de Massa Corporal (IMC).	- Exame biométrico; - Alimentação saudável; - Higiene pessoal; - Sono; - IMC.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 7: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Jogos	Jogos eletrônicos	(EF07EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF07EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.	- Jogos eletrônicos educativos; - Vídeo jogos; - Exergames.

MATRIZ CURRICULAR 7: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Esportes	Esportes de precisão Esportes de marca Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	(EF07EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF07EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. (EF07EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios quanto nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF07EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). (EF07EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.	- Elementos históricos; - Aprofundamento dos fundamentos básicos; - Regras básicas; - Jogos formais adaptados.
	Ginástica de condicionamento físico	(EF07EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática. (EF07EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde. (EF07EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.	- Ginástica de condicionamento físico: diferentes movimentos, elementos, características e contextualização histórica.

MATRIZ CURRICULAR 7: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Danças	Danças urbanas	(EF07EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).	- Danças urbanas: diferentes movimentos, elementos, características e contextualização histórica. Exemplo: danças de rua.
		(EF07EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.	
		(EF07EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.	
Lutas	Lutas do Brasil	(EF07EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	- Lutas do Brasil: diferentes movimentos, histórico e estratégias.
		(EF07EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.	
		(EF07EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.	
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbana	(EF07EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.	- Práticas corporais de aventura urbana: diferentes movimentos, elementos de segurança, contexto histórico e estratégias para prática. Exemplos: parkour, skate, slack line, paint ball adaptado etc.
		(EF07EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	
		(EF07EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.	
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbana	(EF07EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 8: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Esportes	Esporte de marca Esporte de precisão Esportes de invasão Esportes de campo e taco Esporte de rede/parede Esportes técnico-combinatórios	(EF08EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de marca, precisão, rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	- Elementos hitóricos; - Aprofundamento e consolidação dos fundamentos básicos; - Técnicas de movimento; - Referências táticas; - Regras básicas; - Jogos formais adaptados.
		(EF08EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.	
		(EF08EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate quanto nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.	
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	(EF08EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.	- Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal: diferentes movimentos, elementos e contextualização histórica. Exemplos: exercícios aeróbicos e anaeróbicos.
		(EF08EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.	
		(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.	
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	(EF08EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.	
		(EF08EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).	

MATRIZ CURRICULAR 8: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF08EF09) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.</p> <p>(EF08EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando suas exigências corporais.</p> <p>(EF08EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.</p>	
Danças	Danças de salão	<p>(EF08EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</p> <p>(EF08EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.</p> <p>(EF08EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.</p> <p>(EF08EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.</p>	- Danças de salão: diferentes movimentos, elementos, características e contextualização histórica.
Lutas	Lutas do mundo	<p>(EF08EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</p> <p>(EF08EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.</p>	- Lutas do mundo: diferentes movimentos, histórico e estratégias.

MATRIZ CURRICULAR 8: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF08EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.	
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	<p>(EF08EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF08EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF08EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>	- Práticas corporais de aventura urbana: diferentes movimentos, elementos de segurança, contexto histórico e estratégias para prática. Exemplos: nós e amarrações, escalada, arborismo etc.
Práticas corporais, fisiologia e saúde	Estilo de vida	(EF08EF22) Compreender as influências das variáveis sociais (trabalho, lazer, habitação, condições de vida etc.) com as práticas corporais e o estilo de vida.	- IMC; - Princípios fisiológicos das práticas corporais.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 9: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Esportes	Esportes de rede/parede	(EF09EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF09EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF09EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate quanto nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos históricos; - Aprofundamento, consolidação e proficiência dos fundamentos; - Técnicas de movimento; - Referências táticas; - Regras básicas; - Jogos formais adaptados.
	Esportes de campo e taco	(EF09EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.	
	Esportes de invasão	(EF09EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i> , corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.	
	Esportes de combate	(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.	
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	(EF09EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.	<ul style="list-style-type: none"> - Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal: diferentes movimentos, elementos e características e contextualização histórica. Exemplos: exercícios aeróbicos e anaeróbicos.
	Ginástica de conscientização corporal	(EF9EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).	

MATRIZ CURRICULAR 9: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	(EF09EF09) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. (EF09EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando suas exigências corporais. (EF09EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	<ul style="list-style-type: none"> - Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal: diferentes movimentos, elementos e características e contextualização histórica. Exemplos: exercícios aeróbicos e anaeróbicos.
	Ginástica de conscientização corporal		
Danças	Danças urbanas	(EF09EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF09EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. (EF09EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. (EF09EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.	<ul style="list-style-type: none"> - Danças urbanas: diferentes movimentos, elementos e características e contextualização histórica.
Lutas	Lutas do mundo	(EF09EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF09EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF09EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiática de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.	<ul style="list-style-type: none"> - Lutas do mundo: diferentes movimentos, histórico e estratégias.

MATRIZ CURRICULAR 9: EDUCAÇÃO FÍSICA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas corporais de aventura na natureza	Práticas corporais de aventura na natureza	<p>(EF09EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF09EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF09EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas</p>	- Práticas corporais de aventura na natureza: diferentes movimentos, elementos de segurança, contexto histórico e estratégias para prática. Exemplos: nós e amarrações, escalada, arborismo etc.
Práticas corporais, fisiologia e saúde coletiva	Estilo de vida	<p>(EF09EF22) Compreender as influências das variáveis sociais (trabalho, lazer, habitação, condições de vida etc.) com as práticas corporais e o estilo de vida.</p>	- IMC; - Princípios fisiológicos das práticas corporais.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

LÍNGUA INGLESA

Consultores Gerais

Odimar Lorenset
Rafaela Maria Freitas

Consultora de Área

Sandra Keli Florentino Veríssimo dos Santos

Representantes

André Luiz Paulo
Débora Grassano Soares
Gilberto da Silva
Regiane Cristina da Silva dos Santos
Renato de Lima Lourenço
Roseli Francisca da Silva Rodrigues
Rosemar Rodrigues de Albuquerque Tubino
Rui Andrade dos Santos
Samir Manoel Medeiros

1. INTRODUÇÃO: A LÍNGUA INGLESA E SUA FUNÇÃO INTERCULTURAL E DE INCLUSÃO

Em uma época de globalização e de grandes avanços tecnológicos, o ensino da Língua Inglesa implica, entre vários fatores, criar condições para a inserção do indivíduo nesse novo contexto, como uma forma de inclusão sociopolítica. Considerando tal perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta três pressuposições para o estudo dessa língua estrangeira no Ensino Fundamental:

- *caráter formativo*¹: é diretamente ligado ao conhecimento linguístico, que favorece o engajamento social e o exercício de cidadania do aluno;
- *visão de multiletramentos*: amplia o contato desse aluno com diferentes linguagens verbais e não verbais, incluindo as novas práticas digitais;
- *metodologia de ensino ou atitude do professor*: disponibiliza ao aluno as diferentes formas de expressão da língua, consciente de sua fluidez e seu dinamismo (BRASIL, 2017).

O *status* de língua franca conferido à Língua Inglesa, rediscutido em estudos recentes, reitera a importância de seu ensino à medida que tais debates trazem à tona questões como a sua presença em diferentes territórios, fora de fronteiras em que ela se configura como oficial. Nesses termos, a Língua Inglesa ultrapassa os muros de países hegemônicos e suas variações devem ser estudadas e entendidas como diferentes repertórios de comunicação. Trata-se de desmistificar a concepção de que apenas a Língua Inglesa de comunidades específicas possui as formas corretas de expressão (BRASIL, 2017). Desse modo, o ensino da língua deve trabalhar, em sua prática, com o reconhecimento e o acolhimento das variações interculturais como uma forma de respeito à diversidade presente em sua utilização em contextos diversos.

Consoante as diretrizes da BNCC, o ensino da Língua Inglesa divide-se em cinco eixos: “[...] Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural” (BRASIL, 2017, p. 250; 254; 258; 262). Assim, “[...] O eixo *Oralidade* envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral, [...] com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 253, grifo do autor): o primeiro caso ocorre quando há envolvimento dos interlocutores em conversas/diálogos, debates, entre outros, e o segundo caso apresenta-se por meio de atividades com a utilização de filmes, programações via *web*, músicas etc. O eixo *Leitura* refere-se à interação do aluno com o texto escrito, na forma de reconhecimento e interpretação de diferentes gêneros que circulam na sociedade. Dedica-se a ampliar as habilidades de formulação de hipóteses e argumentações sobre assuntos diversos e multimodais. O eixo *Escrita* pressupõe desenvolver aspectos de planejamento, produção e revisão textual. Envolve uma prática social, em que o aluno protagoniza as decisões sobre o objetivo e o público ao qual seu texto se destina. O eixo *Conhecimentos linguísticos* refere-se ao estudo do léxico e da gramática e à organização sistêmica da língua. Importante destacar que as noções de variações, adequações e inteligibilidades integram o exercício metalinguístico, que também pode ser pensado com relação a outras línguas. E, por último, o eixo *Dimensão intercultural* abarca o *status* do Inglês como língua franca, seus valores e seu impacto nas relações interculturais. Busca-se trazer a consciência e a problematização dos diferentes papéis que a Língua Inglesa exerce na sociedade contemporânea (BRASIL, 2017).

Cada eixo possui, em sua composição, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades e os tópicos. Conforme a BNCC, “[...] as unidades temáticas [...] repetem-se [...] e para cada uma delas [há] objetos de conhecimento e habilidades” (BRASIL, 2017, p. 247). Considerando a perspectiva de um currículo espiralado, as habilidades são uma referência para a construção de currículos e podem ser redimensionadas a partir da necessidade e conveniência de contextos escolares específicos. Da mesma forma, as competências específicas de Língua Inglesa indicam e norteiam as práticas pedagógicas, como uma referência para escolas e professores.

¹ Todos os grifos presentes nesta introdução estão presentes no documento da BNCC (BRASIL, 2017), referenciada no fim deste capítulo.

Quadro 1 – Competências específicas de Língua Inglesa

1.	Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo criticamente sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2.	Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3.	Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4.	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5.	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6.	Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 246).

2. INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

Segundo Krashen (1988), o processo de apropriação de uma língua estrangeira ocorre por internalização natural e intuitiva, e nas relações humanas em ambientes da língua e cultura estrangeira, na qual o sujeito participa ativamente. Observa-se que tal processo de aquisição a que Krashen se refere assemelha-se à forma como a criança aprende a sua língua materna. Por outro lado, a aprendizagem também ocorre em um nível formal no qual o aprendiz entra em contato com as regras e as estruturas da língua-alvo. No Ensino Fundamental, o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira deve contemplar atividades nas quais o aluno vivencie a língua de forma contextualizada e interativa. Conforme Vigotski (1984, p. 281), o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio de sua interação social: “[...] Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social”. Isso acarreta diretamente a forma como a criança aprende conceitos. Oxford (1990) orienta-se por tal princípio quando afirma que uma das estratégias de apropriação de uma língua é a “social”, pois se trata de um comportamento que acontece entre duas ou mais pessoas. Envolve fazer perguntas, solicitar esclarecimentos, pedir para ser corrigido e cooperar com os colegas para melhorar as habilidades linguísticas. A BNCC alinha-se com tais perspectivas, ao propor o ensino da Língua Inglesa por um viés interacionista, no qual o sujeito interpreta e ressignifica os saberes, em uma relação de engajamento, enfim, como participante ativo no processo de construção de seu conhecimento.

Entre as possibilidades metodológicas de ensino da língua, pode-se destacar a utilização dos gêneros textuais/discursivos. Com base nos postulados de Bakhtin (1992), os gêneros textuais apresentam, em suas diversidades enunciativas e estilísticas, a base para uma comunicação oral/escrita coesa e coerente: “[...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, 1992, p. 302). Os estudos de Bronckart (2003) seguem a linha de pensamento bakhtiniana, ao construir um modelo didático de gênero textual, pelo qual os alunos observam seu contexto de produção, suas características e seus mecanismos (coerência e coesão). Desse modo, por se tratar de uma matéria importante para o desenvolvimento metodológico eficiente, em consonância com os pressupostos da BNCC, os gêneros textuais/discursivos devem ser priorizados, a fim de auxiliar na produção oral e textual dos alunos. Além disso, por seu caráter híbrido e polifônico, os gêneros apresentam diferentes perspectivas ideológicas, capazes de estimular o pensamento crítico e reflexivo dos aprendizes.

Importante salientar que o trabalho didático-pedagógico envolve a inclusão de diferentes recursos midiáticos, autênticos e significativos. O uso de *flashcards*, de vídeos, músicas, tirinhas jornalísticas, *blogspots*, livros *on-line*, dicionários *on-line*, *podcasts*, entre outros trazem uma diversidade de referências e linguagens que contribuem para o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos na utilização de formas comunicativas variadas. Na prática da oralidade, as dramatizações, os debates e as entrevistas proporcionam situações em que se desenvolve a habilidade de dar voz ao outro, de negociar sentidos, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança. Na prática de leitura, as atividades de pré-leitura e pós-leitura potencializam as habilidades já trabalhadas na língua materna do aprendiz. A escrita, por sua vez, requer um trabalho processual, que se inicia de maneira gradativa: a partir de textos curtos e, posteriormente, mais elaborados (BRASIL, 2017).

3. ESPECIFICIDADES AVALIATIVAS

Avaliar, em todos os campos disciplinares, é uma tarefa árdua e complexa, por significar emitir julgamentos sobre o que se considera correto/incorreto. Quando se trata da área de linguagens, o conceito de erro torna-se ainda mais problemático. A língua, como mecanismo vivo e dinâmico, deve ser vista em seus aspectos formais, mas também como um instrumento de comunicação dentro de contextos específicos nos quais variações são práticas comuns e aceitáveis dentro de uma perspectiva de inteligibilidade.

A avaliação ideal deve ser planejada e conduzida a partir de uma reflexão minuciosa sobre a turma e o conteúdo que será analisado qualitativamente. Isto significa, em princípio, que a homogeneização de provas, mesmo que para séries idênticas, não atende às especificidades de um grupo. Ademais, segundo Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é um processo que orienta reformulações didático-pedagógicas:

[...] os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Entre os vários tipos de avaliações expostos na literatura, destacam-se a *diagnóstica* e a *contínua*, por apresentarem características que permitem ao professor reorganizar o seu trabalho em sala de aula em função dos resultados alcançados. A *diagnóstica*, conduzida no início do curso, fornece dados relevantes para a necessidade de reforço de algum conteúdo e/ou avaliar o nível linguístico dos alunos. Conforme Gil (2016, p. 247), ela é um “[...] levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados”. Na *contínua*, o aluno é avaliado por diferentes meios, sejam trabalhos, provas objetivas, discursivas, seminários, entre outros, o que pressupõe abarcar múltiplas inteligências/capacidades. Importante salientar que esse tipo de avaliação demanda maior empenho e tempo do professor, entretanto, ao contemplar estratégias variadas, proporciona uma devolutiva ao docente mais clara e precisa sobre o processo de ensino-aprendizagem.

As quatro habilidades comunicativas (*reading, writing, speaking and listening*) devem ser avaliadas seguindo parâmetros específicos sobre os objetivos traçados durante o planejamento. Espera-se que o aluno tenha contato, como já apontado anteriormente, com diferentes mídias e gêneros textuais e, preferencialmente, que esses sejam capazes de abordar assuntos direcionados à faixa etária em questão. Para melhores resultados, recomenda-se que sempre haja uma avaliação *diagnóstica*, pois ela é um recurso valioso, na medida em que possibilita ao professor tomar conhecimento dos interesses dos alunos e selecionar, dentro das possibilidades, algum material complementar que os estimulem a desenvolver as competências esperadas.

Na avaliação de *reading* (leitura), vale lembrar que a utilização de textos longos e complexos pode contribuir para resultados frustrantes, tanto para alunos quanto para professores. Assim, a escolha dos textos deve priorizar temas interessantes e adequados para os estudantes e em formatos diversificados, como *posts*, tirinhas, charges etc. Como destacado nos objetos de conhecimento e tópicos da Base Curricular (BC) do município, as estratégias de *skimming* (leitura para fins de compreensão geral do assunto) e *scanning* (leitura em busca de informação específica) constituem ferramentas adequadas de avaliação, visto que desenvolvem a capacidade de interpretação textual, respeitando as diferenças de níveis linguísticos entre os alunos. No que concerne à avaliação de *writing* (escrita), esta deve ser realizada considerando-se o processo de escrita e reescrita de um mesmo texto, sob a orientação contínua do professor. Trata-se de observar a evolução alcançada entre o texto inicial e o final, levando-se em conta as potencialidades de cada aluno.

Avaliações de *listening* (compreensão auditiva) e *speaking* (produção oral) nem sempre são priorizadas e/ou conduzidas nas escolas regulares, por razões específicas. No primeiro caso, eventualmente, pela ausência de material de áudio que acompanhe o livro didático ou equipa-

mentos adequados para sua realização. No segundo caso, pelo fato de o professor, na maioria das vezes, ter que lidar com classes numerosas. Todavia, ambas as habilidades devem ser avaliadas, ainda que em menor proporção, considerando que, entre as quatro habilidades, o aluno pode apresentar desempenho linguístico diferenciado. O estímulo deve ser múltiplo, a fim de incitar o interesse dos estudantes pelo aprendizado da Língua Inglesa em todas as suas vertentes. Como enfatizado anteriormente, a utilização de materiais autênticos (por exemplo, a apresentação de um jogo de *videogame*, do trecho de uma série ou *cartoon*) como base para atividades de compreensão e/ou modelos para produção oral podem oferecer subsídios para futuras avaliações. Enfim, o processo avaliativo deve estar alinhado com as perspectivas didático-pedagógicas da BNCC, nas quais se espera que sejam feitos esforços significativos para estabelecer a socialização e a inclusão de todos os alunos no universo escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular : educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. New Jersey: Prentice-Hall International, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies. What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Oralidade – Práticas de compreensão e produção oral de Língua Inglesa, em diferentes contextos discursivos (presenciais ou simulados), com repertório de falas diversas, incluindo a fala do professor.			
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a Língua Inglesa. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.	- Saudações; - Verbo <i>to be</i> ; - Palavras interrogativas; - Adjetivos possessivos; - Números cardinais.
	Funções e usos da Língua Inglesa em sala de aula (<i>classroom language</i>)	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em Língua Inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.	- Uso de expressões como: <i>can you repeat please?</i> ; <i>teacher, can you help me?</i> ; <i>how do you say...? what's the meaning of...?</i> etc.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas do contexto discursivo	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.	- Membros da família; - Palavras cognatas; - Falsos cognatos; - Palavras interrogativas.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da Língua Inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.	- Características físicas; - Partes do corpo; - Adjetivos; - As horas; - Verbo <i>to be</i> ; - Produção de um diálogo sobre família, comunidade ou escola.
Eixo Leitura – Práticas de leitura de textos diversos em Língua Inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto, com base em sua estrutura, sua organização textual e suas pistas gráficas.	- Leitura de um gênero textual; - <i>Skimming</i> .

MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming</i> , <i>scanning</i>)	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual, e palavras cognatas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em um texto.	- Leitura de um gênero textual; - <i>Skimming</i> ; - <i>Scanning</i> .
Práticas de leitura e de construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na Língua Inglesa.	- Busca de termos específicos no dicionário, por exemplo: objetos escolares.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.	- Leitura e exposição das principais ideias de um texto.
Eixo Escrita – Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou pelos colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: <i>brainstorming</i>	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.	- <i>Brainstorming</i> de vocabulário, por exemplo, partes da casa;- Verbo <i>there is/there are</i> ;- Preposições de lugar.
	Planejamento do texto: organização de ideias	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.	- Planejamento da escrita de um texto descritivo.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	(EF06LI15) Produzir textos escritos em Língua Inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i> , <i>blogs</i> , agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, seus gostos, suas preferências, suas rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.	- Produção de diferentes gêneros textuais;- Verbos, como: <i>like</i> , <i>live</i> , <i>get up</i> , <i>have breakfast</i> etc.

MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Conhecimentos Linguísticos – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.			
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da Língua Inglesa em sala de aula. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).	- Partes da casa; - Esportes; - Membros da família; - Verbos que expressam rotina, como: <i>like, live, get up, have breakfast, have lunch</i> etc.
	Pronúncia	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.	- Pronúncia do “ <i>th</i> ” nas palavras da Língua Inglesa; - Números ordinais.
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.	- Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa).
	Imperativo	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.	- Comandos: <i>open the door; close the door; listen; don’t run</i> etc.
	Caso genitivo (‘s)	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (‘) + s.	- Caso genitivo (‘s).
	Adjetivos possessivos	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.	- Adjetivos possessivos.
Eixo Dimensão Intercultural – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas aos demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
A Língua Inglesa no mundo	Países que têm a Língua Inglesa como língua materna e/ou oficial	(EF06LI24) Investigar o alcance da Língua Inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).	- Pesquisa sobre países de Língua Inglesa; - Adjetivos pátrios.

MATRIZ CURRICULAR 1: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
A Língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da Língua Inglesa no cotidiano	(EF06LI25) Identificar a presença da Língua Inglesa na sociedade brasileira/comunidade e seu significado (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. (EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de Língua Inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.	- Linguagem da internet; - Estrangeirismo.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 2: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Oralidade – Práticas de compreensão e produção oral de Língua Inglesa, em diferentes contextos discursivos (presenciais ou simulados), com repertório de falas diversas, incluindo a fala do professor.			
Interação discursiva	Funções e usos da Língua Inglesa: convivência e colaboração em sala de aula	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.	- Saudações; - Expressões: <i>please; excuse-me; sorry; my turn; may I speak?</i> etc.
	Práticas investigativas	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.	- Palavras interrogativas; - Entrevista com os colegas.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.	- Reconhecer o sentido de um texto oral por meio de palavras-chave; - Siglas e acrônimos (diferenças).
	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo	(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.	- Interpretar a situação apresentada em diferentes mídias orais.

MATRIZ CURRICULAR 2: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Produção oral	Produção de textos orais, com mediação do professor	(EF07LI05) Compor, em Língua Inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.	- Passado simples; - Advérbios de tempo; - Passado contínuo; - Produção de um diálogo.
Eixo Leitura – Práticas de leitura de textos diversos em Língua Inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)	(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em Língua Inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em Língua Inglesa (parágrafos).	- Revisão de vocabulário; - <i>Emoticons</i> ; - <i>Skimming</i> ; - <i>Scanning</i> .
	Construção do sentido global do texto	(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.	- <i>Skimming</i> ; - Interpretação de texto.
Práticas de leitura e pesquisa	Objetivos de leitura	(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.	- Palavras e frases relacionadas à internet; - <i>Checklist</i> ; - <i>Scanning</i> .
	Leitura de textos digitais para estudo	(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em Língua Inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.	- Leitura de artigos da internet.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura	(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.	- Presente simples: perguntas e respostas; - Uso de <i>what do you think?</i> ; <i>I think that.../I don't think so; I agree; I disagree</i> etc.

MATRIZ CURRICULAR 2: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Escrita – Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou pelos colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).	- Planejamento da escrita de um texto com base em sua função contextual.
	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.	- Organização estrutural de diferentes gêneros textuais: história em quadrinhos, entrevista, e-mail etc.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor	(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, <i>blogs</i> , entre outros).	- Passado simples; - Advérbio de tempo no passado; - Produção de um texto em que predomine o tempo passado.
Eixo Conhecimentos Linguísticos – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.			
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outras).	- Verbos regulares e irregulares no passado; - Advérbios de tempo; - Conjunções.
	Pronúncia	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).	- Pronúncia do passado dos verbos regulares.
	Polissemia	(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.	- Polissemia de palavras, como: <i>like, watch, hard, can</i> etc.

MATRIZ CURRICULAR 2: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Gramática	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.	- Passado simples; - Passado contínuo; - Uso de <i>so, then, because, first, second</i> etc.
	Pronomes do caso reto e oblíquo	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto, utilizando pronomes a eles relacionados.	- Pronomes pessoais; - Pronomes oblíquos.
	Verbo modal <i>can</i> (presente e passado)	(EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado).	- <i>Can</i> ; - <i>Could</i> .
Eixo Dimensão Intercultural – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
A Língua Inglesa no mundo	A Língua Inglesa como língua global na sociedade contemporânea	(EF07LI21) Analisar o alcance da Língua Inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.	- <i>Brainstorming</i> : palavras em inglês do cotidiano.
Comunicação intercultural	Variação linguística	(EF07LI22) Explorar modos de falar em Língua Inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. (EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.	- Exploração e reconhecimento das variações linguísticas: inglês britânico, americano, australiano, canadense etc.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Oralidade – Práticas de compreensão e produção oral de Língua Inglesa, em diferentes contextos discursivos (presenciais ou simulados), com repertório de falas diversas, incluindo a fala do professor.			
Interação discursiva	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da Língua Inglesa e conflito de opiniões)	(EF08LI01) Fazer uso da Língua Inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.	- Uso de expressões, como: <i>I think so; I don't think so; what do you mean by...? I agree; I don't agree</i> etc.; - Uso de conjunções, como: <i>because, so, but</i> etc.
	Uso de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral	(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.	- Uso de expressões, como: <i>Really?; what do you mean?; repeat, please</i> etc.
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico	(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e as informações relevantes.	- Compreensão e discussão de mídias orais: entrevistas, trechos de filme/série, música etc.
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	- Produção e apresentação de diálogos com o uso do tempo futuro <i>will</i> .
Eixo Leitura – Práticas de leitura de textos diversos em Língua Inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de leitura	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos.	(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.	- Leitura de textos de cunho informativo/jornalístico; - <i>Skimming</i> .
Práticas de leitura e fruição	Leitura de textos de cunho artístico/literário.	(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em Língua Inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em Língua Inglesa.	- Leitura de textos narrativos e artigos da internet.

MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	Leitura de textos de cunho artístico/literário.	(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em Língua Inglesa.	- Leitura de textos narrativos e artigos da internet.
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.	- Debate sobre os textos lidos.
Eixo Escrita – Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou pelos colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a Língua Inglesa.			
Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Revisão de textos com a mediação do professor	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.	- Avaliação da própria produção escrita e leitura dos textos de colegas; - Reconstrução de textos: receita, pôster, relatório etc.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação do professor/ colegas	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , reportagens, histórias de ficção, <i>blogs</i> , entre outros), com uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).	- Produção de textos de diversos gêneros.
Eixo Conhecimentos Linguísticos – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.			
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	- Advérbios de tempo; - Futuro com <i>will</i> .

MATRIZ CURRICULAR 3: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	Formação de palavras: prefixos e sufixos	(EF08LI13) Reconhecer prefixos e sufixos comuns utilizados na formação de palavras em Língua Inglesa.	- Reconhecimento de prefixos e sufixos.
Gramática	Verbos para indicar o futuro	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	- Verbos no futuro: <i>to be + going to</i> e <i>will</i> .
	Comparativos e superlativos	(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.	- Adjetivos; - Comparativo e superlativo.
	Quantificadores	(EF08LI16) Utilizar de modo inteligível e corretamente: <i>some</i> , <i>any</i> , <i>many</i> , <i>much</i> .	- Uso dos quantificadores por meio do gênero recita.
	Pronomes relativos	(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (<i>who</i> , <i>which</i> , <i>that</i> , <i>whose</i>) para construir períodos compostos por subordinação.	- Emprego dos pronomes relativos.
Eixo Dimensão Intercultural – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas aos demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural	(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais, vinculadas à Língua Inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outras), valorizando a diversidade entre culturas.	- Construção de repertório, utilizando gêneros de filmes, programas de TV, música, cinema, etc.
Comunicação intercultural	Impacto de aspectos culturais na comunicação	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. (EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a Língua Inglesa.	- Investigação de aspectos culturais em países de Língua Inglesa: cumprimentos,

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Oralidade – Práticas de compreensão e produção oral de Língua Inglesa, em diferentes contextos discursivos (presenciais ou simulados), com repertório de falas diversas, incluindo a fala do professor.			
Interação discursiva	Funções e usos da Língua Inglesa: persuasão	(EF09LI01) Fazer uso da Língua Inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.	- Expressões, como: <i>in my opinion...; I believe that...; I do not agree with...; I think that...; I am not sure about...etc.</i>
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos, por meio de tomada de notas. (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.	- Debate: <i>what is the main idea present in the dialogue/conversation?</i>
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.	- Seminários.
Eixo Leitura – Práticas de leitura de textos diversos em Língua Inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de leitura	Recursos de persuasão	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	- Identificação de recursos de persuasão no texto; - Interpretação de imagens e elementos presentes na publicidade/propaganda.
	Recursos de argumentação	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. (EF09LI07) Identificar argumentos principais e evidências/exemplos que os sustentam.	- Identificação de fatos e argumentos no texto escrito.

MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.	- Exploração de ambientes sociais de informação; - A presença das <i>fakenews</i> na vida contemporânea, sua produção e seu compartilhamento.
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.	- Compartilhamento de opiniões sobre um texto; - Seminários para apresentação dos trabalhos produzidos.
Eixo Escrita – Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou pelos colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a Língua Inglesa.			
Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação	(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.	- Produção de um texto argumentativo (dissertação).
	Escrita: construção da persuasão	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).	- Uso do imperativo na linguagem publicitária: <i>share!; order now!; yes, you can!</i> etc.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i> , foto-reportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	- Produção de cartazes utilizando as formas não verbais presentes na internet: <i>emojis/emoticons</i> .

MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Conhecimentos Linguísticos - Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.			
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: “internetês”	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (<i>blogs</i> , mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.	- Tradução de textos: “internetês” para a linguagem formal.
	Conectores (<i>linking words</i>)	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.	- Conjunções.
Gramática	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>if-clauses</i>).	- Emprego das formas condicionais 1 e 2 e dos verbos modais: <i>if I were you; If could...; I would not do it...</i> etc.
	Verbos modais: <i>should, must, have to, may</i> e <i>might</i>	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.	
Eixo Dimensão Intercultural – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
A Língua Inglesa no mundo	Expansão da Língua Inglesa: contexto histórico	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da Língua Inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania.	- Debate sobre a expansão da Língua Inglesa no mundo; - Uso de <i>linking words</i> : <i>but, because, so</i> etc.
	A Língua Inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político	(EF09LI18) Analisar a importância da Língua Inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.	- Análise sobre a importância da Língua Inglesa em diferentes campos no cenário mundial, como: <i>the greatest inventions and discoveries of the world</i> .

MATRIZ CURRICULAR 4: LÍNGUA INGLESA - ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Comunicação	Construção de identidades	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural, por meio da Língua Inglesa, como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	- A influência da cultura americana no mundo: músicas, comidas, filmes etc.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATEMÁTICA

A Matemática tem importância fundamental no cotidiano escolar, sendo acentuada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao destacá-la como componente curricular capaz de favorecer competências para a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2017).

Entende-se como competência, no documento da BNCC, toda mobilização que é feita para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores. Foram listadas dez competências gerais que, com as aprendizagens essenciais definidas, devem assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2017). Dessas dez competências gerais, duas se destacam pela forte ligação com os objetivos traçados para a área da Matemática:

- [...]
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- [...]
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- [...]
- (BRASIL, 2017, p. 9).

Aderir tanto à abordagem de ensino-aprendizagem de Educação Matemática Realística (EMR) quanto priorizar a metodologia da perspectiva de Resolução de Problemas (RP) para trabalhar a disciplina de Matemática possibilita o desenvolvimento de todas as competências gerais, incluindo essas duas destacadas.

As escolhas pela EMR e pela RP não ocorreram por acaso: elas se deram a partir de estudos com profissionais da área da Matemática da Rede Municipal de Ensino de Palhoça desde o ano de 2009.

A primeira atividade de estudo realizada em 2009 pelo grupo responsável pela disciplina de Matemática partiu da análise da proposta curricular vigente da época para (re)conhecimento de temas nela contidos: educação matemática, história da Matemática, resolução de problemas, etnomatemática, modelagem matemática, temas transversais e avaliação. Também foi feita uma revisão acerca da listagem de conteúdos. Todas as considerações decorrentes desses estudos resultaram em uma reescrita dessa proposta, que passou a ser usada pela Rede Municipal de Ensino já em 2011. Mais tarde, em 2014, essa listagem foi reorganizada, resultando em um documento orientador para as escolas.

Recentemente, em 2018, todos os estudos e atividades do grupo estiveram voltados para a BNCC. Como resultado, em relação à listagem de conteúdos, constatou-se que a organização de 2014 estava muito próxima do que a BNCC propõe para todo o território nacional. Não foi diferente para os outros temas estudados a partir de 2009, uma vez que o foco das atividades na BNCC continua sendo a resolução de problemas com abertura para outras estratégias metodológicas. O desafio de reescrever a Base Curricular (BC) de Palhoça partiu das discussões realizadas em todos esses anos e, principalmente, dos registros realizados nos anos de 2018 e 2019.

Sendo assim, nesta seção, será apresentada a fundamentação teórica e metodológica que norteará o trabalho da área de Matemática na escola para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), respeitando as orientações descritas na BNCC e a estas se alinhando. Vale lembrar que a BC de Palhoça se guia, antes de tudo, pela concepção histórico-cultural na perspectiva vi-gotskiana, na crença de que a aquisição do conhecimento se dá pela interação do sujeito com seu meio, na ideia de mediação desempenhada pelo professor, ao considerar que o aluno já possui consigo uma bagagem de conhecimentos, que poderá servir como ponto de partida para atividades propostas na busca da aprendizagem (VIGOTSKI, 2007).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATEMÁTICA

Consultores Gerais

Odimar Lorenset
Rafaela Maria Freitas

Consultora de Área

Karina Zolia Jacomelli Alves

Representantes

Christian Zluhan
Cleber Helio Garcia
Dyan Carlo Pamplona
Fernanda Silveira da Rosa
Harley Borlin
Íris Izabel de Melo
Márcia Werlang
Maria Regina Soares Stock
Mariza Campos Gavilan

1. ÁREA DA MATEMÁTICA

Muito se tem discutido, ao longo dos anos, acerca do ensino da Matemática. A abordagem tradicional¹, ainda muito presente nas escolas, é alvo de grande preocupação, por ser considerada ineficaz na busca de uma aprendizagem significativa. Em oposição à tal abordagem, Hans Freudenthal² propôs discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem da Matemática que resultou, no fim da década de 1960 e começo dos anos 1970, na abordagem denominada Educação Matemática Realística (EMR), segundo a qual a Matemática passa a ser vista como uma “atividade humana”.

Nessa perspectiva, o ensino da Matemática não está simplesmente naquele voltado aos objetos/conteúdos matemáticos, mas também na atividade em si, definida como “[...] um processo de organização e tratamento de um assunto por meio desses objetos” (FERREIRA; BURIASCO, 2016, p. 243). Nesse processo de uma Matemática vista como uma ação, é fundamental o papel do professor como

1 Tradicional no sentido mecanicista, empirista e estruturalista. Para conhecer mais sobre essa e outras diferentes abordagens, sugere-se: Ferreira e Buriasco (2016).
2 Hans Freudenthal (1905-1990), preconizador da Educação Matemática Realística, foi um matemático alemão que desenvolveu interesses em Matemática, Ciências e Literatura.

[...] um orientador, mediador, guia que oferece direções, verifica a convergência entre o que os estudantes produzem e o que há de padrões vigentes na comunidade matemática. O ponto de partida neste processo são as estratégias informais dos estudantes, que vão se tornando mais formais, segundo as orientações do guia (FERREIRA; BURIASCO, 2016, p. 245).

Assim como o professor, o aluno tem papel fundamental no seu processo de aprendizagem, uma vez que, para Freudenthal, aprender Matemática deveria ter origem no “fazer” matemática. Esse “fazer” se refere à atividade de busca e resolução de problemas como uma forma de organizar e lidar matematicamente com a realidade, processo denominado “matematização” (FERREIRA; BURIASCO, 2016, p. 246).

Realidade, nesse sentido, pode referir-se ao mundo real, mas, mais do que isso, deve referir-se a situações que podem ser imaginadas. Conforme Schastai e Silvano (2016, s/p), as situações imaginadas

[...] podem ser do mundo da fantasia, dos contos de fada ou mesmo do mundo formal da matemática, desde que eles sejam reais na mente do aluno. O importante é que as situações (ou problemas) sejam adequadas para matematização, que os alunos consigam imaginar algo e possam fazer uso de suas próprias experiências e conhecimentos para resolvê-las. É esta ênfase em tornar algo real na mente que deu origem ao nome de Educação Matemática Realística.

Em síntese e no que diz respeito ao trabalho de sala de aula, pela EMR acredita-se no desenvolvimento de aulas baseadas nos seis princípios que, segundo Schastai e Silvano (2016), possuem as seguintes características:

Quadro 1 - Princípios da Educação Matemática Realística

PRINCÍPIO	CARACTERÍSTICAS
Da atividade	- Matemática como atividade, como processo de matematização da realidade e da própria matemática. - Alunos participantes ativos no processo de aprendizagem.
Da realidade	- Ser capaz de aplicar matemática nas situações que se apresentam. - Partir de contextos significativos e naturais.
De níveis	- Aprendizagem por meio da matematização progressiva e esquematizações. - Partir de procedimentos informais para construção de modelos mais formais.
Do entrelaçamento	- Domínios matemáticos de forma integrada. - Currículo entrelaçado (conexões).
Da interatividade	- Atividade social. - Compartilhar estratégias e invenções.
Da orientação	- Ação do professor. - Guiar a reinvenção da matemática. - Atingir mudanças nos níveis de compreensão dos alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Schastai e Silvano (2016).

Evidencia-se que a abordagem do matemático Freudenthal aproxima-se da concepção histórico-cultural de Vigotski (2007), quando assume que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem na interação com o meio e graças à mediação social. Dito de outro modo, é possível perceber que a construção mental do sujeito se dá pelo conjunto de processos de reflexão e ação cultural historicamente constituídos. Pensa-se, assim, o indivíduo não como alguém isolado, mas como um ser intersubjetivo constituído de linguagem e pensamento, capaz de imaginar, criar e transformar a realidade na relação que estabelece com o outro e com o mundo.

1.1 Competências específicas da área da Matemática

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área da Matemática é preciso garantir o desenvolvimento de oito competências específicas:

Quadro 2 – Competências específicas de Matemática	
1.	Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2.	Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3.	Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4.	Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5.	Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6.	Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7.	Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8.	Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 267).

Nesta Base Curricular (BC), para o município de Palhoça, consideram-se todas essas oito competências específicas, que estão articuladas às competências gerais descritas na BNCC.

1.2 Direcionamentos metodológicos

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o compromisso da área da Matemática para o Ensino Fundamental é com o desenvolvimento do letramento matemático³. Para tanto, são dadas indicações de processos matemáticos como a resolução de problemas. Vale ressaltar que, independentemente da metodologia escolhida, deve-se dar espaço para que o aluno desenvolva sua autonomia, crie estratégias próprias, faça registros de diferentes formas, tenha oportunidade de ser crítico e de participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento.

1.2.1 Resolução de problemas

Em se tratando de resolução de problemas, toma-se como referência a concepção metodológica de ensino denominada por Smole e Diniz (2001) como *perspectiva metodológica*, definida por meio de três características. A primeira delas é a de considerar como problema toda situação que pode ser problematizada. “[...] Essas situações podem ser atividades planejadas, jogos, busca e seleção de informações, resolução de problemas não convencionais⁴ e mesmo convencionais, desde que permitam o processo investigativo” (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 90).

Há muitas possibilidades de exploração de problemas não convencionais em sala de aula. Sem a intenção de esgotar essas possibilidades, podem ser citados os problemas de lógica, os problemas que não possuem solução ou os que possuem mais de uma solução,

[...] podemos oferecer problemas com poucas informações, para que os estudantes sejam levados a observar a importância das informações ausentes. Podemos, também, oferecer problemas com informações a mais, acompanhados da discussão sobre informações que são ou não necessárias à [sua] resolução. [...] Os estudantes também podem ser convidados a criar seus próprios problemas a partir de figuras, gráficos, tabelas, contas ou textos dados, uma vez que a formulação de problemas possibilita ao estudante a vivência de outro papel na sala de aula e a análise, de outro ponto de vista, dos enunciados dos problemas... (BRASIL, 2009, p. 72).

A segunda característica da perspectiva de resolução de problemas é a de estar centrada em quatro ações: propor situações-problema, resolver as situações propostas, questionar as respostas obtidas e questionar a própria situação inicial.⁵ Por conta das duas últimas ações citadas, enfrentar e resolver uma situação-problema é ter uma atitude de “investigação científica” em relação àquilo que está pronto, diferentemente de apenas compreender a situação para aplicar técnicas ou fórmulas e obter uma resposta correta (SMOLE; DINIZ, 2001).

3 Letramento matemático são “[...] competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas” (BRASIL, 2017, p. 266).

4 Segundo Smole e Diniz (2001), um problema é considerado não convencional quando rompe com uma das características de um problema dito convencional: estar ligado a um conteúdo específico ou técnica; sempre ter solução e resposta única que, em geral, é numérica; apresentar todos os dados de que o resolvidor necessita para sua resolução e não possuir dados supérfluos.

5 Smole e Diniz (2001) detalham essa segunda característica apresentando uma discussão acerca de exemplos de atividades realizadas com alunos. Para mais esclarecimentos, leia o capítulo 4 da obra dos autores mencionados.

Como consequência da segunda característica, pode-se ressaltar a importância que deve ser dada ao processo de resolução de uma situação-problema para além da resposta correta. É nesse processo de resolução que se percebe “[...] o aparecimento de diferentes soluções, comparando-as entre si e tornando possível que alguns dos resolvidores verbalizem como chegaram à solução” (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 92).

A terceira característica é o fato de que conteúdo⁶ e metodologia estão ligados entre si, uma vez que “[...] não há método de ensino sem que esteja sendo trabalhado algum conteúdo e todo conteúdo está intimamente ligado a uma ou mais maneiras adequadas de abordagem” (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 94).

Por fim, vale destacar que, embora esta BC esteja focada na resolução de problemas, indica-se a utilização de outras metodologias, como projetos, modelagem matemática, investigação, etnomatemática e tecnologias digitais. Caberá ao professor decidir o melhor momento de aplicar cada uma delas, sem obrigação de contemplar todas ou apenas uma.

2. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA MATEMÁTICA – ALGUMAS ESPECIFICIDADES

A avaliação é um procedimento indispensável para contribuir com o desenvolvimento do letramento matemático, desde que assumida como uma prática de investigação. Segundo Lopez, Buriasco e Ferreira (2014, p. 263),

[...] Assumir a avaliação da aprendizagem escolar como prática de investigação implica em entrar em contato íntimo com os processos de produção de conhecimento dos estudantes, questionar-se sobre os seus modos de pensar, e, fazendo isso, o professor tem mais uma oportunidade de acompanhar e participar do processo de aprendizagem tanto do estudante quanto do seu próprio.

Princípios baseados na EMR apresentados por Lopez, Buriasco e Ferreira (2014) trazem subsídios para compreender como assumir essa prática de avaliação. Entre eles, tem-se o propósito de melhorar a aprendizagem, de oportunizar aos estudantes que façam parte desse processo de avaliação com *feedbacks* de suas produções, com a explicitação dos critérios de classificação e pontuação, tornando-o transparente e aberto, pois, dessa forma, os estudantes podem escolher estratégias que revelem ao professor o que ele deseja avaliar. Além disso, os problemas escolhidos para a avaliação devem ser desafiadores, mas ao mesmo tempo precisam ser acessíveis, para que possibilitem a matematização por parte dos estudantes, revelando o que eles sabem.

A avaliação em Matemática costuma ser realizada, na grande maioria das vezes, por meio de provas escritas, porém, para que aconteça um processo de avaliação mais equilibrado e varia-

6 Para Smole e Diniz (2001, p. 94), a concepção de conteúdo vai além de conceitos e fatos específicos, por incluir nessa concepção as “[...] habilidades necessárias para garantir a formação do indivíduo independente, confiante em seu saber e capaz de entender e usar os procedimentos e as regras característicos de cada área do conhecimento, bem como [...] as atitudes que permitem a aprendizagem e que formam o indivíduo por inteiro”.

do, deveria incluir oportunidades tanto de “os [...] avaliações ‘formais’⁷ [...] como ‘informais’, bem como a utilização de uma variedade de ferramentas de avaliação e formatos de questões, deveriam ser presentes durante todo o processo” (LOPEZ; BURIASCO; FERREIRA, 2014, p. 260). Entende-se por avaliações informais

[...] aquelas feitas durante todo o tempo de aula ou que podem ser realizadas a qualquer momento, não sendo necessária a utilização de instrumentos específicos de avaliação. [Nelas], o professor pode avaliar enquanto participa como mediador no processo; pode fazer uma pergunta ou uma colocação sobre a produção do aluno enquanto ele ainda a está realizando, contribuindo imediatamente nessa produção e já obtendo informações sobre o conhecimento do aluno, ou ainda pode apenas observar os alunos enquanto trabalham, sem precisar perguntar nada para eles, pois a pergunta já está no problema, e a resposta seria todas as ações realizadas pelos alunos (LOPEZ; BURIASCO; FERREIRA, 2014, p. 260).

Nessa perspectiva, pode-se considerar o planejamento do professor como parte dessa prática investigativa de avaliação e destacar que, durante o seu desenvolvimento, é preciso alguma forma de organização, incluindo o registro de informações coletadas, para observar e acompanhar o ritmo dos alunos. “[...] Observar envolve planejamento, reflexão, avaliação e replanejamento [...]” (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 148) e se torna fundamental que o tipo de registro escolhido possa fornecer pistas sobre cada aluno e sirva como memória desse processo avaliativo.

Como parte de todo esse movimento de planejar e avaliar, não se pode deixar de fazer três destaques. Um deles refere-se ao tratamento dado aos erros, tanto por parte do professor quanto dos alunos. As ações realizadas a partir dos erros podem proporcionar momentos únicos de aprendizagem. Entre as várias ações possíveis, Smole e Diniz (2001) sugerem discutir as situações que provocaram os equívocos com todo o grupo, pois, dessa forma, os alunos podem rever suas estratégias, bem como localizar seu erro e reorganizar os dados em busca de uma solução correta. Outro destaque refere-se à linguagem própria da Matemática, que possui um vocabulário específico da área. Ter consciência disso e realizar estratégias (por exemplo, montar um glossário com a turma) pode contribuir para os momentos de ensino-aprendizagem, principalmente aqueles que acontecem nos momentos de resolução de problemas. O terceiro destaque refere-se aos números elevados de objetos de conhecimentos e habilidades indicados como mínimos obrigatórios na BNCC (BRASIL, 2017): essa alta quantidade deve ser considerada no momento do planejamento, para não ser tratada de maneira estanque e sequencial, pelo contrário – de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 275) “[...] Na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, devem ser enfatizadas as articulações das habilidades com as de outras áreas do conhecimento, entre as unidades temáticas e no interior de cada uma delas”.

As articulações das habilidades com as de outras áreas do conhecimento potencializam a

7 Considerando avaliações formais aquelas em que é evidente de que se trata de um momento avaliativo, em que se segue certo protocolo, utilizam-se instrumentos específicos avaliativos, como provas escritas, portfólios, provas em duas fases (LOPEZ; BURIASCO; FERREIRA, 2014).

interdisciplinaridade e sugerem como recursos metodológicos a abordagem histórica ou a realização de projetos (LOPES, 2014)⁸.

Quanto às articulações das habilidades entre as unidades temáticas e no interior de cada uma delas, dependem das escolhas pedagógicas do professor. Nesse momento, vale pensar na exploração de atividades ou situações-problema que contemplem jogos, brincadeiras, materiais manipuláveis e tecnologias digitais.

Como exemplo de material manipulável, tem-se o uso do Tangran⁹: independentemente da atividade escolhida, ele possibilita estudar o objeto de conhecimento “figuras geométricas planas” (reconhecimento, nomenclatura, elementos da figura, características, congruência e semelhança) presente na unidade temática Geometria. Ao mesmo tempo, perímetro e área são outros objetos de conhecimento com possibilidades de serem estudados por meio desse material. Nesse caso, a unidade temática contemplada seria “Grandezas e medidas”. Além disso, a relação entre as peças do Tangran permitem contemplar o objeto de conhecimento frações, presente na unidade temática Números.

Quanto às tecnologias digitais, pode-se considerar a calculadora para, por exemplo, ser usada em atividades de investigação, como a da escrita do número decimal comparada à escrita fracionária de mesmo número. Ainda, podem-se aproveitar planilhas eletrônicas, *softwares* que desenvolvem conceitos da Matemática, como o Cabri-Geometry¹⁰, para desenvolver atividades de geometria e jogos eletrônicos, tanto para construir um conceito matemático quanto para fortalecê-lo.

3. UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO, HABILIDADES E TÓPICOS

Os objetos de conhecimento propostos para cada ano do Ensino Fundamental estão organizados por unidades temáticas, no entanto, de maneira alguma essa listagem obedece a uma ordem de aplicação, muito pelo contrário: é importantíssimo trabalhar as cinco unidades temáticas de forma integrada e, com isso, contemplar pelo menos duas dessas unidades em cada bimestre.

Além disso, a delimitação dos objetos de conhecimento e das habilidades de todas as unidades temáticas descritas na BNCC considera que as noções matemáticas são retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano e, portanto, sua leitura não deve ser feita de forma fragmentada (BRASIL, 2017).

Caso haja algum objeto de conhecimento ou alguma habilidade que se considere necessário desenvolver e não esteja nessa listagem, seja por curiosidade ou entusiasmo do estudante ou

⁸ Lopes (2014) aborda essa articulação como conexões externas.

⁹ Tangran é um quebra-cabeça chinês composto por sete peças geométricas: cinco triângulos de diferentes tamanhos, um quadrado e um paralelogramo.

¹⁰ Cabri-Geometry é um *software* de construção de figuras da geometria elementar, a partir do uso de uma régua e de um compasso. Uma vez construídas, as figuras podem se movimentar, conservando as propriedades que lhes haviam sido atribuídas.

por opção do professor, deve-se contemplar. De maneira alguma se deve frear o interesse “[...] e muito menos os conhecimentos prévios dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 276).

Por fim, vale reforçar que a BNCC relaciona a aprendizagem em Matemática à sua compreensão, o que significa considerar que a aprendizagem matemática está ligada

[...] à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos (BRASIL, 2017, p. 276)¹¹.

Dessa afirmação, para os Anos Iniciais, destaca-se o fato de que o desenvolvimento das habilidades não deve ficar restrito aos algoritmos, ao saber fazer os cálculos das operações, apesar de sua importância. Já para os Anos Finais, destaca-se a “[...] importância da comunicação em linguagem matemática com o uso da linguagem simbólica, da representação e da argumentação” (BRASIL, 2017, p. 298).

Nas matrizes curriculares a seguir, estão descritas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades extraídas da BNCC (BRASIL, 2017) para cada ano do Ensino Fundamental. Além disso, foi acrescentada a coluna “tópicos”, elaborada na intenção de contribuir com a leitura das habilidades a serem desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BATTISTUZZO, L. H. C. **Experiência de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: a modificabilidade em alunos de cursos profissionalizantes**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2009/Ligia_Battistuzzo.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BIGODE, A. J. L. Matemática realística: uma perspectiva curricular para a educação do século XXI. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: SBEM, 2013. p. 1-3. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/1033_1128_ID.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores do Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – matemática. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: MEC; SEB, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar**: Gestar II. Matemática: Caderno de Teoria e Prática 1 a 6. Brasília: MEC; SEB, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

¹¹ Sobre as conexões matemáticas, indica-se a leitura do texto “Conexões matemáticas”, de Antônio José Lopes, no Caderno 8 do PNAIC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 1. Brasília: MEC; SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matemática**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, Ensino Fundamental. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CARVALHO, J. B. P. F. **Matemática**: ensino fundamental. Brasília: MEC; SEB, 2010. Coleção explorando o ensino. v. 17.

DANTE, L. R. **Formulação e resolução de problemas de matemática**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2010.

FERREIRA, P. E. A.; BURIASCO, R. L. C. Enunciados de tarefas de matemática baseados na perspectiva da educação matemática realística. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 452-472, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n52/1980-4415-bolema-29-52-0452.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

FERREIRA, P. E. A.; BURIASCO, R. L. C. Educação matemática realística: uma abordagem para os processos de ensino e aprendizagem. **Educação Matemática Pesquisa** – EMP, v. 18, n. 1, p. 237-252, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/21078/pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

LOPES, A. J. Conexões matemáticas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 8. Brasília: MEC; SEB, 2014. p. 25-73.

LOPEZ, J. M. S.; BURIASCO, R. L. C.; FERREIRA, P. E. A. Educação matemática realística: considerações para a avaliação da aprendizagem. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 7, n. 14, p. 248-265, 2014. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/883/562>. Acesso em: 9 ago. 2019.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto do método matemático. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

RABELO, E. H. **Textos matemáticos**: produção, interpretação e resolução de problemas. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHASTAI, M. B.; SILVANO, L. S. Educação matemática realística: uma abordagem de ensino que pode oportunizar a aprendizagem matemática a todos os alunos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, 5., 2016, Ponta Grossa. **Anais** [...]. Ponta Grossa, 2016. p. 1-11. Disponível em: www.sinect.com.br/2016/down.php?id=3468&q=1. Acesso em: 9 ago. 2019.

SMOLLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATRIZ CURRICULAR 1 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (1º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Contagem de rotina	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade e/ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.	- Números naturais: quantidade, ordem e símbolo.
	Contagem ascendente e descendente		
	Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidade, de ordem ou de código para a organização de informações		
	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação	(EF01MA02) Contar de maneira exata e/ou aproximada, utilizando diferentes estratégias, como o pareamento e outros agrupamentos. (EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.	- Contagem, estimativas e comparação de quantidades.
	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até cem)	(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções até cem unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.	
	Reta numérica	(EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.	- Números naturais: contagem e suas representações, comparação e reta numérica.
	Construção de fatos básicos da adição	(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.	- Fatos básicos da adição.
	Composição e decomposição de números naturais	(EF01MA07) Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.	- Números naturais: composição e decomposição.

MATRIZ CURRICULAR 1 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	(EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	- Adição e subtração em situações problemas: significados de juntar, acrescentar, separar e retirar.
	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares e/ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.	- Sequências: regularidades e padrões.
Álgebra	Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em séries numéricas (mais um, mais dois, menos um, menos dois, por exemplo)	(EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.	- Sequências recursivas: descrição de elementos ausentes.
	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado	(EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos, como à direita, à esquerda, em frente, atrás. (EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.	- Localização e orientação no espaço.
Geometria	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico	(EF01MA13) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.	- Figuras geométricas espaciais: identificação.
	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais	(EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições e/ou em contornos de faces de sólidos geométricos.	- Figuras geométricas planas: identificação e nomeação.

MATRIZ CURRICULAR 1 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais	(EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades e/ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.	- Medidas não convencionais de comprimento, massa e capacidade: comparações.
	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário	(EF01MA16) Relatar em linguagem verbal e/ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos. (EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. (EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.	- Unidades de medidas de tempo: hora, dia, semana, mês, ano.
	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas	(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.	- Sistema monetário brasileiro: cédulas e moedas.
Probabilidade e estatística	Noção de acaso	(EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.	- Probabilidade: noção de acaso.
	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples	(EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.	- Tabelas e gráficos: leitura.
	Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de informações coletadas	(EF01MA22) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.	- Coleta, organização e comunicação de informações.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 2 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)	<p>(EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).</p> <p>(EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até mil unidades).</p> <p>(EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de numeração decimal: valor posicional, base dez e função do zero; - Números naturais: comparação, ordenação e estimativa.
	Composição e decomposição de números naturais (até mil)	(EF02MA04) Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.	<ul style="list-style-type: none"> - Números naturais: composição e decomposição.
	Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração	(EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental e/ou escrito.	<ul style="list-style-type: none"> - Fatos básicos da adição e da subtração.
	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	(EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais e/ou convencionais.	<ul style="list-style-type: none"> - Adição e subtração em situações-problema: significados de juntar, acrescentar, separar e retirar.
	Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)	(EF02MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.	<ul style="list-style-type: none"> - Multiplicação em situações-problema: significado de adição de parcelas iguais.

MATRIZ CURRICULAR 2 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte	(EF02MA08) Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.	<ul style="list-style-type: none"> - Dobro, metade, triplo e terça parte em situações-problema.
Álgebra	Construção de sequências repetitivas e recursivas	(EF02MA09) Construir sequências de números naturais em ordem crescente e/ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.	<ul style="list-style-type: none"> - Sequências repetitivas e recursivas com números naturais.
	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência	<p>(EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e recursivas, por meio de palavras, símbolos e/ou desenhos.</p> <p>(EF02MA11) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e recursivas de números naturais, objetos e/ou figuras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sequências repetitivas e recursivas: padrão ou regularidade e descrição de elementos ausentes; - Sequência dos números pares e ímpares.
Geometria	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido	(EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal e/ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e orientação no espaço.
	Esboço de roteiros e de plantas simples	(EF02MA13) Esboçar roteiros a ser seguidos e/ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.	<ul style="list-style-type: none"> - Esboço de roteiros e de plantas simples.
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características	(EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.	<ul style="list-style-type: none"> - Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, nomeação e comparação.
	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características	(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições e/ou em sólidos geométricos.	<ul style="list-style-type: none"> - Figuras geométricas planas: reconhecimento, nomeação e comparação.

MATRIZ CURRICULAR 2 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)	(EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.	- Unidades de medidas de comprimento: estimativa, medição e comparação.
	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, centímetro cúbico, grama e quilograma).	(EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas e/ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).	- Unidades de medidas de capacidade e de massa: estimativa, medição e comparação.
	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas	(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda. (EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.	- Medidas de tempo: intervalo entre horários e datas.
	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores	(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.	- Sistema monetário brasileiro: cédulas, moedas e equivalência.
Probabilidade e estatística	Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano	(EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.	- Ideia de aleatório: classificação.
	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas	(EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples e/ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima. (EF02MA23) Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.	- Tabelas e gráficos: comparação de informações e construção a partir de uma pesquisa.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 3 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens	(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.	- Números naturais: leitura, escrita e comparação.
	Composição e decomposição de números naturais	(EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.	- Números naturais: composição e decomposição.
	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica	(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental e/ou escrito. (EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.	- Fatos básicos da adição, subtração e multiplicação; - Reta numérica e os fatos básicos da adição e subtração.
	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração	(EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.	- Adição e subtração: cálculo mental e escrito.
	Problemas envolvendo significados da adição e subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades	(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato e/ou aproximado, incluindo cálculo mental.	- Adição e subtração em situações-problema: significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar.
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida	(EF03MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.	- Multiplicação e divisão em situações-problema: significados de adição de parcelas iguais, disposição retangular, repartição em partes iguais e medida.

MATRIZ CURRICULAR 3 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números		(EF03MA08) Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até dez), com resto zero e diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.	
	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte	(EF03MA09) Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.	- Divisão associada ao significado de fração.
Álgebra	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas	(EF03MA10) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições e/ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes e/ou seguintes.	- Sequências recursivas: regularidade, padrão e descrição de elementos ausentes.
	Relação de igualdade	(EF03MA11) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições e/ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.	- Relação de igualdade.
Geometria	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência	(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos e/ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas e/ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.	- Movimentação no espaço: descrição e representação da movimentação de pessoas ou de objetos.
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações	(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. (EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.	- Figuras geométricas espaciais: associação com diferentes objetos, nomeação, características e planificações.

MATRIZ CURRICULAR 3 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características	(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.	- Figuras geométricas planas: classificação e comparação em relação aos seus lados e vértices.
	Congruência de figuras geométricas planas	(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.	- Figuras geométricas planas: reconhecimento de congruência.
Grandezas e medidas	Significado de medida e de unidade de medida	(EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada. (EF03MA18) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.	- Medida: significado e unidades.
	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações	(EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.	- Unidades de medidas de comprimento: estimativas, medição e comparação.
	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações	(EF03MA20) Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.	- Unidade de medidas de capacidade e massa: estimativa e medição.
	Comparação de áreas por superposição	(EF03MA21) Comparar, visualmente e/ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas e/ou de desenhos.	- Área: comparação em diferentes situações.
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo	(EF03MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração.	- Medidas de tempo: leitura, registro e relação da hora com seus submúltiplos.

MATRIZ CURRICULAR 3 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas		(EF03MA23) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos, entre minuto e segundos.	
	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas	(EF03MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.	- Sistema monetário brasileiro em situações-problema: comparação e equivalência.
Probabilidade e estatística	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral	(EF03MA25) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.	- Espaço amostral.
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras	(EF03MA26) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras e/ou de colunas.	- Tabelas e gráficos em situações-problema: leitura, interpretação e comparação de dados.
		(EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras e/ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.	
	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos	(EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples e/ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.	- Tabelas e gráficos: organização e representação dos dados coletados.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 4 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens	(EF04MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.	- Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação.
	Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de dez	(EF04MA02) Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.	- Números naturais: composição, decomposição e registro por potências de dez.
	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais	(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.	- Adição e subtração em situações-problema: cálculo mental, algoritmos e estimativas; - Operações inversas: adição e subtração, multiplicação e divisão; - Propriedades das operações.
		(EF04MA04) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo. (EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.	
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida	(EF04MA06) Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. (EF04MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	- Multiplicação e divisão em situações-problema: significados de adição de parcelas iguais, organização retangular, proporcionalidade, repartição em partes iguais e medida.

MATRIZ CURRICULAR 4 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Problemas de contagem	(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	- Problemas de contagem.
	Números racionais: frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100)	(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.	- Números racionais: frações unitárias mais usuais.
	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro	(EF04MA10) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.	- Números racionais: representação decimal associada à moeda brasileira.
Álgebra	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural	(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.	- Sequência numérica recursiva.
	Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao serem divididos por um mesmo número natural diferente de zero	(EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.	- Sequência numérica recursiva.
	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão	(EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração, de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.	- Operações inversas: adição e subtração, multiplicação e divisão.

MATRIZ CURRICULAR 4 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Álgebra	Propriedades da igualdade	(EF04MA14) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos. (EF04MA15) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.	- Propriedades da igualdade: princípio aditivo e determinação de um número desconhecido.
Geometria	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido	(EF04MA16) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.	- Localização e movimentação no espaço: descrição, representação, reta transversal, paralela e perpendicular.
	Paralelismo e perpendicularismo		
	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características	(EF04MA17) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.	- Figuras geométricas espaciais: relações entre as representações planas e espaciais.
	Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e <i>softwares</i>	(EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros e/ou <i>softwares</i> de geometria.	- Ângulos.
Grandezas e medidas	Simetria de reflexão	(EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de <i>softwares</i> de geometria.	- Simetria de reflexão: reconhecimento.
	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais	(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.	- Medidas de comprimento, massa e capacidade: medição e estimativa.

MATRIZ CURRICULAR 4 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas	(EF04MA21) Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos e/ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.	- Área: medição, comparação e estimativa.
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo	(EF04MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.	- Medidas de tempo: leitura, registro e cálculo.
	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana	(EF04MA23) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global. (EF04MA24) Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.	- Medidas de temperatura: grau Celsius e registro para variação.
	Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro	(EF04MA25) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.	- Sistema monetário brasileiro em situações-problema.
	Probabilidade e estatística	(EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.	- Eventos aleatórios.

MATRIZ CURRICULAR 4 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Probabilidade e estatística	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos	(EF04MA27) Analisar dados apresentados em tabelas simples e/ou de dupla entrada e em gráficos de colunas e/ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.	- Tabelas e gráficos: análise dos dados e produção de texto.
	Diferenciação entre variáveis categóricas e numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada	(EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples e/ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.	- Pesquisa de dados: coleta, classificação e representação.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 5 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)	(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	- Números naturais: leitura, escrita e ordenação.
	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica	(EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.	- Números racionais: representação decimal, leitura, escrita e ordenação.
	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica	(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.	- Números racionais: identificação e representação fracionária associada às ideias de divisão e de parte de um todo.

MATRIZ CURRICULAR 5 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência	(EF05MA04) Identificar frações equivalentes. (EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.	- Números fracionários: identificação de equivalência, comparação, ordenação e relação com a reta numérica; - Números decimais: comparação, ordenação e relação com a reta numérica.
	Cálculo de porcentagens e representação fracionária	(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100%, respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.	- Cálculo de porcentagens e relação com a representação fracionária.
	Problemas: adição e subtração de números naturais e racionais, cuja representação decimal é finita	(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	- Adição e subtração de números racionais em situações-problema.
	Problemas: multiplicação e divisão de números racionais, cuja representação decimal é finita por números naturais	(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	- Multiplicação e divisão de números racionais em situações-problema.
	Problemas de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”	(EF05MA09) Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore e/ou por tabelas.	- Problemas de contagem: princípio multiplicativo.

MATRIZ CURRICULAR 5 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Álgebra	Propriedades da igualdade e noção de equivalência	(EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência. (EF05MA11) Resolver e elaborar problemas, cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.	- Igualdade: propriedades, noção de equivalência e resolução de situações-problema.
	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais	(EF05MA12) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros. (EF05MA13) Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.	- Resolução de situações-problema com grandezas diretamente proporcionais e partição de um todo em partes desiguais.
	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano	(EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas. (EF05MA15) Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.	- Plano cartesiano: coordenadas, interpretação, descrição e representação de deslocamentos.

MATRIZ CURRICULAR 5 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características	(EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.	- Figuras geométricas espaciais: relações entre as representações planas e espaciais.
	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos	(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.	- Figuras geométricas planas: reconhecimento, comparação e nomeação.
	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes	(EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.	- Ampliação e redução de figuras poligonais.
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais	(EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.	- Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade em situações-problema.
	Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações	(EF05MA20) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.	- Relações entre área e perímetro de uma mesma figura poligonal.
	Noção de volume	(EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.	- Volume: reconhecimento e medição.

MATRIZ CURRICULAR 5 – MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Probabilidade e estatística	Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios	(EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.	- Eventos aleatórios.
	Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis	(EF05MA23) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).	- Cálculo de probabilidade.
	Leitura, coleta, classificação, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas	(EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas e/ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento e/ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões. (EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.	- Dados estatísticos: interpretação e escrita das conclusões; - Pesquisa de campo: planejamento, coleta, organização e apresentação dos dados.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 6 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e racionais representados na forma decimal	<p>(EF06MA01) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.</p> <p>(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de numeração decimal: abordagem histórica, comparação com outros sistemas de numeração, base, valor posicional e função do zero; - Números naturais: leitura, escrita, comparação, ordenação, composição, decomposição e reta numérica; - Números racionais: representação decimal finita, leitura, escrita, composição, decomposição, comparação, ordenação e reta numérica.
	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais Divisão euclidiana	<p>(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais e/ou escritos, exatos e/ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciação e radiciação; - Números naturais em situações-problema: operações.
	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	<p>(EF06MA04) Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par).</p> <p>(EF06MA05) Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.</p> <p>(EF06MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Paridade; - Múltiplos e divisores: conceito e situações-problema; - Critérios de divisibilidade; - Números primos e compostos; - Número fracionário: ideia de parte-todo, quociente e equivalência; - Números racionais: representação decimal, fracionária e reta numérica; - Números racionais em situações-problema: fração de uma quantidade, adição e subtração com frações

MATRIZ CURRICULAR 6 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	<p>(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.</p> <p>(EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.</p> <p>(EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.</p> <p>(EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição e/ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Número fracionário: ideia de parte-todo, quociente e equivalência; - Números racionais: representação decimal, fracionária e reta numérica; - Números racionais em situações-problema: fração de uma quantidade, adição e subtração com frações.
		<p>(EF06MA11) Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Operações em situações-problema com números racionais na forma decimal.
	Aproximação de números para múltiplos de potências de dez	<p>(EF06MA12) Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de dez mais próxima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimativas; - Aproximações para múltiplos de potências de dez.
	Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”	<p>(EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porcentagens em situações-problema: uso da proporcionalidade.

MATRIZ CURRICULAR 6 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Álgebra	Propriedades da igualdade	(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.	- Igualdade: propriedade, equivalência e determinação de valores desconhecidos em resolução de problemas.
	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo	(EF06MA15) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.	- Situações-problema na partição de um todo em partes desiguais.
Geometria	Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados	(EF06MA16) Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.	- Planos cartesianos: pares ordenados.
	Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas)	(EF06MA17) Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.	- Prisma e pirâmide: vértices, faces, arestas e bases poligonais.
	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	(EF06MA18) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano quanto em faces de poliedros.	- Polígonos: regulares e irregulares, nomenclatura, lados, vértices, ângulos, reconhecimento e comparação no plano e como face de poliedros; - Triângulos: características e classificação; - Quadriláteros: características, classificação e relação entre suas classes.
		(EF06MA19) Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e ângulos. (EF06MA20) Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e ângulos e reconhecer a inclusão e intersecção de classes entre eles.	

MATRIZ CURRICULAR 6 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas.	(EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano e/ou tecnologias digitais.	- Semelhança de figuras planas: ampliação e redução.
	Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e <i>software</i>	(EF06MA22) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, e/ou <i>softwares</i> para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros. (EF06MA23) Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.).	- Retas paralelas e perpendiculares: construção e algoritmos (passo a passo da construção).
Grandezas e medidas	Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume	(EF06MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.	- Grandezas de comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume em situações-problema.
	Ângulos: noção, usos e medida	(EF06MA25) Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas. (EF06MA26) Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão. (EF06MA27) Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.	- Ângulo: associado às figuras geométricas, em situações-problema e medidas.
	Plantas baixas e vistas aéreas	(EF06MA28) Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.	- Plantas baixas e vistas aéreas.

MATRIZ CURRICULAR 6 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado	(EF06MA29) Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.	- Quadrado: perímetro, área, redução e ampliação.
	Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista)	(EF06MA30) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.	- Probabilidade: cálculo e experimentos sucessivos.
Probabilidade e estatística	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e numéricas	(EF06MA31) Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráficos. (EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.	- Tabelas e gráficos: leitura e interpretação.
	Coleta de dados, organização e registro Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações	(EF06MA33) Planejar e coletar dados de pesquisa referentes a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e textos.	- Tabelas e gráficos: coleta de informações e organização dos dados.

MATRIZ CURRICULAR 6 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Probabilidade e estatística	Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas	(EF06MA34) Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).	- Fluxograma.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 7 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Múltiplos e divisores de um número natural	(EF07MA01) Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos.	- Múltiplos e divisores em situações-problema.
	Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples	(EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.	- Porcentagens em situações-problema.
	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações	(EF07MA03) Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração. (EF07MA04) Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.	- Números inteiros: abordagem histórica, comparação, ordenação e reta numérica; - Operações com números inteiros em situações-problema: adição, subtração, multiplicação e divisão.

MATRIZ CURRICULAR 7 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador	<p>(EF07MA05) Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos.</p> <p>(EF07MA06) Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos.</p> <p>(EF07MA07) Representar, por meio de um fluxograma, os passos utilizados para resolver um grupo de problema.</p> <p>(EF07MA08) Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.</p> <p>(EF07MA09) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração $\frac{2}{3}$ para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes dela ou três partes de outra grandeza.</p>	<p>- Frações: significados de parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador, fluxograma, comparação e ordenação;</p> <p>- Razão em situações-problema: associada à fração.</p>
	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações	<p>(EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.</p> <p>(EF07MA11) Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.</p> <p>(EF07MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.</p>	<p>- Números racionais: reta numérica e operações em situações-problema.</p>

MATRIZ CURRICULAR 7 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Álgebra	Linguagem algébrica: variável e incógnita	<p>(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.</p> <p>(EF07MA14) Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura.</p> <p>(EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.</p>	<p>- Incógnita e variável: conceito e classificação;</p> <p>- Sequências: recursivas e não recursivas.</p>
	Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica	<p>(EF07MA16) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.</p>	<p>- Equivalência de expressões algébricas.</p>
	Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e inversamente proporcionais	<p>(EF07MA17) Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.</p>	<p>- Proporcionalidade direta e inversa em situações-problema.</p>
	Equações polinomiais do 1º grau	<p>(EF07MA18) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade.</p>	<p>- Equações polinomiais do 1º grau em situações-problema.</p>
Geometria	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem	<p>(EF07MA19) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.</p> <p>(EF07MA20) Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.</p>	<p>- Polígonos: transformações geométricas no plano cartesiano e simetria.</p>

MATRIZ CURRICULAR 7 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Simetrias de translação, rotação e reflexão	(EF07MA21) Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho e/ou <i>softwares</i> de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.	- Simetrias de translação, rotação e reflexão.
	A circunferência como lugar geométrico	(EF07MA22) Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.	- Circunferência: construção e situações-problema.
	Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	(EF07MA23) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de <i>softwares</i> de geometria dinâmica.	- Retas paralelas intersectadas por uma transversal.
	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos	(EF07MA24) Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°. (EF07MA25) Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) e/ou nas artes plásticas. (EF07MA26) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.	- Triângulos: construção, condição de existência, soma das medidas dos ângulos internos, rigidez e algoritmo (passo a passo da construção).

MATRIZ CURRICULAR 7 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero	(EF07MA27) Calcular as medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e ladrilhamentos. (EF07MA28) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado.	- Polígonos regulares: medidas de ângulos internos, relações entre ângulos internos e externos e algoritmo (passo a passo da construção).
Grandezas e medidas	Problemas envolvendo medições	(EF07MA29) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas e/ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.	- Medidas em situações-problema.
	Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais	(EF07MA30) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).	- Volume de blocos retangulares.
	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros	(EF07MA31) Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e quadriláteros. (EF07MA32) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.	- Figuras planas: área e resolução de problemas.

MATRIZ CURRICULAR 7 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Medida do comprimento da circunferência	(EF07MA33) Estabelecer o número π como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.	- Número π .
	Experimentos aleatórios: espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências	(EF07MA34) Planejar e realizar experimentos aleatórios e/ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades e/ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.	- Probabilidade: experimentos aleatórios e cálculo.
Probabilidade e estatística	Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados	(EF07MA35) Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.	- Média estatística.
	Pesquisa amostral e pesquisa censitária	(EF07MA36) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.	- Pesquisa: amostral, censitária, planejamento, coleta e organização dos dados, construção e análise de tabelas e gráficos.
	Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações		
	Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados	(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.	- Gráficos de setores: interpretação e análise.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 8 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Notação científica	(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.	- Potenciação: cálculo, propriedades e notação científica.
	Potenciação e radiciação	(EF08MA02) Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.	- Potência com expoente fracionário em situações-problema.
	O princípio multiplicativo da contagem	(EF08MA03) Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.	- Princípio multiplicativo em situações-problema.
	Porcentagens	(EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.	- Porcentagem em situações-problema.
	Dízimas periódicas: fração geratriz	(EF08MA05) Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.	- Fração geratriz.
Álgebra	Valor numérico de expressões algébricas	(EF08MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.	- Valor numérico de expressões algébricas.
	Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano	(EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.	- Gráfico da equação linear.
	Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano	(EF08MA08) Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.	- Sistema de equações em situações-problema: resolução algébrica e representação no plano cartesiano.

MATRIZ CURRICULAR 8 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Álgebra	Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$	(EF08MA09) Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$.	- Equação polinomial de 2º grau em situações-problema.
	Sequências recursivas e não recursivas	(EF08MA10) Identificar a regularidade de uma sequência numérica e/ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes. (EF08MA11) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes.	- Sequências recursivas e não recursivas.
	Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais	(EF08MA12) Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano. (EF08MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.	- Grandezas diretamente e inversamente proporcionais ou não proporcionais em situações-problema.
Geometria	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros	(EF08MA14) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.	- Congruência de triângulos e propriedades de quadriláteros.
	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	(EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares. (EF08MA16) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.	- Ângulos: construção, mediatriz e bissetriz; - Polígonos regulares: construção e descrição da construção.

MATRIZ CURRICULAR 8 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas	(EF08MA17) Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.	- Mediatriz e bissetriz em situações-problema.
	Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação	(EF08MA18) Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho e/ou de <i>softwares</i> de geometria dinâmica.	- Simetrias de translação, rotação e reflexão.
Grandezas e medidas	Área de figuras planas Área do círculo e comprimento de sua circunferência	(EF08MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.	- Área de figuras planas em situações-problema.
	Volume de cilindro reto Medidas de capacidade	(EF08MA20) Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes. (EF08MA21) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente, cujo formato é o de um bloco retangular.	- Medida de capacidade na resolução de problemas; - Cálculo de volume em situações-problema.
Probabilidade e estatística	Princípio multiplicativo da contagem Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral	(EF08MA22) Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a um.	- Probabilidade: princípio multiplicativo e a soma das probabilidades ser igual a um.
	Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados	(EF08MA23) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.	- Gráficos.
	Organização dos dados de uma variável contínua em classes	(EF08MA24) Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.	- Organização dos dados: amplitude de classes de variável contínua.

MATRIZ CURRICULAR 8 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Probabilidade e estatística	Medidas de tendência central e de dispersão	(EF08MA25) Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.	- Medida de tendência central: média, moda e mediana.
	Pesquisas censitária ou amostral Planejamento e execução de pesquisa amostral	(EF08MA26) Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada). (EF08MA27) Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.	- Pesquisa amostral: escolha, planejamento, execução e relatório.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 9 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica	(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade). (EF09MA02) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.	- Números reais: reconhecimento dos irracionais, identificação e localização na reta numérica.
	Potências com expoentes negativos e fracionários	(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.	- Operações com números reais.
	Números reais: notação científica e problemas	(EF09MA04) Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.	- Números reais em situações-problema.
	Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos	(EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.	- Porcentagem em situações-problema.
Álgebra	Funções: representações numérica, algébrica e gráfica	(EF09MA06) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.	- Funções: conceito e representações.

MATRIZ CURRICULAR 9 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Álgebra	Razão entre grandezas de espécies diferentes	(EF09MA07) Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.	- Razão em situações-problema.
	Grandezas diretamente proporcionais e inversamente proporcionais	(EF09MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.	- Proporcionalidade direta e inversa em situações-problema.
	Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações	(EF09MA09) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.	- Equações polinomiais do 2º grau em situações-problema: uso da fatoração.
Geometria	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	(EF09MA10) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.	- Retas paralelas intersectadas por uma transversal.
	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo	(EF09MA11) Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de <i>softwares</i> de geometria dinâmica.	- Relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência.
	Semelhança de triângulos	(EF09MA12) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.	- Semelhança de triângulos.
	Relações métricas no triângulo retângulo Teorema de Pitágoras: verificações experimentais, demonstração e teoremas de proporcionalidade	(EF09MA13) Teorema de Pitágoras: verificações experimentais, demonstração e teoremas de proporcionalidade (EF09MA14) Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras e/ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.	- Relações métricas do triângulo retângulo; - Teorema de Pitágoras e retas paralelas cortadas por transversal em situações-problema.

MATRIZ CURRICULAR 9 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Polígonos regulares	(EF09MA15) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também <i>softwares</i> .	- Polígono regular: construção e algoritmo (passo a passo da construção).
	Distância entre pontos no plano cartesiano	(EF09MA16) Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.	- Distância entre pontos e ponto médio no plano cartesiano.
	Vistas ortogonais de figuras espaciais	(EF09MA17) Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.	- Vistas ortogonais de figuras espaciais.
Grandezas e medidas	Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas Unidades de medida utilizadas na informática	(EF09MA18) Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.	- Notação científica.
	Volume de prismas e cilindros	(EF09MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.	- Volume em situações-problema.
Probabilidade e estatística	Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos independentes e dependentes	(EF09MA20) Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.	- Eventos independentes e dependentes.

MATRIZ CURRICULAR 9 – MATEMÁTICA: ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Probabilidade e estatística	Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação	(EF09MA21) Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.	- Análise de gráficos.
	Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos	(EF09MA22) Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.	- Construção de gráfico.
	Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório	(EF09MA23) Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.	- Pesquisa amostral: planejamento, execução e comunicação dos dados.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Acho que só há um caminho para a ciência – ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonarmo-nos por ele; casarmo-nos com ele, até que a morte nos separe – a não ser que encontremos outro problema ainda mais fascinante, ou a não ser que obtenhamos uma solução (POPPER, 1997, p. 42).

Para a compreensão da natureza, é necessário que os profissionais da área tenham uma visão abrangente das ciências (astronomia, geociências, biologia, física e química) e das relações entre os processos físico-químicos e biológicos que envolvem os fenômenos naturais.

O mundo de hoje se encontra em constante processo de transformação e aperfeiçoamento. A sociedade é influenciada pela globalização, tecnologia e multimídia, fazendo com que os conhecimentos sejam mutáveis e passíveis de serem questionados. Isso torna a ciência uma atividade complexa, coletivamente construída e que sofre a influência de várias questões sociais, políticas e culturais.

Dentro desse entendimento, no qual novas descobertas no campo científico são realizadas, o ensino de Ciências precisa acompanhar essas transformações e procurar tornar os alunos capazes de emitir julgamento próprio sobre as ações humanas no desenvolvimento da sociedade, no que diz respeito às interações com a natureza, o ambiente e a tecnologia.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo escolar da Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça inclui propostas de trabalho voltadas ao *letramento científico* (LC), que abre no campo da educação formal caminhos que possibilitam a construção de uma sociedade que conheça os padrões de consumo, os impactos sociais e ambientais oriundos do sistema industrial, bem como os impactos da ciência e tecnologia na sociedade (BRASIL, 2017). Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, assim como façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

POPPER, K. **O realismo e o objetivo da ciência**. Tradução de Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Consultores Gerais

Odimar Lorenset
Rafaela Maria Freitas

Consultora de Área

Anabelle Barroso de Paiva

Representantes

Carolina Heyse Niebisch
Ewerton Pazini Sebem
Gabriel Roberto da Silva
Suelen Bianchin Donadel
Vera Lúcia Hentz Nied

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências, de forma geral, vem seguindo um modelo descontextualizado, que corresponde a uma alfabetização científica superficial, no sentido do domínio meramente vocabular, e não da compreensão da natureza da atividade científica. Esse tipo de modelo faz com que o aluno não desenvolva seu senso crítico, pois não apresenta um aprendizado significativo. Entende-se que os estudantes são apenas ouvintes e o conteúdo não é internalizado: é apenas memorizado por curto período de tempo.

A base para o ensino de Ciências deve ser consolidada nas necessidades dos alunos, em sua formação como cidadãos, dentro do contexto social, histórico, cultural e científico. É primordial que o professor aja como mediador, instigando *o questionamento, a apresentação de ideias, a expressão de opiniões e a análise de situações* – situações que vão de acordo com as necessidades dos alunos e as especificidades do meio em que estão inseridos. Quando o estudante conhece o mundo que o cerca, torna-se capaz de opinar e intervir na realidade, modificando-a de maneira consciente (VIGOTSKI, 2007).

Por se tratar de uma área ampla de conhecimento, é fundamental que o componente curricular de Ciências da Natureza seja sistematizado de forma que os processos de aprendizagem conduzam à compreensão de como a própria ciência é produzida, enfatizando-a como uma maneira de obter conhecimento sobre o mundo por meio da interpretação dos fenômenos naturais, estabelecendo relações entre o ser humano, o ambiente e a tecnologia. Dessa maneira, o aluno terá condições de estabelecer relações que envolvam natureza e tecnologia para uma melhor qualidade de vida.

Na leitura e no estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é perceptível que muitos pressupostos existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram mantidos, mas com ênfase e detalhamento diferentes. Na BNCC, fica evidente a proposta de progressão da

aprendizagem, com as habilidades sendo desenvolvidas com grau crescente de complexidade em todo o Ensino Fundamental, conforme avança a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, a Base Curricular da Rede Municipal (RME) de Ensino de Palhoça propõe que o ensino do componente envolva mais investigação e menos atividades que copiem o professor, ou seja, torna-se necessária a abordagem investigativa como elemento central da formação. O docente deve convidar os alunos, de forma intencional, para uma participação ativa – algo que está atrelado diretamente à questão do letramento científico, não bastando apenas testar os conceitos, mas também os construir coletivamente.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO

Os termos alfabetização ou letramento científico só começaram a ser debatidos mais profundamente a partir do século XX, quando teve início o trabalho do autor John Dewey (1859-1952), nos Estados Unidos, que defendia a importância da educação científica.

No Brasil, a preocupação com a educação científica foi mais tardia. A partir dos anos de 1970, teve início, de fato, a pesquisa na área de Ciências, a qual foi se consolidando ao longo dos anos, resultando em uma comunidade científica atuante com vários periódicos já publicados nos mais diversos programas acadêmicos (SANTOS, 2007). Segundo o mesmo autor, diversos enfoques foram dados para educação científica ao longo do tempo, considerando o momento histórico, político e cultural de cada época. Em alguns artigos revisados por Santos (2007), vários fatores contribuíram para diversos significados relacionados ao tema: diferentes grupos sociais, diferentes definições conceituais para os termos alfabetização ou letramento, diferentes propósitos para a educação, bem como diferentes estratégias para medir o nível de alfabetização das pessoas sobre ciência.

Novas descobertas relacionadas à ciência e à tecnologia são apresentadas a cada dia, fazendo com que alguns conceitos sejam alterados, tornando os conhecimentos científicos parciais e relativos. Sendo assim, pode-se concluir que nenhum conhecimento é definitivo em um contexto histórico e social específico.

Na revisão bibliográfica realizada por Branco (2018), acerca do referencial teórico entre os termos alfabetização e letramento científico, verificou-se que ambos possuem conceitos interligados por considerarem: a importância do acesso do conhecimento científico e tecnológico; a formação do cidadão crítico capaz de entender e atuar no mundo; as condições de cada indivíduo em transformar o contexto e sociedade em que está inserido e a valorização do ensino de Ciências em uma perspectiva crítica.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 321) utiliza o termo letramento científico para enfatizar que a área das Ciências da Natureza tem um compromisso de assegurar aos alunos o acesso à diversidade de conhecimentos científicos, no qual “[...] apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania”.

Bonfim (2017) ressalta que essa preocupação em promover uma aprendizagem mais contextualizada para o ensino de Ciências encontra subsídio na teoria histórico-cultural, em que o sujeito constrói a sua base cognitiva a partir das interações com o meio social em que vive. Segundo as ideias de Leontiev e Luria (1968 *apud* JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007),

[...] Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social são agora deslocados para um novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda. Durante o desenvolvimento da consciência na criança o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo.

Gehlen (2008) compreende, com base em Vigotski (2007), que os conceitos científicos e cotidianos se relacionam e se influenciam, sem transformação do conceito cotidiano em científico, o que permite a evolução de ambos. Isso possibilita que os conhecimentos alcancem novos níveis de desenvolvimento, tornando possível a consciência conceitual.

Com o intuito de promover o letramento científico, Demo (2010) apresenta algumas oportunidades que se relacionam com o desenvolvimento social, científico e tecnológico:

Quadro 1 – Promoção do letramento científico

a	Aproveitar conhecimentos científicos que possam elevar a qualidade de vida, por exemplo, em saúde, alimentação, habitação, saneamento etc.;
b	Aproveitar chances de formação mais densa em áreas científicas e tecnológicas;
c	Universalizar o acesso a tais conhecimentos, para que todos os alunos possam ter sua chance, mesmo aqueles que não se sintam tão vocacionados;
d	Trabalhar com afino a questão ambiental, precisamente por conta do seu contexto ambíguo: de um lado, a degradação ambiental tem como uma de suas origens o mau uso da tecnologia; de outro, poderia ser iniciativa importante e decisiva para melhor qualidade de vida.

Fonte: Demo (2010, p. 12).

Contudo, para desenvolver o letramento científico em sala de aula é imprescindível estimular a criação de uma cultura científica, pela qual os alunos compreendam os conceitos por meio de procedimentos de ensino e atividades práticas, com a análise e interpretação de fenômenos.

2.1 Currículo de Ciências e letramento científico

Na Educação Básica, a introdução do letramento científico implica uma estrutura curricular que incorpore práticas que superem o modelo atual do ensino de Ciências na sala de aula. É fundamental que os conhecimentos adquiridos possam ser relacionados com a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente, sensibilizando os alunos a se colocarem como parte do meio ambiente, e não superior a ele.

A BNCC rompe com a estrutura de conteúdos, apresentados quase que isoladamente (Biologia, Química e Física), colocando os conhecimentos de forma articulada, para que contribuam com as diferentes leituras do mundo físico e social realizadas pelos alunos desde o início de sua escolaridade, não deixando apenas para os últimos anos do Ensino Fundamental (MARCONDES, 2018).

Santos (2007) enfatiza que o ensino de Ciências deveria dar maior atenção ao desenvolvimento da argumentação científica, com estratégias de trabalho utilizando a linguagem científica por intermédio da leitura e compreensão de textos científicos, implicando a mudança da metodologia de ensino e na maneira de avaliar o aluno.

Nesse contexto, Lorenzetti e Delizoicov (2001) mencionam outras possíveis atividades que podem ser desenvolvidas, como: uso sistemático da literatura infantil, da música, do teatro e de vídeos educativos, reforçando a necessidade de que o professor pode abordar os significados da conceituação científica veiculada pelos discursos contidos nesses meios de comunicação. Pode, também, articular essas atividades com aulas experimentais e saídas de estudos.

Lorenzetti e Delizoicov (2001) argumentam ainda que os professores necessitam elaborar estratégias para que os alunos possam entender e aplicar conceitos científicos básicos nas situações diárias, desenvolvendo hábitos de uma pessoa cientificamente instruída – além de propiciar aos alunos a visão de que a ciência, como outras áreas, é parte de seu mundo, e não um conteúdo dissociado de sua realidade.

Torna-se importante, portanto, incentivar os alunos a atuarem como pesquisadores, relacionando fatos e ideias, ao mesmo tempo em que se apropriam da linguagem científica (sem deixar de lado a aprendizagem teórica e os conhecimentos adquiridos durante seu desenvolvimento, os quais são fundamentais para a reconstrução de conceitos que a pessoa fará como sujeito da aprendizagem).

Segundo Sasseron (2011), o objetivo que os currículos de Ciências almejam quando se tem em mente o letramento científico é vislumbrá-las sem esquecer as relações existentes entre seus conhecimentos, os adventos tecnológicos e seus efeitos para a sociedade e o meio ambiente.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 321, grifos do autor),

[...] a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado entre diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de *conhecimentos científicos* produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais *processos, práticas e procedimentos da investigação científica*.

De acordo com Silva (2018), é necessário incluir no currículo escolar brasileiro propostas de trabalho voltadas ao letramento científico, as quais abram, no campo da educação formal, caminhos que possibilitem a construção de uma sociedade que conheça os padrões de consumo, os impactos sociais e ambientais oriundos do sistema industrial, bem como os impactos da Ciência e Tecnologia na Sociedade (CTS).

Assim, concordando com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 321), “[...] Espera-se [...] possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum”.

3. COMPETÊNCIAS DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

Em conexão com as competências gerais da BNCC para a Educação Básica, os alunos devem desenvolver competências específicas direcionadas aos conhecimentos em Ciências, bem como aprender a discutir e refletir sobre as implicações desses avanços para a sociedade.

Consoante a BNCC (BRASIL, 2017), o componente curricular de Ciências deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas como estratégias para fomentar a qualidade da Educação Básica, tais como:

Quadro 2 – Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental	
1.	Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2.	Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3.	Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4.	Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5.	Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6.	Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7.	Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8.	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva,

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 324).

Essas competências são consideradas um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que os estudantes precisam desenvolver e que estão conectadas com os desafios que o mundo contemporâneo oferece.

Para a construção dessas competências, faz-se necessário um convite aos professores para pensar em práticas pedagógicas interdisciplinares, ativas e participativas, que ofereçam todas as condições para que os alunos desenvolvam seu intelecto e seu potencial.

4. UNIDADES TEMÁTICAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o quadro para a organização do componente curricular da área das Ciências da Natureza divide-se em três unidades temáticas:

- matéria e energia: “[...] contempla o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral” (p. 325). Isso envolve compreender a origem, a utilização e o processamento de recursos naturais e energéticos;
- vida e evolução: “[...] propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos, [...] suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, [...] os processos evolutivos” (p. 326), assim como os aspectos relativos à saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas;
- Terra e Universo: “[...] busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes” (p. 328), bem como os fenômenos que os relacionam. Isso inclui construir conhecimentos sobre efeito estufa, camada de ozônio, vulcões, tsunamis, terremotos, clima e previsão do tempo, entre outros.

Por meio do planejamento do professor, é possível estabelecer a articulação entre as unidades temáticas e os tópicos elaborados pela equipe de professores de Ciências da RME. A articulação entre esses elementos deve garantir aos estudantes o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem.

Algumas habilidades foram desdobradas e/ou complementadas com o intuito de facilitar a compreensão dos professores, visando ampliar sua prática pedagógica dentro do contexto regional do município, por exemplo: no 5º ano dos Anos Iniciais, foi acrescida a habilidade: *compreender as transformações que ocorrem durante a puberdade no corpo humano*. Ela se faz necessária diante de situações de risco em que se colocam os adolescentes atualmente.

É função da escola assumir o seu papel na educação e na formação de um ser humano integral, oferecer acesso a informações que desmistifiquem a ideia equivocada sobre sexualidade, orientando no sentido de despertar a responsabilidade, o conhecimento e a autonomia. Reconhece-se, assim, uma educação sexual compreensiva enquanto um direito humano (ARRUDA, 2010).

É importante ressaltar que a BNCC propõe uma integração entre as unidades temáticas sob a perspectiva da continuidade da aprendizagem e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização.

5. AVALIAÇÃO: ESPECIFICIDADES DA ÁREA DE CIÊNCIAS

A avaliação, de forma geral, é dita como aquela que transforma, e não apenas atribui uma nota. O professor pode direcionar e ajustar seu trabalho por meio dos erros e das dificuldades dos alunos. Não é recomendável avaliar por meio de um produto final único, ou seja, a avaliação deve ser um processo contínuo, assim como a aprendizagem.

De acordo com Silva (2017), o discurso da avaliação presente nos documentos legais está sustentado na valorização dos aspectos qualitativos. Quando os professores utilizam avaliações padronizadas, podem estar avaliando somente o que os alunos conseguem memorizar, e não “competências potenciais”, citando como relevante, por exemplo, o percurso do estudante, a sua capacidade de trabalhar de forma coletiva e individual, a criatividade e sua autonomia etc.

Para Hiranaka (2018), a avaliação pode ser considerada seguindo alguns aspectos:

Quadro 3 – Aspectos avaliativos	
1.	A avaliação deve ser contínua e sistemática, e deve ser constante e planejada ao longo do processo escolar;
2.	A avaliação deve ser funcional, ou seja, realizada em função de objetivos preestabelecidos que se pretende que o aluno alcance;
3.	A avaliação deve ser orientadora, indicando ao professor e ao aluno que caminhos seguir para progredir na aprendizagem;
4.	A avaliação deve ser integral, considerando o aluno como um todo e analisando todas as suas dimensões (elementos cognitivos, comportamentais, sociais e físicos).

Fonte: HIRANAKA, 2018, p. XXI.

Na área das Ciências, a avaliação requer um foco mais cuidadoso com as atividades práticas, uma vez que busca contextualizar experiências reais sobre as aprendizagens propostas. Zanatta (2014) afirma que um caminho muito utilizado pelos profissionais é o uso dos recursos tecnológicos nos espaços da sala de aula. Usar ferramentas, *softwares* e mídias que dinamizam as práticas também são opções que enaltecem as avaliações, tanto do professor quanto do aluno, no ensino de Ciências.

Uma variedade de estratégias pode ser usada pelo professor, de acordo com os seus objetivos, os interesses dos alunos e os recursos da escola, por exemplo:

- 1. atividades práticas: experimentos, demonstrações e maquetes;
- 2. leitura de imagens;
- 3. pesquisas;
- 4. competência comunicativa: leitura, escuta, escrita e oralidade;
- 5. entrevistas;

- 6. saídas de campo;
- 7. projetos e feiras de Ciências.

Também é importante solicitar aos alunos que reflitam sobre seu próprio desempenho, ou seja, realizar uma autoavaliação, com o intuito de delinear estratégias para superar suas dificuldades. A autoavaliação do professor pode ser também de grande aliada no processo avaliativo, visto que ela permite a reflexão de sua prática em sala de aula, melhorando os processos de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de o professor apresentar o resultado da avaliação para o aluno, para o estudante ter clareza dos seus erros e acertos e, assim, analisar seu próprio percurso de aprendizagem.

O processo avaliativo deve ser percebido pelos estudantes como uma oportunidade de revisão e aprofundamento do estudo, ser um instrumento que busque refletir a qualidade da aprendizagem e que não tenha como pressuposto uma punição ou premiação.

6. ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

A fim de contribuir para a organização e reelaboração da Base Curricular (BC) da RME de Palhoça, apresentam-se as habilidades e os tópicos, que se articulam com os objetos de conhecimento e as unidades temáticas do componente curricular de Ciências da Natureza, considerando o aprendizado necessário para cada ano do Ensino Fundamental. Todas as habilidades e todos os tópicos aqui descritos devem ser adaptados de acordo com a realidade do município e progressivamente alcançados e/ou retomados ao longo da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S.; WESTIN, C. **HQ SPE**: um guia para utilização em sala de aula. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188264>. Acesso em: 27 set. 2019.

BONFIM, V.; SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. Vygotsky no contexto da educação em ciências: um panorama da produção brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-9.

BRANCO, A. B. G. *et al.* Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. **Valore**, Volta Redonda, v. 3, ed. esp., p. 702-713, dez. 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/174/185>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

DANTAS, C. R. S.; MASSONI, N. T.; SANTOS, F. M. T. A avaliação no ensino de ciências naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 440-482, abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n95/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500807.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

DEMO, P. Educação científica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 1-19, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/10/421>. Acesso em: 18 set. 2019.

GEHLEN, S. T. *et al.* Freire e Vigotski no contexto da educação em ciências: aproximações e distanciamentos. **Ensaio: Pesquisa em Educação de Ciências**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 279-298, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v10n2/1983-2117-epec-10-02-00279.pdf>. Acesso em: 19 set 2019.

HIRANAKA, R. A. B. **Conectados ciências**: componente curricular ciências: ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: FTD, 2018.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 150-168.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2001.

MARCONDES, M. E. R. As ciências da natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 269-284, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n94/0103-4014-ea-32-94-00269.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

OLIVEIRA, V. O.; ZANATTA, A. S. Conceitos e práticas de avaliação no ensino de ciências. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: SEED/PR, 2014. v. 1. p. 1-18. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_cien_artigo_valdiceia_ortiz_de_oliveira.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Revista Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SILVA, A. R. *et al.* Alfabetização e letramento científico: uma análise bibliográfica no ensino de ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 6.; SEMINÁRIO NACIONAL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 1., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2018. p. 1-10.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATRIZ CURRICULAR 1: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS INICIAIS (1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Características dos materiais	(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.	(EF01CI01) - Objetos do dia a dia (pessoal e coletivo); - Origem, uso e descarte de materiais; - Características dos materiais utilizados; - Consumo consciente.
Vida e evolução	Corpo humano	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.	(EF01CI02) - Partes e funções do corpo humano. (EF01CI03) - Higiene pessoal e manutenção da saúde (corpo e mente).
	Respeito à diversidade	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	(EF01CI04) - Respeito ao corpo e limites; - Saber em quem confiar; - Família e árvore genealógica; - Refletir sobre as diferenças físicas entre as pessoas.
Terra e Universo	Escalas de tempo	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. (EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.	(EF01CI05) - Períodos diários (noção de tempo); - Calendário. (EF01CI05) e (EF01CI06) - Organizando o dia (atividades cotidianas). (EF01CI06) - Seres vivos diurnos e noturnos.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 2: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais	(EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.	(EF02CI01) - Composição dos materiais; - Estados físicos das matérias (sólido, líquido e gasoso); - Os objetos do passado.
	Prevenção de acidentes domésticos	(EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.). (EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).	
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente	(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.	(EF02CI04) - Características dos seres vivos (animais e plantas).
	Plantas	(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral. (EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.	

MATRIZ CURRICULAR 2: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Terra e Universo	Movimento aparente do Sol no céu	(EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.	(EF02CI07) - O nascer e o pôr do Sol; - O Sol e a Terra (relacionar os movimentos com a formação das sombras).
	O Sol como fonte de luz e calor	(EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 3: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Produção de som	(EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno.	(EF03CI01) - Audição humana; - Sons da natureza; - Propriedades do som (eco, timbre, intensidade, ritmo etc.).
	Efeitos da luz nos materiais	(EF03CI02) Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano).	
	Saúde auditiva e visual	(EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual, considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.	(EF03CI02) - Visão humana, luz e cor; - Meios transparentes, translúcidos e opacos; - Superfícies polidas e espelhos. (EF03CI03) - Poluição sonora e visual. (EF03CI01) e (EF03CI03) - Percepção dos sons por deficientes auditivos.

MATRIZ CURRICULAR 3: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Vida e evolução	Características e desenvolvimento dos animais	<p>(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p>(EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.</p> <p>(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).</p>	<p>(EF03CI04)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nicho ecológico e habitat dos seres vivos da sua região. <p>(EF03CI05)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciclo de vida dos seres vivos. <p>(EF03CI06)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos animais (características externas).
Terra e Universo	<p>Características da Terra</p> <p>Observação do céu</p> <p>Usos do solo</p>	<p>(EF03CI07) Identificar características da Terra (seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).</p> <p>(EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.</p> <p>(EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.</p> <p>(EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.</p>	<p>(EF03CI07)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planeta Terra e sua esfericidade; - Representações do planeta (mapas, globos, fotografias etc.); - Presença da água e sua importância para a manutenção da vida. <p>(EF03CI08)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dias e noites (astros visíveis). <p>(EF03CI09)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de solos (características, formação, propriedades etc.). <p>(EF03CI10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usos do solo: sua importância aos seres vivos e impactos ambientais.

MATRIZ CURRICULAR 4: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	<p>Misturas</p> <p>Transformações reversíveis e não reversíveis</p>	<p>(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.</p> <p>(EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).</p> <p>(EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).</p>	<p>(EF04CI01)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar misturas (homogêneas e heterogêneas). <p>(EF04CI02)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformações químicas e físicas. <p>(EF04CI03)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformações reversíveis e irreversíveis.
Vida e evolução	<p>Cadeias alimentares simples</p> <p>Micro-organismos</p>	<p>(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.</p> <p>(EF04CI05) Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.</p> <p>(EF04CI06) Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.</p>	<p>(EF04CI04), (EF04CI05) e (EF04CI06)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cadeia alimentar (produtores, consumidores e decompositores). <p>(EF04CI05)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fatores bióticos (componentes vivos) e abióticos (componentes não vivos). <p>(EF04CI06)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seres microscópicos (bactérias, fungos e protozoários); - Reciclagem da matéria orgânica. <p>(EF04CI07)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Micro-organismos no dia a dia.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 4: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF04CI07) Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros. (EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns micro-organismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.	(EF04CI08) - A importância das vacinas (vírus); - Higiene como medida de prevenção (bactérias e protozoários).
Terra e Universo	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura	(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon). (EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola. (EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.	(EF04CI09) e (EF04CI10) - Meios de orientações: Sol e constelações, pontos cardeais, bússola, gnômon etc. (EF04CI11) - Diferentes tipos de calendários no percurso da humanidade.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 5: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem	(EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras. (EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais). (EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico. (EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos. (EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.	(EF05CI01) - Experiências que evidenciem as propriedades físicas dos materiais; - Relacionar as propriedades físicas com suas funções. (EF05CI02) - Mudanças de estados físicos da água: ciclo hidrológico; - Analisar as implicações do ciclo da água no meio ambiente. (EF05CI03) - A importância da cobertura vegetal (matas, florestas e outras). (EF05CI04) e (EF05CI05) - Propor ações para economizar água em diversas atividades do dia a dia; (EF05CI05) - Conscientizar sobre o desperdício de água; - Reciclagem: 7Rs.

MATRIZ CURRICULAR 5: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Vida e evolução	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório	(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.	
		(EF05CI06A) Apresentar a organização do corpo humano a partir da formação celular.	(EF05CI06A) - Organização do corpo humano (células, tecidos, órgãos, sistemas e organismo).
		(EF05CI06B) Compreender as transformações que ocorrem durante a puberdade no corpo humano.	(EF05CI06B) - Puberdade e mudanças no corpo humano.
		(EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.	(EF05CI06) e (EF05CI07) - Sistemas digestório, respiratório, cardiovascular e excretor: órgãos e funções.
		(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.	(EF05CI06), (EF05CI07) e (EF05CI08) - Os nutrientes e a saúde.
		(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).	(EF05CI08) - Alimentação e hábitos saudáveis. (EF05CI09) - Distúrbios alimentares; - Refletir a respeito da autoestima e da própria imagem corporal.

MATRIZ CURRICULAR 5: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Terra e Universo	Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos ópticos	(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.	
		(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.	(EF05CI10) - Observação dos astros do Universo; - Utilização de recursos tecnológicos para a observação celeste.
		(EF05CI12) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.	(EF05CI11) - Movimentos da Terra. (EF05CI12) - Períodos e fases da Lua.
		(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação a distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.	(EF05CI13) - Instrumentos ópticos utilizados na astronomia e seus usos sociais.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 6: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Misturas homogêneas e heterogêneas	(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).	(EF06CI01) - Substâncias: simples, compostas e puras.
	Separação de materiais		(EF06CI02) - Transformação do lixo: produção de resíduos no dia a dia, acondicionamento dos resíduos sólidos, reutilização de materiais, reciclagem.
	Materiais sintéticos		
	Transformações químicas		

MATRIZ CURRICULAR 6: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).</p> <p>(EF06CI03) Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros).</p> <p>(EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.</p>	<p>(EF06CI03) e (EF06CI04)</p> <p>- Indústria química: petróleo, minérios, água do mar, carvão mineral, polímeros, impactos ambientais.</p> <p>(EF06CI04)</p> <p>- Classificação dos medicamentos: materiais sintéticos.</p> <p>(EF06CI01), (EF06CI02), (EF06CI03) e (EF06CI04)</p> <p>- Misturas: homogêneas, heterogêneas, número de fases, separação.</p>
Vida e evolução	<p>Célula como unidade da vida</p> <p>Interação entre os sistemas locomotor, nervoso e sensorial</p> <p>Lentes corretivas</p>	<p>(EF06CI05) Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.</p> <p>(EF06CI06) Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.</p> <p>(EF06CI07) Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.</p>	<p>(EF06CI05)</p> <p>- Citologia geral.</p> <p>(EF06CI05) e (EF06CI06)</p> <p>- Organização dos seres vivos: características gerais, níveis de organização, classificação, origem da vida, evolução.</p> <p>(EF06CI07), (EF06CI08A) e (EF06CI10)</p> <p>- Sistema nervoso: anatomia e função (sistema nervoso central e periférico), condução do impulso nervoso, atos voluntários e atos reflexos, efeitos ao encéfalo (sono, drogas etc.), doenças relacionadas ao sistema.</p>

MATRIZ CURRICULAR 6: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF06CI08A) Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão.</p> <p>(EF06CI08B) Explicar a importância dos demais órgãos dos sentidos ligando ao sistema nervoso sensorial.</p> <p>(EF06CI09) Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso.</p> <p>(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.</p>	<p>(EF06CI08B)</p> <p>- Sistema sensorial: funções, visão (lentes corretivas), audição, fonação, olfato, gustação, tato.</p> <p>(EF06CI09)</p> <p>- Sistema locomotor (esquelético e muscular): anatomia e função, interação entre os sistemas, movimento.</p>
Terra e Universo	Forma, estrutura e movimentos da Terra	<p>(EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.</p> <p>(EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.</p> <p>(EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.</p>	<p>(EF06CI11)</p> <p>- Camadas da Terra (estrutura interna à atmosfera): formação, constituição, litosfera, hidrosfera, atmosfera, características.</p> <p>(EF06CI12)</p> <p>- Solo: formação, tipos, fósseis, importância, preservação, contaminação.</p> <p>(EF06CI13) e (EF06CI14)</p> <p>- Esfericidade da Terra: posição do Sol e da Lua, constelações, movimento da Terra e consequências.</p>

MATRIZ CURRICULAR 6: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF06CI14) Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 7: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Máquinas simples	(EF07CI01) Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas.	(EF07CI01) - Evolução das máquinas: máquinas do cotidiano. (EF07CI02) e (EF07CI03) - Propriedades dos materiais e da energia: diferença entre temperatura, calor e sensação térmica, propagação do calor.
	Formas de propagação do calor Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra História dos combustíveis e das máquinas térmicas	(EF07CI02) Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas. (EF07CI03) Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.	

MATRIZ CURRICULAR 7: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		EF07CI04) Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas. (EF07CI05) Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas. (EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).	(EF07CI04), (EF07CI05) e (EF07CI06) - Efeito estufa/aquecimento global: equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra; tipos de combustíveis; problemas socioambientais; tecnologias e sustentabilidade.
Vida e evolução	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública	(EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas. (EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.	(EF07CI07) e (EF07CI08) - Ecologia: conceitos básicos, biomas brasileiros, relações entre os seres vivos, elementos bióticos e abióticos do ambiente, fotossíntese, cadeias e teias alimentares, hábitos de migração, biodiversidade e preservação de espécies. (EF07CI09) e (EF07CI10) - Indicadores de saúde: saneamento básico, taxa de mortalidade infantil, vacinação, doenças relacionadas à saúde pública.

MATRIZ CURRICULAR 7: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.</p> <p>(EF07CI10) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.</p> <p>(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.</p>	<p>(EF07CI11)</p> <ul style="list-style-type: none">- Indicadores ambientais tecnológicos: propagação de informação.
Terra e Universo	<p>Composição do ar</p> <p>Efeito estufa</p> <p>Camada de ozônio</p> <p>Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis)</p> <p>Placas tectônicas e deriva continental</p>	<p>(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.</p> <p>(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.</p>	<p>(EF07CI12)</p> <ul style="list-style-type: none">- Principais gases que compõem o ar atmosférico;- Propriedades do ar (combustível comburente). <p>(EF07CI13)</p> <ul style="list-style-type: none">- Problemas de saúde provocados pela poluição do ar. <p>(EF07CI13) e (EF07CI14)</p> <ul style="list-style-type: none">- Importâncias, causas e consequências: efeito estufa, aquecimento global, destruição da camada de ozônio, chuva ácida, inversão térmica.

MATRIZ CURRICULAR 7: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF07CI14) Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.</p> <p>(EF07CI15) Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.</p> <p>(EF07CI16) Justificar o formato da costa brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.</p>	<p>(EF07CI15)</p> <ul style="list-style-type: none">- Elementos e fenômenos naturais: vulcões, terremotos, tsunamis. <p>(EF07CI16)</p> <ul style="list-style-type: none">- Tectônicas de placas e deriva continental.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 8: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	<p>Fontes e tipos de energia</p> <p>Transformação de energia</p> <p>Cálculo de consumo de energia elétrica</p> <p>Circuitos elétricos</p> <p>Uso consciente de energia elétrica</p>	<p>(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.</p> <p>(EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.</p> <p>(EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).</p>	<p>(EF08CI01)</p> <ul style="list-style-type: none">- Fontes e tipos de energia: energia solar nas residências como política pública de compromisso socioambiental, usinas de biomassa (biodigestores). <p>(EF08CI02)</p> <ul style="list-style-type: none">- Circuitos elétricos simples. <p>(EF08CI03)</p> <ul style="list-style-type: none">- Transformação de energia.

MATRIZ CURRICULAR 8: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.</p> <p>(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.</p> <p>(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.</p>	<p>(EF08CI04)</p> <ul style="list-style-type: none">- Consumo elétrico residencial consciente. <p>(EF08CI05) e (EF08CI06)</p> <ul style="list-style-type: none">- Sustentabilidade ambiental e social: condição de melhoria da qualidade de vida dos seres vivos no planeta Terra.
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	<p>(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.</p> <p>(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.</p>	<p>(EF08CI07)</p> <ul style="list-style-type: none">- Tipos de reprodução: bactérias, plantas e animais, reprodução assexuada e sexuada;- Sistema reprodutor. <p>(EF08CI08)</p> <ul style="list-style-type: none">- Adolescência e puberdade. <p>(EF08CI09)</p> <ul style="list-style-type: none">- Métodos contraceptivos.

MATRIZ CURRICULAR 8: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).</p> <p>(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas IST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</p> <p>(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</p>	<p>(EF08CI09) e (EF08CI10)</p> <ul style="list-style-type: none">- Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST): transmissão, sintomas, tratamento, prevenção. <p>(EF08CI11)</p> <ul style="list-style-type: none">- Sexualidade, identidade e gênero (biológica, sociocultural, afetiva e ética).
Terra e Universo	Sistema Sol, Terra e Lua Clima	<p>(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.</p> <p>(EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.</p> <p>(EF08CI14) Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.</p>	<p>(EF08CI12)</p> <ul style="list-style-type: none">- Fases da Lua e eclipses. <p>(EF08CI13)</p> <ul style="list-style-type: none">- Movimentos da Terra e consequências;- Estações do ano. <p>(EF08CI14)</p> <ul style="list-style-type: none">- Dinâmicas climáticas - climas regionais: correntes atmosféricas e oceânicas. <p>(EF08CI15)</p> <ul style="list-style-type: none">- Previsão do tempo e sua importância no âmbito local, regional e global.

MATRIZ CURRICULAR 8: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF08CI15) Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas.</p> <p>(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.</p>	<p>(EF08CI16)</p> <ul style="list-style-type: none">- Ações antrópicas que minimizam o impacto no ambiente: redução do desmatamento, consumo consciente, desenvolvimento de tecnologias sustentáveis.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 9: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	<p>Aspectos quantitativos das transformações químicas</p> <p>Estrutura da matéria</p> <p>Radiações e suas aplicações na saúde</p>	<p>(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.</p> <p>(EF09CI02) Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.</p> <p>(EF09CI03) Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.</p>	<p>(EF09CI01)</p> <ul style="list-style-type: none">- Propriedades físicas da matéria. <p>(EF09CI02)</p> <ul style="list-style-type: none">- Misturas;- Equações e balanceamento químico. <p>(EF09CI03)</p> <ul style="list-style-type: none">- Evolução do modelo atômico. <p>(EF09CI04) e (EF09CI05)</p> <ul style="list-style-type: none">- As ondas e a luz: onda eletromagnética, fontes de luz, cores: luz branca, arco-íris, a luz e a visão, daltonismo.

MATRIZ CURRICULAR 9: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF09CI04) Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina.</p> <p>(EF09CI05) Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana.</p> <p>(EF09CI06) Classificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raio X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc.</p> <p>(EF09CI07) Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.).</p>	<p>(EF09CI05) e (EF09CI07)</p> <ul style="list-style-type: none">- Evolução dos meios de comunicação. <p>(EF09CI06) e (EF09CI07)</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento tecnológico e suas implicações na saúde.
Vida e evolução	<p>Hereditariedade</p> <p>Ideias evolucionistas</p> <p>Preservação da biodiversidade</p>	<p>(EF09CI08) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.</p> <p>(EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.</p>	<p>(EF09CI08) e (EF09CI09)</p> <ul style="list-style-type: none">- Genética: formação de gametas, estruturas celulares, mitose e meiose, genes, DNA e cromossomos. <p>(EF09CI10) e (EF09CI11)</p> <ul style="list-style-type: none">- Teorias evolucionistas. <p>(EF09CI12)</p> <ul style="list-style-type: none">- Biodiversidade e a extinção;- Espécies endêmicas e unidades de conservação.

MATRIZ CURRICULAR 9: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.</p> <p>(EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.</p> <p>(EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados.</p> <p>(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.</p>	<p>(EF09CI13) - Sustentabilidade em escala local.</p>
Terra e Universo	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Astronomia e cultura Vida humana fora da Terra Ordem de grandeza astronômica Evolução estelar	<p>(EF09CI14) Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia entre bilhões).</p>	<p>(EF09CI014) - Sistema Solar: localização, composição, distância e temperatura.</p> <p>(EF09CI15) - Leituras astronômicas e os impactos na evolução da sociedade.</p>

MATRIZ CURRICULAR 9: CIÊNCIAS DA NATUREZA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).</p> <p>(EF09CI16) Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares.</p> <p>(EF09CI17) Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta.</p>	<p>(EF09CI16) - Elementos fundamentais para a vida terrestre; - Sobrevivência humana fora da terra: viabilidade e adaptações necessárias.</p> <p>(EF09CI17) - Ciclo de vida das estrelas.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

CIÊNCIAS HUMANAS

Desenvolver a consciência de que todos são responsáveis pela construção da sociedade e que as ações devem concordar com esse papel estão entre os grandes objetivos das Ciências Humanas. Por conta disso, a criação de ambientes e narrativas carregados de criticidade é fator primordial para essa área do conhecimento.

É interessante ao professor, para além da discussão de conteúdos em sala, trabalhar com seus alunos a necessidade de serem protagonistas dentro do cenário da vida social, seu papel cotidiano como investigadores sociais/críticos, capazes de auxiliar na defesa dos direitos humanos, da democracia e da diversidade. Para a construção de atores socialmente responsáveis, é de suma importância que o processo de ensino-aprendizagem vá ao encontro de narrativas que valorizem as diferentes identidades e a sustentabilidade.

A contextualização é outro aspecto fundamental para que o processo pedagógico seja significativo, entendendo que os alunos carregam consigo sua história, sua cultura e, assim, um repertório (saberes prévios). Nesse sentido, no trabalho em sala é fundamental considerar o atual contexto tecnológico, uma vez que a utilização de diferentes tecnologias ao longo da história cria noções de tempo e espaço distintas nos atores envolvidos no contexto escolar.

Na área de Ciências Humanas, é fundamental pensar no desenvolvimento de competências que tornem os alunos capazes de relacionar eventos geográficos e históricos em diferentes tempos no mesmo espaço e no mesmo espaço em diferentes tempos.

Desse modo, para a área de Ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) indica estas competências que devem ser desenvolvidas:

Quadro 1 – Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental
1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, à distância, à direção, à duração, à simultaneidade, à sucessão, ao ritmo e à conexão.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 357).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

GEOGRAFIA

Consultores Gerais

Odimar Lorensen

Rafaela Maria Freitas

Consultor de Área

Rafael Merenda Puerto

Representantes

Augusto César Mendes

Daniel Simas

Glauco Martorano Vieira Filho

Katísia da Silva Pereira

Larissa Marchesan

Luciana da Rosa Ferreira da Silva

Márcia Bruggemann Spricigo

Priscila Pâmela dos Santos

Rocelito Souza Coelho

1. INTRODUÇÃO

A institucionalização da Geografia como ciência ocorreu na Alemanha, com o chamado Determinismo¹, em um contexto no qual se fazia presente a necessidade de criação de um discurso nacionalista como maneira de fundamentar práticas imperialistas e intervencionistas por parte dos Estados europeus. Utilizou-se essa institucionalização, por exemplo, como justificativa para a eclosão de grandes conflitos bélicos a partir do fim do século XIX. À vista disso, por muito tempo a Geografia foi entendida por alguns como sendo uma ciência de “Estado Maior”, que servia para auxiliar os exércitos dos Estados Nacionais (MORAES, 2005).

“A Geografia de Ratzel legitimava a ação imperialista do Estado Bismarckiano. Era mister, para a França, combatê-la. O pensamento geográfico francês nasceu com esta tarefa” (MORAES, 2005, p. 23). Esse discurso deu origem ao surgimento de outras correntes do pensamento

geográfico, como o chamado Possibilismo Francês². Essas variantes do pensamento geográfico ao longo da história buscaram desenvolver uma ciência mais social e crítica, no intuito de entender as relações entre homem e meio – harmonizando esse processo.

A herança francesa na história da Geografia é de extrema relevância: em 1934, ocorre a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP); em 1935, é criada a Universidade do Distrito Federal (no Rio de Janeiro, atual UFRJ) – período apontado como chave para o surgimento da pesquisa científica brasileira (MORAES, 2005). Pierre Deffontaines foi responsável pela criação do curso de Geografia na USP em 1934. No dia 17 de setembro do mesmo ano, fundou a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). O IBGE também foi criado nessa década, em 1937, o que contribui como prova da estruturação da ciência geográfica nesse período (antes de 1930, ela estava restrita à Educação Básica).

No Brasil, no fim da década de 1970, a Geografia Crítica ganha força e, com isso, o ensino de Geografia recebe, aos poucos, uma nova identidade. Com a chegada da década de 1980, ela adquire uma carga ainda mais humanista; assim, a relação homem e meio ganha protagonismo. De acordo com Moraes (2005, p. 34),

[...] A crise da Geografia Tradicional, e o movimento de renovação a ela associado, começam a se manifestar já em meados da década de cinquenta (*sic*) e se desenvolvem aceleradamente nos anos posteriores. A década de sessenta encontra as incertezas e os questionamentos difundidos por vários pontos. [...] Os geógrafos vão abrir-se para novas discussões e buscar caminhos metodológicos até então não trilhados.

Como toda ciência, a Geografia foi transformada ao longo da história e, portanto, não é a mesma de seu surgimento com o Determinismo geográfico (tributário do Darwinismo). Antes disso, é o somatório ou sobreposição das fotografias de todas as “geografias” que se sucederam e disputaram espaços políticos e ideológicos ao longo da história do pensamento geográfico. Essas recorrentes transformações do conhecimento devem estar em constante processo de avaliação e revitalização/adaptação, sobretudo em um contexto escolar. Para Callai (2017, p. 1):

[...] A proposta de Geografia se caracteriza por trazer a dimensão científica da ciência para a dimensão da escola. É claro, no entanto para nós estudiosos de ensino da Geografia que a ciência e a disciplina escolar têm cada uma delas características específicas que lhes dão a feição própria. Mas, a matriz de referência da Geografia escolar continua sendo a ciência geográfica, que muito embora tenha passado por (e ainda persistem) diferentes correntes de pensamento carrega em si as marcas da Geografia clássica e incorpora a dimensão da ciência moderna.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia nas escolas deve (e, felizmente, percebe-se que

¹ Determinismo: essa corrente geográfica ismo foi desenvolvida na Alemanha no século XIX e apresentou entre seus grandes expoentes Friedrich Ratzel. Influenciado pelo Darwinismo, Ratzel é considerado o pai da Antropogeografia e criador do conceito de “Espaço Vital” (o qual foi utilizado pelo Estado Bismarckiano como justificativa “científica” para suas práticas imperialistas). A corrente buscava demonstrar como o meio aparece como um fator “determinante” em relação ao modo de vida da população nele residente (MORAES, 2005).

² Possibilismo: corrente geográfica nascida na França que surgiu como “resposta” ao determinismo alemão, apontado como produtor de uma narrativa beligerante. Buscava apontar maior protagonismo para a ação antrópica como fator produtor do espaço geográfico, cujo maior expoente foi Paul Vidal de La Blache. A Geografia francesa foi muito influente no Brasil, sobretudo por conta da institucionalização da ciência geográfica no país com a chegada da década de 1930 (MORAES, 2005).

a tendência existe) primar por uma abordagem contextual e relativa à realidade e às experiências cotidianas dos alunos, uma vez que eles já são agentes produtores do espaço geográfico e, do mesmo modo, são por ele influenciados.

Assim sendo, entende-se que a prática pedagógica em relação à Geografia como componente curricular busca, antes de tudo, uma leitura crítica da realidade para que as relações sociais que servem como força motriz das transformações do espaço possam assumir outra abordagem, no sentido de criar uma sociedade mais justa. Desse modo, encontrar-se-ia como resultado uma paisagem mais democrática e representativa para as pessoas que nela vivem.

Desse modo, por mais que se saiba que as diferentes correntes do pensamento geográfico não devam ser trabalhadas de maneira isolada, e sim como partes diferentes de um mesmo processo histórico, apresentando, portanto, semelhanças e diferenças, entende-se também ser fundamental apontar que o pensamento geográfico consagrado como Geografia Crítica é de grande aplicação ao contexto cotidiano.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS DO COMPONENTE CURRICULAR

A necessidade de contextualização no espaço/tempo do ensino de Geografia, bem como de qualquer outra ciência, aparece na necessidade de ir ao encontro da utilização de relevante aparato tecnológico hoje existente, que pode e deve contribuir para o processo do fazer cotidiano nas escolas.

Como exemplo, pode-se citar o letramento cartográfico, o qual pode ser atrelado de maneira significativa ao letramento digital. Pode-se compreendê-lo como sendo a capacidade de “ler e interpretar” o mundo e o espaço vivido. É justamente essa leitura que tornará possível comparar os fenômenos presenciados no cotidiano com outros que aparecem em diferentes espaços. O processo de letramento cartográfico traria consigo o desenvolvimento de algumas habilidades pelo aluno. Segundo Callai (2005, p. 229), “[...] Para tanto, ela precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar”. Na opinião da autora,

[...] Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI, 2005, p. 229).

A valorização das narrativas e experiências dos alunos é chave em um cenário no qual se entende a escola como local também de socialização, espaço de legitimação e/ou construção de valores socialmente comungados e saberes culturalmente construídos e corroborados.

[...] Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos (CALLAI, 2005, p. 236).

Percebe-se, como grande desafio da escola atualmente, a necessidade de valorizar a heterogeneidade e a diversidade sem criar e/ou fortalecer quaisquer tipos de caricaturas de estereótipos sociais, bem como sempre defender a necessidade de levar em conta os pressupostos de um processo de aprendizagem que obedeça à lógica de uma educação em Direitos Humanos como fator essencial para a construção de uma sociedade mais justa.

A partir de Santos (2008), é possível perceber a relevância do aspecto cultural na formação e delimitação dos territórios. Assim, a escola tem, como um de seus atributos, preparar o aluno para seu papel de cidadão dentro desse contexto.

Nesse cenário, vale destacar que a escola deve servir como ponte entre os conhecimentos prévios dos estudantes (empíricos, na medida em que eles já são agentes transformadores do espaço) e os saberes científicos (no caso, geográficos), socialmente construídos e legitimados. A Geografia, portanto, deve ser entendida em um cenário mais amplo e complexo, que tende a acabar com uma pseudodicotomia escola *versus* mundo.

Segundo Ramos (2016, p. 80),

[...] A Educação é parte de um todo – o contexto social e histórico, onde atuam diversas dimensões: econômica, cultural, social, política, psicológica e biológica, entre outras. Há uma indissociabilidade entre a parte e o todo, que estão conectados, de modo multidimensional.

Pensar em uma escola descolada do mundo, sem levar em conta qualquer aspecto econômico/social/político/ideológico e cultural, é ingênuo. A escola jamais pode ser encarada como uma “ilha” segregada do restante: ela é uma instituição que só ganha sentido e função em relação ao seu entorno.

3. FINALIDADES/COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por consequência, a Base Curricular (BC) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça apontam as seguintes competências como aquelas que devem ser desenvolvidas no componente curricular Geografia:

Quadro 1 – Competências do componente curricular Geografia

1.	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade e natureza e exercer o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2.	Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico e entre distintas áreas do currículo escolar, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fizeram uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3.	Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4.	Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvem informações geográficas.

5.	Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6.	Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7.	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 366).

A escola, atualmente, deve pensar suas práticas a partir dos saberes demonstrados pelos alunos, para que, dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem seja mais significativo. Conforme Libâneo (2011, p. 30),

[...] O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informação, a aprendizagem entendida como acumulação de conhecimentos não subsistem mais. É preciso que o professor medeie a relação ativa do aluno com a matéria, levando em conta as experiências e os significados que os alunos trazem para sala de aula, o potencial cognitivo, capacidades, interesses, modo de pensar e de trabalhar.

O produto do processo de escolarização não pode ser apenas a aquisição de conceitos e conteúdos: antes de tudo, o processo deve primar pela construção de práticas que busquem a participação na elaboração de um modelo de sociedade mais justa e democrática.

4. FERRAMENTAS DIGITAIS DE GEOGRAFIA

Fenômenos como a popularização da internet alteraram as noções de tempo/espaço e, por conta disso, não podem ser excluídos das atividades pedagógicas que buscam maior relevância e significado. Pode-se afirmar que, para além de novas noções nesse sentido, o aparato tecnológico hoje disponível, se utilizado de maneira irresponsável, pode criar um modelo de sociedade desterritorializada (e daí a já citada necessidade de valorização do “local”) e uma nova noção de território/nação. Conforme Faini (2017, p. 3),

[...] Na modernidade contemporânea, sob a égide das redes técnico-informacionais globalizadoras, concebe-se uma passagem ou transição chamada de pós-modernidade. O pressuposto dessa mudança decorre da crença de que a sociedade moderna seria uma sociedade mais territorial, com um padrão bem estabelecido de ordenamento territorial dirigido pelo Estado-nação, enquanto a pós-modernidade seria a da sociedade mais desterritorializada marcada por pluridentidades e formas de apropriação social do espaço (territorialidades) mais flexíveis, mutantes e em rede.

A escola e a Geografia, por consequência, apresentam como função a valorização das culturas locais (e, assim, as identidades culturais), além de discutirem de maneira a instruir sobre a necessidade de selecionar fontes confiáveis de informação.

5. UNIDADES, PRINCÍPIOS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO ENSINO DA GEOGRAFIA

A BNCC apresenta cinco unidades temáticas para o componente curricular:

- o sujeito e seu lugar no mundo: busca trabalhar e fortalecer laços de pertencimento e identidade. É uma unidade muito rica para os necessários debates sobre temas fundamentais para a vida em sociedade (diversidade, respeito, identidade, cultura);
- conexões e escalas: fundamental para a análise do local versus global e suas redes. Torna viável relacionar fenômenos regionais com fenômenos mundiais ou mesmo entendê-los como uma questão de perspectiva;
- mundo do trabalho: permite debates diversos, como a organização de sociedades complexas dentro da lógica de uma divisão social do trabalho, as relações de desigualdade (relacionando este ao primeiro), o impacto ambiental causado por uma lógica produtiva e econômica não sustentável, entre outros;
- formas de representação e pensamento espacial: trabalha com as diferentes formas de representação do espaço. É o campo propício para explorar a criatividade do aluno e facilitar a utilização de diversas linguagens;
- natureza, ambiente e qualidade de vida: aparece como norteadora de debates que buscam demonstrar como sociedades com diferentes modos de vida produzem espaços específicos. A unidade discute, entre outras questões, as variadas formas de apropriação, de transformação do espaço, como esses diversos modos de relação com o espaço criam distintas formas de organização social e como isso reflete em uma paisagem própria. Esse discurso aponta o homem como produtor, mas também produto do meio.

Para Haesbaert e Limonad (2007, p. 4),

[...] É possível partir de uma constatação aparentemente banal: sem dúvida o homem nasce com o território, e vice-versa, o território nasce com a civilização. Os homens, ao tomarem consciência do espaço em que se inserem (visão mais subjetiva) e ao se apropriarem ou, em outras palavras, cercarem este espaço (visão mais objetiva), constroem e, de alguma forma, passam a ser construídos pelo território.

Uma vez que a BNCC apresenta dez competências gerais para o Ensino Fundamental, bem como outras sete competências para a área de Ciências Humanas (da qual a Geografia faz parte), além de suas sete competências próprias, é de grande valia entender que os diferentes componentes curriculares devem trabalhar de maneira transdisciplinar.

Se por um lado a BC da RME de Palhoça busca trazer as bases para cada componente curricular, por outro, salienta que todos eles devem dialogar e tornar possível a construção de um mesmo discurso pedagógico.

Segundo a BNCC (2017, p. 355),

[...] o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência.

O documento municipal fortalece a relevância em trabalhar com os princípios do raciocínio geográfico: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. São eles que tornam possível fazer da Geografia um componente curricular para além da descrição, o qual possibilita aproximar a realidade do aluno da Geografia científica/acadêmica, que viabiliza relacionar o local ao global, que torna cabível comparar o “aqui” e o “lá”. O entendimento da realidade torna-se possível, por meio do conhecimento espacial e de sua aplicação, fruto do raciocínio geográfico, relacionando, assim, sociedade e natureza.

Apresentam-se a seguir, os princípios do raciocínio geográfico.

Quadro 2 – Princípios do raciocínio geográfico

Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da Geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 360).

Esses princípios, utilizados como base para o ensino do componente curricular, permeiam definições particulares a cada indivíduo. Sua aplicabilidade e sua compreensão virão a partir das experiências prévias de cada aluno.

Um dos maiores desafios que se encontra na Geografia (e isso se reflete em sala de aula) é a utilização de importantes conceitos geográficos no cotidiano como “sinônimos”. Muitas vezes, na rotina, usam-se os termos *lugar*, *território*, *espaço geográfico* e *região*, entre outros possíveis exemplos, como tendo significados iguais, porém, geograficamente falando, trata-se de conceitos bastante distintos.

A ciência geográfica tem como grande objeto de estudo o espaço. Salienta-se que esse

objeto permite leituras abrangentes e diversas e cada uma delas resulta na construção de um conceito. Em Santos (2008), o espaço geográfico é apresentado como produto social criado pelas modificações resultantes dos conflitos históricos ao longo do tempo, sendo, portanto, o espaço alterado pelo homem.

Quando se trata de uma porção de espaço que faz parte do cotidiano, de um espaço onde se vive e experimenta habitualmente o viver (que, por conta disso, constitui a identidade), denomina-se “lugar”. Ou, conforme Berdoulay e Entrikin (2012), o lugar corresponde ao produto de relações tecidas entre cidadãos ativos exercendo sua identidade sobre a base espacial.

Quando a análise espacial busca a comparação com outros espaços, para que assim emergja uma porção de espaço com características próprias, que tornam possível sua “singularização” em relação ao espaço vizinho, trabalha-se na perspectiva da “região”. Desse modo, sabe-se que existem diferentes tipos de região (econômica, social, política, cultural), no entanto, para fins elucidativos, pode-se aqui negociá-la como “[...] a região é uma área de localização específica, de certo modo distinta de outras áreas, estendendo-se até onde alcance essa distinção” (HARTSHORNE, 1978 *apud* NÓBREGA, 2015, p. 127).

Quando esse mesmo espaço apresenta uma delimitação advinda de relações de poder, fala-se daquilo que a ciência geográfica tratará como “território”. De acordo com Saquet e Silva (2008, p. 31),

[...] o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais completo historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo.

É importante notar que existe a necessidade de aproximação entre os saberes “escolares”, “científicos” e “cotidianos”, porém as diferenças entre eles também devem ser apontadas.

6. AVALIAÇÃO/PLANEJAMENTO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O município de Palhoça apresenta seu currículo para o Ensino Fundamental, em seu componente curricular Geografia, organizado em nove anos. A utilização de diferentes formas de linguagens é defendida como um fator relevante para o sucesso do processo de aprendizagem.

Como parte desse processo, a avaliação deve ocorrer de modo qualitativo, e não apenas quantitativo. Nesse sentido, o aluno precisa ser observado como sua própria referência. Considerando a teoria de Vigotski (2007), o processo de avaliação deveria primar pela comparação da resposta obtida pelo aluno de maneira autônoma e uma nova resposta posterior ao processo de mediação. É justamente o estabelecimento desse parâmetro que torna viável mensurar o aprendizado, uma vez que pode ser observado o progresso intelectual entre aquele saber prévio do aluno e a apropriação de conhecimentos após a mediação durante o processo pedagógico escolar.

Ao longo do período, o professor fará as alterações apontadas como necessárias pelo processo de avaliação, tornando viáveis as adaptações imperativas para melhor aproveitamento de seu trabalho e, conseqüentemente, melhor rendimento de seus alunos.

O componente curricular Geografia tem como um de seus objetivos contribuir para a formação de um sujeito ativo na sociedade em que vive – acreditando, assim, no que a escola tem como essência, e a Geografia apresenta papel chave nesse contexto, que constitui a formação do aluno como cidadão. Segundo Santos (1996, p. 51),

[...] As ações são cada vez mais estranhas aos fins próprios do homem e do lugar. Daí a necessidade de operar uma distinção entre a escala de realização das ações e a escala do seu comando. Essa distinção se torna fundamental no mundo de hoje: muitas das ações que se exercem num lugar são o produto de necessidades alheias, de funções cuja geração é distante e das quais apenas a resposta é localizada naquele ponto preciso da superfície da Terra.

É justamente nessa contextualização, sem ser desligada de uma Geografia “científica/acadêmica”, que existe a necessidade de primar pela valorização de uma Geografia “escolar”, que considere as experiências dos estudantes em suas respectivas atividades sociais, para o processo de ensino-aprendizagem ser mais significativo. Dessa forma, a Geografia não pode ser apresentada como uma ciência descritiva e contemplativa: antes disso, deve valorizar a “esfera local” (o lugar como espaço de vivência) e ser uma ciência de ação e transformação.

Parte-se, então, da premissa de que a Geografia deve contribuir para que o aluno consiga perceber, analisar, criticar e, assim, (re)significar o espaço por ele habitado, para propor alternativas de mudança quando as julgar necessárias.

Nesse sentido, entende-se como fundamental aproximar o processo avaliativo em Geografia dos já citados “princípios do raciocínio geográfico”, uma vez que a análise da aquisição/construção ou não dele deve orientar o professor no percurso de trabalho cotidiano, buscando um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que se percebe fundamental como critério de avaliação remete à maior/menor capacidade do aluno em aproximar os conteúdos trabalhados na escola com a sua vivência (antes e depois do trabalho em sala). Tuan (1983, p. 3) menciona que

[...] Tempo e lugar são componentes básicos do mundo vivo, nós os admitimos como certos. Quando, no entanto, pensamos sobre eles, podem assumir significados inesperados e levantam questões que não nos ocorreria indagar.

Entendendo que não existe humanidade (e sociedade) fora de um contexto espacial, e que se trata de estruturas que só existem justamente pela interação em que um é produto e produtor do outro, o entendimento de qualquer grupo humano jamais será correto quando separado de seu cenário de atuação em sua vida cotidiana. Logo, qualquer tipo de prática pedagógica que não concorde que A e B só existem um por conta do outro é estéril e sem sentido. Ao contrário, a

Geografia e, conseqüentemente, a Geografia escolar, devem primar por entender não o homem e o espaço, mas sim o homem e espaço em movimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 9 maio 2019.

CALLAI, H. C. Leitor crítico da área de Geografia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: geografia**. Parecer 9. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf. Acesso em: 9 maio 2019.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (org.). **Movimentos e oscilações para ensinar geografia**. Porto Alegre: Letral, 2016.

FUINI, L. L. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2017.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Etc., espaço, tempo e crítica**, Niterói, n. 2, v. 1, p. 39-52, ago. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

NÓBREGA, P. R. C. Reflexões didáticas sobre o conceito de região na geografia. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 11, n. 1, p. 107-130, jan./jun. 2015.

RODRIGUES, K. Conceito de lugar: a aproximação da geografia com o indivíduo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 11., 2015, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente: Anpege, 2015. p. 5036-5047.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucite, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 17. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2008.

SAQUET, M. A.; SILVA, S. S. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo Uerj**, Rio de Janeiro, ano 10, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2º sem. 2008.

TUAN, Y.-F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATRIZ CURRICULAR 1 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.	(EF01GE01) e (EF01GE03) - Lugares cotidianos: semelhanças e diferenças entre espaços públicos e privados (moradia, escola, praças, parques etc.).
	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. (EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).	(EF01GE02) - Noções espaciais (lateralidade) em jogos e brincadeiras em diferentes épocas e lugares. (EF01GE04) - Regras de convívio em diferentes espaços (casa – família, escola etc.).
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.	(EF01GE05) - Descrição de elementos naturais presentes no cotidiano (dia e noite, variação de temperatura e umidade, paisagem); - Transformações espaciais (de ordem social e natural).
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. (EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.	(EF01GE06) - Reconhecimento de técnicas e materiais utilizados para a produção de objetos cotidianos (brinquedos, roupas, mobiliários). (EF01GE07) - Identificação das atividades de trabalho na família e comunidade.
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.	(EF01GE08) - Mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.

MATRIZ CURRICULAR 1 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.	(EF01GE09) - Utilização de mapas simples para localizar elementos cotidianos considerando referenciais espaciais (o eu corporal, lateralidade).
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.). (EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.	(EF01GE10) - Características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.) e suas consequências (mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente).

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 2 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.	(EF02GE01) e (EF02GE02) - A origem e a história das diferentes migrações no bairro ou comunidade em que vive e suas consequências, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.	(EF02GE03) - O papel dos meios de transporte e comunicação para a circulação e conexão entre os diferentes lugares.

MATRIZ CURRICULAR 2 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço Mudanças e permanências	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. (EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.	(EF02GE04) e (EF02GE05) - Ocupação espacial: semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares, analisando mudanças e permanências.
Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.). (EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.	(EF02GE06) - A relação entre as atividades sociais e o fenômeno dia e noite (horário escolar, comercial, sono etc.). (EF02GE07) - Impactos ambientais relacionados aos diferentes setores produtivos.
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua). (EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e trás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.	(EF02GE08) e (EF02GE09) - A paisagem e suas diferentes formas de representação e observação (desenhos, mapas mentais, maquetes, fotografia e imagens de satélite). (EF02GE10) - Princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e trás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.	(EF02GE11) - Principais reservas hídricas e formas de utilização do solo no espaço rural e no espaço urbano.

MATRIZ CURRICULAR 3 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.	(EF03GE01) e (EF03GE02) - As diferentes manifestações e heranças culturais (e seus reflexos econômicos) no campo e na cidade. (EF03GE03) - Diversidade étnica e cultural e os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares; - Associação entre o conhecimento do espaço geográfico produzido pela cultura local (exemplo: conhecimento dos pescadores em relação ao clima).
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	(EF03GE04) - Transformação dos elementos naturais e sociais da paisagem.
Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.	(EF03GE05) - Recursos naturais: extração, cultivo e suas relações com o trabalho em diferentes lugares.
Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica. (EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.	(EF03GE06) - Imagens (bidimensionais e tridimensionais) em diferentes tipos de representação cartográfica. (EF03GE07) - A importância da legenda (cores e símbolos) e da escala na representação do espaço.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 3 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo Impactos das atividades humanas	(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.	(EF03GE08) e (EF03GE09) - Impactos relacionados ao consumo e ao consumismo no cotidiano e a importância da adoção de práticas individuais e coletivas para a sustentabilidade. (EF03GE10) e (EF03GE09) - A importância da água para a vida e para as atividades econômicas. (EF03GE11) - O uso de tecnologias no espaço rural e no espaço urbano e seus impactos.
		(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.	
		(EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia, de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.	
		(EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 4 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	(EF04GE01) e (EF04GE05) - Diversidade cultural e representatividade na organização do espaço.
	Processos migratórios no Brasil		(EF04GE02) - Elementos humanos, diferentes culturas, fluxos populacionais e formação do território brasileiro.
	Instâncias do poder público e canais de participação social		

MATRIZ CURRICULAR 4 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.	(EF04GE03) - Organização política e administrativa do Brasil e as diferentes esferas do poder público.
Conexões e escalas	Relação campo e cidade	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.	(EF04GE06) - A importância do território na construção e vivência da identidade das comunidades quilombolas, indígenas e tradicionais.
	Unidades político-administrativas do Brasil	(EF04GE05) Distinguir unidades político administrativas oficiais nacionais (distrito, município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.	
	Territórios étnico-culturais	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.	
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.	(EF04GE04), (EF04GE07) e (EF04GE08) - Análise da relação campo e cidade (aspectos econômicos, da produção e de circulação, culturais e migratórios).
	Produção, circulação e consumo	(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.	

MATRIZ CURRICULAR 4 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Formas de representação e pensamento espacial	Sistema de orientação	(EF04GE09) Utilizar as direções cardiais na localização de componentes físicos e paisagens rurais e urbanas. Elementos constitutivos dos mapas.	(EF04GE09) e (EF04GE10) - Ferramentas cartográficas e seus elementos no contexto de representação dos espaços (rural e urbano).
	Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.	(EF04GE11) - Aspectos naturais brasileiros, biomas, domínios geomorfológicos; - As paisagens e suas transformações por ação natural e social, observando a realidade brasileira.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 5 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.	(EF05GE01) - A população catarinense no contexto de formação da população brasileira. (EF05GE02) - Formação étnico-racial, cultural e as desigualdades manifestadas no espaço geográfico.
	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.	(EF05GE03) - Urbanização e seus reflexos nas paisagens e sociedades.

MATRIZ CURRICULAR 5 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre cidade e campo e entre cidades na rede urbana.	(EF05GE04) - Cidades, expansão urbana e relação urbano rural na conformação do espaço brasileiro.
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.	(EF05GE05) e (EF05GE07) - Análise das atividades econômicas, matrizes energéticas e o desenvolvimento tecnológico. (EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. (EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite.	(EF05GE08) - A imagem (fotografia, imagens de satélites) como instrumento na análise das paisagens. (EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
	Representação das cidades e do espaço urbano		
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).	(EF05GE10) e (EF05GE11) - Recursos naturais, qualidade ambiental e degradação causada pelas atividades antrópicas. (EF05GE12) - O papel da sociedade civil e do poder público na promoção das soluções aos problemas ambientais.
	Diferentes tipos de poluição		
	Gestão pública da qualidade de vida		

MATRIZ CURRICULAR 5 – GEOGRAFIA: ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.</p> <p>(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.</p>	<p>(EF05GE10) e (EF05GE11)</p> <ul style="list-style-type: none">- Recursos naturais, qualidade ambiental e degradação causada pelas atividades antrópicas. <p>(EF05GE12)</p> <ul style="list-style-type: none">- O papel da sociedade civil e do poder público na promoção das soluções aos problemas ambientais.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 6 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	<p>(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p>	<p>(EF06GE01), (EF06GE02) e (EF06GE11)</p> <ul style="list-style-type: none">- Espaço, lugar, território, paisagens e suas transformações.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	<p>(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.</p> <p>(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.</p>	<p>(EF06GE03)</p> <ul style="list-style-type: none">- Movimentos do planeta, clima e tempo atmosférico. <p>(EF06GE04) e (EF06GE12)</p> <ul style="list-style-type: none">- Ciclo da água, bacias e redes hidrográficas, tipos de escoamento. <p>(EF06GE05)</p> <ul style="list-style-type: none">- Relação: clima, solo, relevo e formações vegetais.

MATRIZ CURRICULAR 6 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.</p>	
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	<p>(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p>(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p>	<p>(EF06GE06)</p> <ul style="list-style-type: none">- Indústria e agropecuária no processo de transformação da paisagem. <p>(EF06GE07)</p> <ul style="list-style-type: none">- Surgimento das cidades e o processo de urbanização.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	<p>(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.</p> <p>(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.</p>	<p>(EF06GE08)</p> <ul style="list-style-type: none">- Conceitos cartográficos e orientação espacial. <p>(EF06GE09)</p> <ul style="list-style-type: none">- Representação cartográfica.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico Atividades humanas e dinâmica climática	<p>(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.</p> <p>(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.</p> <p>(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.</p> <p>(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).</p>	<p>(EF06GE10)</p> <ul style="list-style-type: none">- Uso do solo, apropriação dos recursos hídricos em diferentes épocas e lugares. <p>(EF06GE13)</p> <ul style="list-style-type: none">- Influência da ação humana sobre a dinâmica climática.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 7 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	(EF07GE00A) - Formação e localização territorial do Brasil. (EF07GE00B) - Conceitos de regionalização. (EF07GE00C) - Diferença dos espaços urbano e rural das macrorregiões. (EF07GE01) - Discussão sobre as diferentes visões acerca do Brasil e aspectos que fundaram o pensamento e a ideia de diversidade cultural brasileira.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	(EF07GE02) e (EF07GE05) - Fluxos populacionais e suas relações com a conformação socioeconômica do Brasil, na formação do território brasileiro. (EF07GE03) - Direitos dos povos originários e tradicionais, bem como a maneira como eles transformam o espaço geográfico.
	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	(EF07GE03) e (EF07GE04) - Características da população brasileira: dados e tendências.
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.	(EF07GE06) - Impactos ambientais da produção, circulação e consumo de mercadorias.

MATRIZ CURRICULAR 7 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares. (EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	(EF07GE07) e (EF07GE08) - Redes de transporte, comunicação e inovação tecnológica no contexto das transformações socioeconômicas do território brasileiro.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	(EF07GE09) e (EF07GE10) - Interpretação de gráficos socioeconômicos das regiões, bem como a discussão acerca dos diferentes mapas temáticos e históricos brasileiros.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (florestas tropicais, cerrados, caatingas, campos sulinos e matas de araucária). (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).	(EF07GE11) e (EF07GE12) - Domínios morfoclimáticos e distribuição da biodiversidade no território brasileiro e unidades de conservação e preservação (APA, APP, reserva legal, estação ecológica, reserva biológica, refúgio de vida silvestre) Parque Estadual da Serra do Talhada – Palhoça.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 8 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	<p>(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.</p> <p>(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.</p> <p>(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).</p> <p>(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.</p>	<p>(EF08GE01) e (EF08GE05)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização e regionalização do espaço geográfico. <p>(EF08GE02) e (EF08GE03)</p> <ul style="list-style-type: none"> - População mundial (distribuição, crescimento e aspectos demográficos); - Fluxo migratório e diversidade. <p>(EF08GE04)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Especificidade dos movimentos populacionais do continente americano.
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local		
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	<p>(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.</p> <p>(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.</p>	<p>(EF08GE06)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuação das organizações mundiais. <p>(EF08GE07), (EF08GE08) e (EF08GE14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relações geopolíticas: hegemonia dos Estados Unidos no cenário internacional, relações do Brasil no cenário internacional.

MATRIZ CURRICULAR 8 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.</p> <p>(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.</p> <p>(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).</p>	<p>(EF08GE09), (EF08GE12) e (EF08GE22)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Economia mundial (produção, distribuição e intercâmbio de produtos agrícolas e industrializados): Brics, blocos econômicos americanos.
Mundo do trabalho	<p>Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção</p> <p>Transformações do espaço na sociedade urbanoindustrial na América Latina</p>	<p>(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.</p> <p>(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.</p> <p>(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).</p> <p>(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.</p>	<p>(EF08GE10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimentos sociais brasileiros e latino-americanos. <p>(EF08GE11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conflitos em regiões de fronteiras na América. <p>(EF08GE13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influência do desenvolvimento científico e tecnológico nas relações de trabalho na América e África. <p>(EF08GE15), (EF08GE22) e (EF08GE24)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão e característica dos recursos naturais do continente latino-americano.

MATRIZ CURRICULAR 8 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.</p> <p>(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, bacias do Rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.</p> <p>(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.</p> <p>(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.</p>	<p>(EF08GE16) e (EF08GE17)</p> <p>- Problemas urbanos e sociais da América.</p>
Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	<p>(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.</p> <p>(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.</p>	<p>(EF08GE18), (EF08GE19) e (EF08GE23)</p> <p>- Diferentes representações cartográficas da América e África.</p>

MATRIZ CURRICULAR 8 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África</p> <p>Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina</p>	<p>(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.</p> <p>(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.</p> <p>(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.</p> <p>(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.</p> <p>(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do Sudeste brasileiro e plantações de soja no Centro-Oeste; maqui-ladoras mexicanas, entre outros).</p>	<p>(EF08GE20)</p> <p>- A exploração histórica da América e África e reflexos atuais.</p> <p>(EF08GE21)</p> <p>- O papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 9 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares. (EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.	(EF09GE01), (EF09GE02), (EF09GE03) e (EF09GE06) - Hegemonia europeia na cultura, política e economia ao longo do tempo. (EF09GE03), (EF09GE04), (EF09GE07), (EF09GE16) e (EF09GE17) - Multiplicidade étnico-cultural mundial e seus reflexos nas paisagens e aspectos físicos nos diferentes continentes.
	Corporações e organismos internacionais As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	
Conexões e escalas	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização. (EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o sistema colonial implantado pelas potências europeias.	(EF09GE05) - Integração mundial: globalização e/ou mundialização, história da globalização. (EF09GE08) e (EF09GE14) - Conflitos em regiões de fronteiras na Europa. (EF09GE09) e (EF09GE15) - Aspectos populacionais da Europa, Ásia e Oceania e suas desigualdades sociais.
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.	

MATRIZ CURRICULAR 9 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Mundo do trabalho		(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	(EF09GE10), (EF09GE11) e (EF09GE18) - Industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania; - Transformações no mundo do trabalho. (EF09GE12) - Processo de urbanização e suas consequências no mundo.
	Transformações do espaço na sociedade urbanoindustrial Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil. (EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. (EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbanoindustrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	(EF09GE13) - Transformações na produção agropecuária e sua importância na sociedade urbanoindustrial.

MATRIZ CURRICULAR 9 – GEOGRAFIA: ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	<p>(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.</p> <p>(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.</p>	- Trabalhado de maneira integrada também com a unidade temática “Conexões e escalas”.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania	<p>(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.</p> <p>(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.</p> <p>(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoeleétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.</p>	- Trabalhado de maneira integrada também com as unidades temáticas “Conexões e escalas” e “O sujeito e seu lugar no mundo”.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

HISTÓRIA

Consultores Gerais

Odimar Lorenset
Rafaela Maria Freitas

Consultor de Área

Rangel de Oliveira Medeiros

Representantes

Luiz Felipe Zimmermann
Mara Regina de Oliveira
Marcela de Liz
Miriam Pereira da Silveira
Paulicéia Isabel Martins
Raquel Mara Martins Weiss
Ricardo Lorenzo Schmidt

1. INTRODUÇÃO

Edgar Allan Poe, em seu conto “Pequena conversa com uma múmia”, narra uma cena em que uma antiga múmia egípcia é trazida novamente à vida por um pequeno grupo de cientistas curiosos, que lhe perguntam a razão de embalsamarem pessoas vivas. A múmia, nesse caso, era um historiador, e lhes responde:

Tendo por exemplo um historiador atingido a idade de quinhentos anos, escrevia um livro, com grande trabalho, e depois fazia-se embalsamar, com todo o cuidado, deixando instruções a seus executores testamentários pro tempore, para que o fizessem reviver, depois de certo lapso de tempo - digamos quinhentos ou seiscentos anos. Voltando à vida, ao expirar aquele prazo, encontraria invariavelmente sua grande obra convertida numa espécie de caderno de notas à toa, isto é, uma espécie de arena literária, para as conjecturas antagônicas, enigmas e rixas pessoais de rebanhos inteiros de comentaristas exasperados. Essas conjecturas etc., que passavam sob o nome de anotações, ou emendas, verificavam-se haver tão com pletamente envolvido, torturado e sufocado e texto, que o autor era obrigado a sair de lanterna na mão, à busca de seu próprio livro. Ao descobri-lo, nunca merecia o trabalho da busca. Depois de reescrevê-lo, totalmente, cabia ainda, como dever obrigatório do historiador, pôr-se a trabalhar, imediatamente, em corrigir, de acordo com seu saber individual e a sua experiência, as tradições do dia, concernente à época em que ele havia originalmente vivido. Ora, este processo de recomposição e retificação pessoal, levado a efeito por diferentes sábios, de tempos em tempos, tinha como resultado evitar que nossa história degenerasse em fábula completa (POE, 2008, p. 40-41).

Esse texto de Poe alerta dos efeitos do tempo sobre a escrita e reescrita da história, os usos que cada geração faz em seu tempo e a dificuldade de se construir um saber histórico. Não é possível reviver em carne e osso os autores e os atores sociais do processo histórico. Portanto, pesquisar e ensinar História permanece sempre necessário.

Há muitas décadas a produção historiográfica vem sofrendo transformações importantes nos métodos, enfoques e uso de fontes. A diversidade de escolhas teóricas tem sido a tônica na historiografia. A *Nova História*, corrente historiográfica que se estruturou a partir da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada em 1929, na França, foi revolucionária no sentido de mudar as abordagens, ao ponto de Burke (1992) enxergar uma crise. Ao analisar a Nova História, Burke (1992, p. 8-9) fala de uma possível crise de identidade:

[...] O território da política expandiu-se, no sentido de que os historiadores (seguindo teóricos como Michel Foucault) estão cada vez mais inclinados a discutir a luta pelo poder na fábrica, na escola ou até mesmo na família. Entretanto, o preço de tal expansão é uma espécie de crise de identidade. Se a política está em toda parte, será que há necessidade de história política? Os historiadores culturais estão diante de um problema similar, na medida em que se afastam de uma definição estreita mas precisa de cultura, em termos de arte, literatura, música etc., para uma definição mais antropológica do campo. Neste universo que se expande e se fragmenta, há uma necessidade crescente de orientação. O que é a chamada nova história? Quanto ela é nova? É um modismo temporário ou uma tendência de longo prazo? Ela irá - ou deverá - substituir a história tradicional, ou as rivais podem coexistir pacificamente?

O autor deixa várias questões no ar e elas acabam permeando o trabalho dos professores dos Anos Iniciais (que lidam com outros componentes curriculares além de História) e os dos Anos Finais (que são especialistas na área e lidam especificamente com esse componente).

A *Nova História*, que é uma das correntes mais influentes da historiografia, já há muito tempo aparece na sala de aula, abandonando-se a prática da História tradicional de se ensinar “datas e nomes” relacionados a “grandes feitos de homens importantes”. Existem várias proposições pedagógicas nos livros e nas iniciativas dos professores em se valorizar a “História vista de baixo” e se demonstrar o protagonismo dos estudantes enquanto sujeitos históricos, bem como a valorização de suas histórias individuais, familiares e locais.

2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A BASE CURRICULAR (BC) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE PALHOÇA

A estruturação de uma BC não é, de forma alguma, uma ação desprovida de intencionalidade e jamais está desconectada da realidade na qual está sendo gestada. Segundo Fernandes (2019, p. 152),

[...] a seleção dos conteúdos escolares de história expressa uma parcela importante do saber escolar, e, nesse sentido, também é influenciada por diálogos estabelecidos com as tradições e memórias da escola, com reflexões historiográficas (novos temas, conceitos, pesquisas, documentação...), com exigências da sociedade de cada época (que delineiam suas finalidades políticas, sociais e educativas), como também com proposições dos estudos e reflexões educacionais. Assim, constantemente, há demandas para mudanças e/ou permanências.

Não é novidade que sempre houve disputas para influenciar a estruturação de um currículo, a fim de favorecer determinadas visões de mundo ou mesmo reforçar um projeto político, e obviamente o currículo acaba refletindo essas relações de poder.

[...] Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (SILVA; FONSECA, 2009, p. 16-17).

Isso fica evidente quando governos fazem mudanças no currículo sem consultar amplamente a sociedade, como foi, por exemplo, na ocasião da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971, quando as disciplinas de História e Geografia foram substituídas pela disciplina de Estudos Sociais “[...] no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (FONSECA, 1993, p. 25).

Conforme a própria BNCC (BRASIL, 2017, p. 395) lembra, “[...] Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos”.

A BNCC, inclusive, dá um destaque especial aos *objetos* de estudo da História e propõe *estratégias de abordagem*, que são: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise desses objetos. Por essa razão, verbos equivalentes aos substantivos descritores das estratégias de abordagem aparecem na descrição das habilidades.

Os objetos de conhecimento são agrupados em unidades temáticas e explorados nas habilidades, compondo o conjunto que visa a desenvolver as *sete competências específicas* da área (Quadro 1).

Quadro 1 – Competências específicas de História

1.	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2.	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3.	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4.	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5.	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6.	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7.	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 402).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o componente curricular História se subdivide em:

- **Anos Iniciais:** o processo começa no 1º ano com a constituição do sujeito, de forma a auxiliar o aluno a situar-se no mundo social e histórico, ajudando-o a construir e compreender suas relações de alteridade. Na medida em que se avança nos anos do percurso educativo, relações mais complexas vão sendo construídas dentro dos objetos de conhecimento: por exemplo, no 2º e 3º anos serão tratadas, além das questões anteriores, aquelas que são mais complexas em relação à própria cidade e diferenças entre urbano e rural. A partir do 4º ano, volta-se o olhar para a História da humanidade, iniciando na Pré-história e observando-se a construção das civilizações, mas continuando a olhar para o mundo social presente. Já no 5º ano, são apresentados elementos da História antiga, como o surgimento do Estado, além de noções de historiografia;
- **Anos Finais:** já no 6º ano, aprofundam-se as noções de historiografia e outros conceitos importantes para a História, como tempo e espaço; do ponto de vista factual e de processos, constrói-se uma linha cronológica que vai desde a Antiguidade, culminando com o início do medievo na Europa. A inserção desta temática apresenta um novo desafio aos professores e alunos, pois tradicionalmente a Idade Média só começava a ser abordada no ano seguinte. A BC para o 7º ano contempla o período que vai do fim do século XV até o fim do século XVIII, ampliando-se o horizonte geográfico e explorando as conexões entre Europa, América e África. No 8º ano, os tópicos localizam-se principalmente no século XIX, abordando os processos de independência nas Américas e a exploração colonialista de países europeus sobre a África e Ásia. O 9º ano é, possivelmente, o momento em que a temática se torna mais complexa e ampla, pois os conflitos mundiais e a ascensão do nazifascismo colocam as várias regiões do mundo em maior contato e os conflitos se aprofundam ao longo do século XX. A condição de exploração das nações que se estuda nos anos anteriores mostra suas consequências na História do século XX e XXI. É nesse momento também que se dá uma atenção especial à História do Brasil no período republicano.

Felizmente, os estudos sobre a História dos povos nativos brasileiros e africanos foram reforçados na BNCC e na BC de Palhoça, obedecendo a Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008), aparecendo essas temáticas em vários momentos ao longo do documento.

3. AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA

O sistema escolar, do ponto de vista formal, estrutura-se em etapas de conhecimento e na progressão do aluno por meio dessas etapas. Isso só se torna possível após a verificação do conhecimento por meio das avaliações.

A avaliação está fortemente ligada ao próprio planejamento, devendo-se evitar a armadilha de não a tornar uma mera transcrição do que está posto na matriz curricular que se construiu. Como lembra Luckesi (2011, p. 133-134), “[...] Importa que a prática de planejar em todos os níveis [...] ganhe a dimensão de uma decisão política, científica e técnica. É preciso que ultrapasse a dimensão técnica, integrando-a numa dimensão político-social”. A exigência legal de se respeitar o documento não pode ser elemento limitador da ação pedagógica do professor.

Tome-se por exemplo a habilidade EF04HI02, que consiste em

“[...] Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.)” (BRASIL, 2017, p. 413).

Embora seja uma exigência legal a existência dessa habilidade no currículo, está mantida a autonomia do professor em decidir como abordar esses conceitos e como avaliar.

Muito mais do que observar se o aluno simplesmente decorou os conceitos ou as datas dos primeiros processos de sedentarização, o docente pode decidir por valorizar o entendimento do aluno a respeito desse processo e tentar descobrir se o aluno constituiu tal entendimento por meio de qualquer instrumento de avaliação que o professor julgar necessário, visto que todas as legislações dão ao professor esta autonomia, inclusive a lei municipal.

É importante lembrar que não é apenas o aluno que está sendo avaliado individualmente, mas também todo o processo do qual o professor é parte ativa. As notas são necessárias e úteis em parte do processo, mas a legislação maior da educação, a LDB (BRASIL, 1996, s/p), lembra um aspecto bastante importante, muitas vezes esquecido: a “[...] prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Feitas essas breves considerações, são apresentadas as matrizes curriculares da RME de Palhoça para a disciplina de História.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 12/8/1971, p. 6377. Brasília, 11/8/1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 11/3/2008, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

FERNANDES, A. T. C. Ensino de história e seus conteúdos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151-173, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0151.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POE, E. A. Pequena conversa com uma múmia. In: POE, E. A. **Histórias extraordinárias**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MATRIZ CURRICULAR 1: HISTÓRIA – ANOS INICIAIS (1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.	(EF01HI01) e (EF01HI02) - Construção da identidade: eu, minha família e minha comunidade.
	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.	
	A escola e a diversidade do grupo social envolvido	(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.	(EF01HI03) - A criança: seus papéis e suas responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e as brincadeiras como forma de interação social e espacial	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.	(EF01HI04) - Diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade).
		(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	(EF01HI05) - Jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
	A vida em família: diferentes configurações e vínculos	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.	(EF01HI06) e (EF01HI07) - História da família, da escola.
	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade	(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.	
		(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.	(EF01HI08) - Comemorações, datas festivas e seus significados.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 2: HISTÓRIA – ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.	(EF02HI03), (EF02HI06) e (EF02HI07) - Tempo: passagem, contagem e organização.
	A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço	(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.	
	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.	(EF02HI01) e (EF02HI02) - Comunidade: família, escola, rua, bairro, os sujeitos que compõem a comunidade e seus diferentes papéis sociais.
	O tempo como medida	(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.	(EF02HI03), (EF02HI04), (EF02HI05), (EF02HI08) e (EF02HI09) - Memória e fontes históricas: registros pessoais, tradições familiares e locais, e memória escolar;
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.	- Fontes históricas: documentos, objetos, imagens, vídeos, depoimentos;
		(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).	- As razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.
		(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.	(EF02HI10) e (EF02HI11) - As diferentes formas de trabalho e seus impactos na comunidade.
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza	(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.	

MATRIZ CURRICULAR 2: HISTÓRIA – ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.</p> <p>(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e sua importância.</p> <p>(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.</p>	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 3: HISTÓRIA – ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	<p>(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.</p>	<p>(EF03HI01)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	<p>(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 3: HISTÓRIA – ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.</p>	<p>(EF03HI02)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O registro dos acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive; - Os acontecimentos históricos referentes à cidade: fundação, emancipação e outros acontecimentos marcantes (enchentes, fenômenos meteorológicos incomuns, queimadas etc.). <p>(EF03HI03)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes, identificando e comparando pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive. <p>(EF03HI04)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região. As razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. <p>(EF03HI05)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. <p>(EF03HI06)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes. <p>(EF03HI07)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam. <p>(EF03HI08)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. <p>(EF03HI09)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapear os espaços públicos e privados em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. <p>(EF03HI10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
O lugar em que vive	<p>A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)</p> <p>A produção dos marcos da memória: formação cultural da população</p> <p>A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças</p>		
A noção de espaço público e privado	<p>A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental</p> <p>A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer</p>		

MATRIZ CURRICULAR 3: HISTÓRIA – ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.</p> <p>(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.</p> <p>(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.</p>	<p>(EF03HI08)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. As áreas urbanas e rurais do município de Palhoça e seu entorno. <p>(EF03HI09)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e suas funções. <p>(EF03HI10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental no município de Palhoça, e a importância dessa distinção. <p>(EF03HI11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As diferenças entre formas de trabalho e tecnologias na cidade e no campo. <p>(EF03HI12)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As relações de trabalho e lazer em diferentes tempos e espaços.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 4: HISTÓRIA – ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	<p>A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras</p> <p>O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais</p>	<p>(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p>	<p>(EF04HI01) e (EF04HI02)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A divisão do tempo histórico: períodos, características e marcos históricos. <p>(EF04HI03)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cidades: suas transformações ao longo do tempo e os modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente; - A cidade e o comércio. <p>(EF04HI04)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pré-história geral e no Brasil: formas de vida nômades, surgimento da agricultura e processo de sedentarização.
	<p>A circulação de pessoas e as transformações no meio natural</p> <p>A invenção do comércio e a circulação de produtos</p> <p>As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural</p> <p>O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais</p>	<p>(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</p> <p>(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.</p> <p>(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.</p> <p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p>	<p>(EF04HI05)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os processos de ocupação do campo a intervenções no meio ambiente, os resultados dessas intervenções. <p>(EF04HI06)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imigrações forçadas: a diáspora africana; - Os sujeitos deslocados e suas formas de adaptação e marginalização. <p>(EF04HI07)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do comércio e a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial. <p>(EF04HI08)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e os modos como eles representam, excluem ou marginalizam os diferentes grupos da sociedade.

MATRIZ CURRICULAR 4: HISTÓRIA – ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
As questões históricas relativas às migrações		(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.	
	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	(EF04HI09) - As motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e o papel desempenhado por essas migrações.
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	(EF04HI10) - Os diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira e catarinense.
	Os processos migratórios do fim do século XIX e início do século XX no Brasil	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	(EF04HI11) - As mudanças associadas à migração interna e internacional, relacionando também a presença de imigrantes estrangeiros em Palhoça.
	As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 5: HISTÓRIA – ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	(EF05HI01), (EF05HI02), (EF05HI03), (EF05HI04) e (EF05HI05) - As civilizações da Antiguidade, incluindo o continente africano e americano, suas características e diferenças: geográficas, culturais, de organização política, religiosas, relacionadas à cidadania e a direitos.
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.	
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos Direitos Humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.	
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.	(EF05HI06) - O uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e seus significados sociais, políticos e culturais.
	O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.	(EF05HI07) e (EF05HI08) - Os marcos de memória, marcação e as formas de organização da passagem do tempo para as diferentes civilizações e culturas, incluindo os povos originários da América e os povos africanos.

MATRIZ CURRICULAR 5: HISTÓRIA – ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.</p> <p>(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.</p>	<p>(EF05HI09)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	<p>(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.</p>	<p>(EF05HI10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e suas mudanças e permanências ao longo do tempo.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 6: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	<p>(EF06HI01)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de história; - Noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	<p>(EF06HI02)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O saber histórico (noções de historiografia) e o significado das fontes; - Conceito de cultura.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	<p>(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana, sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p>(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p>	<p>(EF06HI03) e (EF06HI05)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O surgimento da espécie humana; - Pré-história da África.

MATRIZ CURRICULAR 6: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades		<p>(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p> <p>(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p>	<p>(EF06HI04), (EF06HI05) e (EF06HI06)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pré-história do continente americano, do Brasil e de Santa Catarina; - As teorias migratórias.
	<p>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)</p> <p>Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</p>	<p>(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias, incas e povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p>	<p>(EF06HI07)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas: cultura material e tradição oral. <p>(EF06HI08)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Astecas, maias e incas e povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
	<p>O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma</p>	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.	<p>(EF06HI09), (EF06HI10), (EF06HI12), (EF06HI14) e (EF06HI15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Civilização grega: formação e expansão territorial e cultural; - Organização política, social e econômica.
Lógicas de organização política	<p>As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma</p> <p>Domínios e expansão das culturas grega e romana</p> <p>Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política</p>	<p>(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.</p> <p>(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 6: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	<p>(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p> <p>(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p>	
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.	<p>(EF06HI11), (EF06HI12), (EF06HI13), (EF06HI14) e (EF06HI15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Civilização romana: formação e expansão territorial e cultural; - Organização política, social e econômica.
	A fragmentação do poder político na Idade Média		
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.	(EF06HI16)
	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)		- Declínio do Império Romano e formação da sociedade feudal.
	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	(EF06HI17)
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média		- Escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	O papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.	(EF06HI18)
		(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	- O papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
			(EF06HI19)
			- Os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

MATRIZ CURRICULAR 7: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.	(EF07HI01)
	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	- Conceito de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção eurocêntrica.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	(EF07HI02), (EF07HI06) e (EF07HI13)
			- As grandes navegações, o mercantilismo e o colonialismo.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.	(EF07HI03) e (EF07HI14)
	Renascimentos artísticos e culturais		- A África antes da chegada dos europeus: sociedade e economia;
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	- A América antes da chegada dos europeus: sociedade e economia.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	
			(EF07HI04)
			- Humanismo e Renascimento.
			(EF07HI05)
			- Reforma e Contrarreforma.
			(EF07HI07)
			- A formação e consolidação das monarquias e suas principais características e o processo de centralização política.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 7: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	(EF07HI08), (EF07HI09) e (EF07HI10) - As sociedades americanas após a chegada dos europeus, os impactos e a resistência dos povos nativos.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. (EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	(EF07HI11) - A formação histórico-geográfica do território da América portuguesa. (EF07HI12) - O povoamento do território brasileiro em sua diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

MATRIZ CURRICULAR 7: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade		(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.	
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental	(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	(EF07HI15) - O conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	(EF07HI16) - O comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	A emergência do capitalismo	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	(EF07HI17) - A passagem do mercantilismo para o capitalismo.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 8: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	A questão do Iluminismo e da ilustração	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	(EF08HI01) - Iluminismo e liberalismo.
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.	(EF08HI02) - A Revolução Gloriosa.
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	(EF08HI03) - A Revolução Industrial e os movimentos operários.
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.	(EF08HI04) - A Revolução Francesa.
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.	(EF08HI05) - Os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.	(EF08HI06) - Os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
	Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	(EF08HI07), (EF08HI08), (EF08HI09), (EF08HI10), (EF08HI11) e (EF08HI13) - As especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

MATRIZ CURRICULAR 8: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. (EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo. (EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. (EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.	(EF08HI12) - A organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. (EF08HI13) - O processo de independência do Brasil e os conflitos relacionados.
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do fim do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	(EF08HI14) - O papel dos grupos nativos e de origem africana no período colonial brasileiro.

MATRIZ CURRICULAR 8: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. (EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. (EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. (EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.	(EF08HI15) e (EF08HI16) - As revoltas nativistas e regenciais. (EF08HI17) - As disputas territoriais nas fronteiras no período imperial. (EF08HI18) - A participação do Brasil na Guerra do Paraguai.
	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	(EF08HI19) - A escravidão nas Américas a partir das fontes históricas. (EF08HI20) - As consequências da escravidão, o legado africano, o racismo e as ações afirmativas no Brasil atual.
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	(EF08HI21) - As políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	(EF08HI22) - O papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX; - A construção do conceito de país e nação por meio da produção cultural.

MATRIZ CURRICULAR 8: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	(EF08HI23), (EF08HI24) e (EF08HI26) - O imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia e as resistências locais. (EF08HI25) - O imperialismo estadunidense na América Latina e o isolacionismo no século XIX.
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo, e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.	
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.	(EF08HI27) - As tensões e os significados dos discursos civilizatórios e seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 9: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	(EF09HI01) - Processo de implantação da República do Brasil (conceito de república e cidadania); - Contexto social, econômico e político no desenvolvimento da República; - Primeira República (1889-1930): - República da Espada, Revolta da Armada, Constituição de 1891, coronelismo, voto de cabresto.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	(EF09HI02) - Revolução Federalista: Floriano Peixoto e Florianópolis. (EF09HI02), (EF09HI03), (EF09HI04) e (EF09HI05) - As reformas urbanas no Brasil republicano e os processos: de segregação social, racial e de modernização nos centros urbanos.
	A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações		
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	(EF09HI04) e (EF09HI05) - Movimentos sociais (Canudos, Cangaço, Chibata, Movimento Operário, Tenentismo, Revolta da Vacina, Sufragistas, Movimento Negro, Coluna Prestes); - Guerra do Contestado em Santa Catarina; - Desdobramentos pós-movimento do Contestado (territorial, social, econômico, político).
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalho como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).	
	A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	

MATRIZ CURRICULAR 9: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
			(EF09HI04), (EF09HI05) e (EF09HI07) - Inserção social do negro no contexto pós-abolição; - Quilombolas remanescentes; - Formas de organização e resistência dos afrodescendentes no início do período republicano; - Territórios quilombolas em Santa Catarina. (EF09HI06) - O golpe de 1930 e a Era Vargas. (EF09HI07) - As condições sociais dos povos indígenas no contexto anterior ao golpe de 1964.
	Anarquismo e protagonismo feminino	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	(EF09HI08) e (EF09HI09) - As lutas por direitos civis, antirracistas e feministas no século XX e XXI.
	Totalitarismos e conflitos mundiais	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. (EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico. (EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
			(EF09HI10) e (EF09HI12) - A Primeira Guerra Mundial; - A questão Palestina; - A crise de 1929 e seu impacto na economia mundial e brasileira. (EF09HI11) - A Revolução Russa e a formação da URSS.

MATRIZ CURRICULAR 9: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	A emergência do fascismo e do nazismo	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).	(EF09HI13) - A Segunda Guerra Mundial; - O holocausto e a Guerra Fria; - A ascensão do nazifascismo na Europa e o surgimento de regimes totalitários.
	A Segunda Guerra Mundial		
	Judeus e outras vítimas do holocausto		
	O colonialismo na África	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	(EF09HI14) - As lutas de resistência; - Conflitos geopolíticos e étnicos no contexto dos processos de independência da África e da Ásia.
	As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos		
		(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.	
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos direitos humanos		
		(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.	(EF09HI15) e (EF09HI16) - A criação da ONU e a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a violação desses direitos
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.	(EF09HI17) e (EF09HI18) - O contexto político, econômico, social e cultural do Brasil entre 1946 e 1964; - O processo de urbanização e as desigualdades regionais.
		(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.	

MATRIZ CURRICULAR 9: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	Os anos 1960: revolução cultural?	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos Direitos Humanos.	(EF09HI19) - O golpe de 1964 e a instauração de uma ditadura civil-militar até 1985; - A cultura no período ditatorial.
	A ditadura civil-militar e os processos de resistência		
	As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.	(EF09HI19) e (EF09HI20) - A resistência à ditadura e a repressão governamental: violação de direitos humanos por parte do Estado.
		(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	(EF09HI21) - Os impactos do governo ditatorial sobre os povos indígenas e quilombolas.
	O processo de redemocratização	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do fim do período ditatorial até a Constituição de 1988.	(EF09HI22) - O movimento “Diretas Já”.
	A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)		
	A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.	(EF09HI23) - A constituição de 1988 e seus aspectos principais.
	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira	(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.	(EF09HI24) e (EF09HI25) - O Governo Sarney e o Governo Collor/Itamar Franco e as transformações no Brasil a partir de 1989, bem como os movimentos sociais e suas lutas e conquistas.
	A questão da violência contra populações marginalizadas		
			(EF09HI26) - A violência e os grupos sociais mais vulneráveis (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.).

MATRIZ CURRICULAR 9: HISTÓRIA – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	<p>(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p> <p>(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização.</p>	<p>(EF09HI27)</p> <ul style="list-style-type: none">- A inserção do Brasil no processo de globalização a partir da década de 1990;- As principais mudanças do Brasil desde o governo FHC até os dias atuais;- A Comissão da Verdade e o revisionismo a respeito da ditadura.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso está presente desde o princípio da história da educação formal no Brasil. No período colonial, os jesuítas ficaram responsáveis pelo ensino, tanto dos portugueses quanto dos nativos, e a religião católica era o principal instrumento desse processo de aculturação realizado pelos europeus sobre os habitantes originários (FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997).

Tal estratégia de dominação e poder realizada pela conjunção de Estado e Igreja teve seus altos e baixos. Na Era Pombalina¹ e no Regime do Padroado, por exemplo, mesmo com a tensão entre a Igreja e o Estado, a presença da religião, principalmente do catolicismo, sempre foi marcante no ensino público e privado.

A Proclamação da República do Brasil, em 1889, e a promulgação da primeira Constituição Republicana, em 1891, representaram um esforço, no âmbito legal, em se aplicar o princípio da laicidade do Estado (BONAVIDES, 2000). Entretanto, a Igreja sempre resistiu e a todo momento encontrou meios de se fazer presente na educação.

Nas últimas décadas, tem havido um esforço dos profissionais da área, os quais especializaram e fortaleceram um campo de conhecimento próprio, o das Ciências da Religião, no sentido de dar um caráter não confessional e acadêmico a esse ramo de atuação e às suas ações pedagógicas, que visam a atender objetivos claros, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 436).

Portanto, em seus objetivos, fica claro que esse campo do conhecimento deverá contribuir para a formação do cidadão, no sentido da promoção de saberes e do desenvolvimento de competências, que são imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais justa, acolhedora à diversidade de ideias e de sujeitos, na qual as pessoas possam se ver como participantes de um

¹ A Era Pombalina compreendeu os anos de 1750 a 1777, quando Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, exerceu a função de primeiro ministro de Portugal. No período de seu governo, ele perseguiu os jesuítas, tanto na sede quanto nas colônias, inclusive expulsando-os do Brasil (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

processo real de construção da cidadania, com respeito à liberdade e promoção do respeito aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- BONAVIDES, P. A evolução constitucional do Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 155-176, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a16.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.
- FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.
- MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

ENSINO RELIGIOSO

Consultores Gerais

Odimar Lorenset
Rafaela Maria Freitas

Consultor de Área

Rangel de Oliveira Medeiros

Representantes

Ana Lúcia Fonseca Griguc Nascimento
Antônio Claudio Borges Dias
Vilma Lúcia Hobold

1. INTRODUÇÃO

Há muitos anos vem ocorrendo um debate sobre a necessidade e utilidade da disciplina de Ensino Religioso (ER) na escola pública. Nos dias de hoje, há o entendimento quase consensual de que a abordagem desse conhecimento deve ser feita de forma não confessional dentro do princípio do Estado laico. Antes de entrar no ER em si, cabe responder a uma questão: é útil estudar as manifestações religiosas no contexto da escola pública? Uma possível resposta, conforme Berger (1985, p. 15), seria que “[...] Toda sociedade humana é um empreendimento de construção do mundo. A religião ocupa um lugar destacado nesse empreendimento”. Portanto, parte-se aqui do entendimento do qual o fenômeno religioso é parte fundamental da construção das sociedades e de seus sentidos, e que conhecer as religiões torna o conhecimento dessas sociedades mais completo, mais rico.

Conceituar o fenômeno religioso é uma tarefa bastante espinhosa, pois o tema tem diferentes abordagens dentro do campo das Ciências Humanas. Um bom ponto de partida é escolher uma definição para a palavra religião:

[...] A religião é o empreendimento humano pelo qual se estabelece um cosmos sagrado. Ou por outra, a religião é a cosmificação feita de maneira sagrada. Por sagrado entende-se aqui uma qualidade de poder misterioso e temeroso, distinto do homem e todavia relacionado com ele, que se acredita residir em certos objetos da experiência. Essa qualidade pode ser atribuída a objetos naturais e artificiais, a animais, ou a homens, ou às objetivações da cultura humana. Há rochedos sagrados, instrumentos sagrados, vacas sagradas. O chefe pode ser sagrado, como o pode ser um costume ou instituição particular. Pode-se atribuir a mesma qualidade ao espaço e ao tempo, como nos lugares e tempos sagrados. A qualidade pode finalmente encarnar-se em seres sagrados, desde os espíritos eminentemente locais às grandes divindades cósmicas. Estas últimas podem, por sua vez, ser transformadas em forças ou princípios supremos que governam o cosmos, e não mais concebidas em termos pessoais, mas ainda investidas do status de sacralidade (BERGER, 1985, p. 38-39).

Nessa passagem, Berger provoca algumas reflexões importantes para a construção da Base Curricular (BC) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça, primeiramente na noção de que a religião é “empreendimento humano”, portanto, criação humana, em um processo coletivo, dialético e histórico. O autor entende que a construção do sagrado é parte do processo de construção do mundo:

[...] A sociedade é um fenômeno dialético por ser um produto humano, e nada mais que um produto humano, que no entanto retroage continuamente sobre o seu produtor. A sociedade é um produto do homem. Não tem outro ser exceto aquele que lhe é conferido pela atividade e consciência humanas. Não pode haver realidade social sem o homem. Pode-se também afirmar, no entanto, que o homem é um produto da sociedade. Toda biografia individual é um episódio dentro da história da sociedade, que a precede e lhe sobrevive (BERGER, 1985, p. 15).

Logo, o conhecimento do fenômeno religioso é indissociável do conhecimento da sociedade e vice-versa. Não se pode perder de vista também a fluidez desses constructos, visto que estão inseridos em um movimento dialético. É impossível pensar no fenômeno religioso como algo estático, particularmente em se tratando do campo religioso brasileiro.

2. O CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO

A complexidade da formação do Brasil se reflete no que se chama aqui de campo religioso brasileiro. O antropólogo Pierre Sanchis define esse campo como essencialmente sincrético, no qual os indivíduos não se prendem a uma única concepção religiosa:

[...] na sua procura de identidade, o sujeito é confrontado tanto com o pluralismo reinante na sociedade quanto com o pluralismo interno às próprias organizações religiosas. Atravessadas de correntes múltiplas, estas organizações não oferecem uma vitrine com um único produto. Em consequência o indivíduo constrói a sua própria identidade religiosa (SANCHIS, 1995, p. 90).

O mesmo autor traz a questão do pluralismo religioso e refina esse conceito ao lembrar que, além da existência de várias instituições e religiosidades, há o

[...] pluralismo interno às próprias organizações religiosas [que seria a apropriação de elementos de outros grupos religiosos], ou o encontro de universos simbólicos diferentes, e que chamaremos de sincretismo: um processo muito geral, que faz cada grupo se redefinir constantemente em função do encontro com o Outro (SANCHIS, 1995, p. 96).

No Brasil, a despeito da grande variedade de formas de religiosidade, institucionalizadas ou não, há uma tendência, do ponto de vista institucional, a elas se concentrarem principalmente em dois grandes grupos: católicos e protestantes.

Tabela 1 – Filiação religiosa no Brasil de 1940 a 2010

	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Católicos	39.177.880	48.558.854	65.329.520	85.472.022	105.862.113	121.812.771	124.980.132	123.840.953
Protestan-tes	1.074.857	1.741.430	2.824.775	4.814.728	7.885.946	14.618.453	26.184.941	42.275.440
Ortodoxos	37.953	41.426	48.401	-	-	-	-	-
Israelitas	55.666	69.957	96.199	-	91.795	86.416	86.825	107.329
Maometa-nos	3.053	3.454	7.745	-	-	-	-	-
Budistas	123.353	152.572	179.464	-	-	368.578	214.873	243.966
Xintoístas	2.358	-	-	-	-	-	-	-
Espíritas	463.400	824.553	977.561	1.178.293	1.538.230	1.644.355	2.262.401	3.848.876
Positivis-tas	1.099	-	-	-	-	-	-	-
Outra religião	107.392	140.379	339.579	954.747	381.286	743.045	3.293.633	4.460.127
Sem reli-gião	87.330	274.236	353.607	701.701	1.953.096	6.946.221	12.492.403	15.335.510
Religião não decla-rada	101.974	137.807	34.519	13.355	299.686	595.979	357.648	643.598

Fonte: Soares (2019, p. 91).

Na tabela acima, percebe-se certa estagnação do número absoluto de católicos desde a década de 1990 e, ao mesmo tempo, um crescimento bastante significativo em outras religiosidades, sobretudo o Protestantismo. Outro grupo que cresceu bastante foi o dos “sem religião”.

Em percentuais, a mudança no campo religioso brasileiro nas últimas décadas fica ainda mais evidente, com destaque para o crescimento dos protestantes e dos sem religião.

Tabela 2 – Filiação religiosa no Brasil de 1970 a 2010

	1970	1980	1991	2000	2010
Católicos	91,8%	89,7%	82,9%	73,6%	64,6%
Protestantes	5,16%	6,6%	9,0%	15,4%	22,2%
Sem religião	0,75%	1,65%	4,7%	7,35%	8,03%

Fonte: Soares (2019, p. 91).

Algumas informações devem ser pontuadas nas informações do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010. Nesse universo de 42.275.440 pessoas, 7.686.827 são protestantes tradicionais, ou “evangélicos de missão”, enquanto os pentecostais contam a impressionante cifra de 25.370.484. Já as religiões de matriz afro-brasileira que figuram no censo, somam 588.797 (Umbanda 407.331, Candomblé 167.363 e outras 14.103) (IBGE, 2010).

Os números mais modestos das religiões afro-brasileiras e o silêncio sobre as de matriz indígena levam o leitor a crer na pouca importância desses elementos no campo religioso brasileiro, entretanto o censo não consegue investigar nem mensurar o quanto essas manifestações religiosas são influentes na cultura brasileira. A invisibilidade a que esses grupos estão submetidos provavelmente colaborou para o recrudescimento das perseguições que, historicamente, eles vêm sofrendo.

3. CONCEPÇÕES DE ER

A disciplina de ER no Brasil, historicamente, constituiu-se como uma forma de inserção de grupos religiosos no espaço escolar, de forma confessional, de modo especial a Igreja Católica.

A obrigatoriedade da oferta da disciplina está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é útil transcrever aqui:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996, s/p).

Existiram, e ainda coexistem no Brasil, três modelos de ER: Catequético, Teológico e Ciências da Religião. O modelo Catequético é assumidamente confessional e pode ser definido como aquele que

[...] tem seus fundamentos na doutrina de determinadas igrejas em que seus conteúdos de fé são transmitidos através das escolas. Esse modelo vigorou no Brasil desde o período colonial até a proclamação da República e sua posterior constituição em 1891 em que a o Estado tornou-se laico. Sabe-se que enquanto vigorava a ligação orgânica entre Estado e Igreja Católica (padroado) o ER foi utilizado para transmissão de conteúdos católicos. Fica claro que a catequese tem por objetivo instruir em uma determinada fé considerada como a verdadeira em detrimentos de outras consideradas como falsas (NASCIMENTO, 2016, p. 5).

Nesse modelo, o ER funcionava quase como uma extensão da catequese na igreja. Não era incomum que padres se envolvessem diretamente no processo.

O segundo modelo, Teológico, que pode ser entendido como um aperfeiçoamento do primeiro, parte do princípio que há uma religiosidade nos indivíduos que precisa “ser educada”.

[...] Seu contexto histórico-político é a sociedade secularizada, moderna, em diálogo com a pluralidade cultural e religiosa do país, dentro de um horizonte de afinidades ecumênicas. A finalidade primeira é aperfeiçoar o homem religioso, contribuindo com a formação integral do cidadão, objetivo geral da Educação moderna. Entretanto, a responsabilidade pelos conteúdos e a habilitação de seus professores ainda recaem sobre os sistemas religiosos, o que leva ao risco de uma catequese disfarçada (SILVA, 2017, p. 24).

Nesse modelo, portanto, embora em princípio mais tolerante à diversidade religiosa, tem um porto de partida confessional, geralmente de uma denominação cristã, levando ao risco da continuidade de uma ênfase maior em uma educação influenciada por valores cristãos, quase que em uma semiconfessionalidade.

O terceiro modelo, o das Ciências da Religião, é entendido como o mais avançado, embora ainda em construção.

[...] Conforme essa concepção para o ER, a religião é uma elaboração histórica e sociocultural. Esta proposta não parte da profissão de fé do aluno/a nem do professor/a. Analisa-se a religião como um fenômeno humano, utilizando o auxílio das variadas ciências: Psicologia, Antropologia, Sociologia, entre outras. Essa perspectiva visa a formação e desenvolvimento para a cidadania do educando. Assume a religião como algo que aceita a compreensão da realidade social e a vivência plena da cidadania (SILVA, 2017, p. 26).

Essa abordagem é considerada a mais completa e interdisciplinar, pois fortalece os pressupostos científicos desse campo de conhecimento, e não parte de uma confessionalidade. Nesse modelo, é possível tratar do tema sem esbarrar na liberdade de crença de cada indivíduo e não ferir o princípio da laicidade do Estado.

4. A ESTRUTURAÇÃO DO ER

Os pressupostos para a construção dessa abordagem estão na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). Os dois documentos se complementam e não há contradição entre eles, ambos defendem que essa área do conhecimento deve:

“[...] Valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam subjacente, o processo histórico da humanidade” (FONAPER, 1997, p. 46).

Os PCNER se estruturam sobre cinco eixos:

- 1. Culturas e Tradições Religiosas (filosofia da tradição religiosa; história da tradição religiosa; sociologia da tradição religiosa; psicologia da tradição religiosa);
- 2. Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais (revelação; história das narrativas sagradas; contexto cultural; exegese);

- 3. Teologias (divindades; verdades de fé; vida além da morte);
- 4. Ritos (rituais; símbolos; espiritualidades);
- 5. Ethos (alteridade; valores; limites) (FONAPER, 1997, p. 46).

O ponto de partida é o *fenômeno religioso* e suas manifestações na história e na cultura. O caminho apontado parece ser no sentido de construção de identidades, a compreensão dessas identidades e a necessária luta contra a intolerância; uma das armas mais poderosas para combater a intolerância religiosa é o conhecimento das religiões e do papel que cumprem na sociedade. A diversidade é uma das principais características da cultura brasileira, e essa diversidade também é religiosa.

Portanto, para alcançar tal nível de compreensão, deve-se ter clareza no que se pretende estudar nesta disciplina. São apresentados como sendo seus objetivos gerais:

[...] Propiciar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o *fenômeno religioso*, a partir das *experiências religiosas* percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do *questionamento existencial*, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das *tradições religiosas* na estruturação e manutenção das *diferentes culturas e manifestações socioculturais*; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de *fé das tradições religiosas*; refletir o sentido da *atitude moral, como consequência do fenômeno religioso* e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o *direito à diferença* na construção de estruturas religiosas que têm na *liberdade* o seu valor inalienável (FONAPER, 1997, p. 47, grifos nossos).

Os elementos grifados na citação anterior são os pilares estruturantes da disciplina de ER. Pode-se perceber que a BNCC não rompe com tais pilares, pelo contrário: acaba reafirmando tais valores, como pode ser visto no Quadro 1 das competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Competências específicas de Ensino Religioso

1.	Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2.	Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3.	Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4.	Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5.	Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6.	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 437).

Na organização curricular da BC da RME de Palhoça, será obedecido o que estabelece a BNCC, construindo um quadro, partindo das unidades temáticas: Identidades e alteridades; Manifestações religiosas; Crenças religiosas e filosofias de vida. Tais unidades temáticas serão desdobradas nos objetos de conhecimento e nas habilidades. Por último, é apresentada uma última coluna de tópicos, de forma a tentar deixar ainda mais claro o que deve ser abordado na estruturação dos planos de ensino dos professores.

5. AVALIAÇÃO NO ER

Na disciplina de ER, não há uma metodologia específica e única de avaliação estabelecida, no tocante aos seus instrumentos avaliativos. Os PCNER indicam três etapas:

- a etapa inicial propõe o “reconhecimento do campo”, inclusive desvelando a realidade religiosa dos estudantes;
- a etapa seguinte é a formativa, que deve ocorrer em um processo dialético, no cotidiano da sala de aula, quando a participação dos alunos será determinante para correções no curso do processo;
- a última etapa, chamada de “final”, seria o momento de se atribuir uma nota. Obviamente, isso não precisa ocorrer no fim do processo: o ideal é que ocorra ao longo do percurso, e o momento final é dedicado à atribuição e o registro definitivos ao término de uma etapa.

No processo de elaboração desta BC, os professores envolvidos destacaram o quanto a expressão oral, por exemplo, na participação em debates e exposição de ideias por parte dos alunos é fundamental para o desencadear do aprendizado e da avaliação. Portanto, fica evidente que os instrumentos convencionais de avaliação, inclusive a avaliação escrita, embora possam ser úteis, não devem ser as escolhas principais para essa disciplina. Os verbos utilizados nas competências gerais da disciplina (como: compreender, conviver, debater e problematizar) remetem à necessidade de um olhar mais cuidadoso no ato de avaliar.

Na sequência, são apresentadas as matrizes curriculares da disciplina.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulinas, 1985.

BRAGA JR, A. X. **Sociologia da religião**. Maceió: Ufal; Instituto de Ciências Sociais, 2017.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 dez. 2019.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino religioso. 2. ed. São Paulo: AM, 1997.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Concepção de ensino religioso no FONAPER**: trajetórias de um conceito em construção. Florianópolis, 2019. Disponível em: http://www.fonaper.com.br/documentos_concepcao.php. Acesso em: 14 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

NASCIMENTO, B. R. M. O ensino religioso e seus modelos epistemológicos. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016.

SANCHIS, P. O campo religioso será ainda hoje o campo das religiões? *In*: HOORNAERT, E. (org.) **História da igreja na América Latina e no Caribe**. 1945-1995. O debate metodológico. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 81-131.

SILVA, R. L. **Novos panoramas para o ensino religioso**: uma análise do modelo das ciências da religião para o ensino religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

SOARES, L. E. Revoluções no campo religioso brasileiro. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/v38n1/1980-5403-nec-38-01-85.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

MATRIZ CURRICULAR 1: ENSINO RELIGIOSO – ANOS INICIAIS (1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Identidades e alteridades	O Eu, o Outro e o Nós	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o Eu, o Outro e o Nós. (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.	(EF01ER01) - O Eu, o Outro, o Nós: relações de alteridade. (EF01ER02), (EF01ER05) e (EF01ER06) - Identidade: individualidade e reconhecimento da diferença em relação ao outro e suas manifestações na cultura (ideias, memórias, gostos e crenças).
	Imanência e transcendência	(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida.	(EF01ER03) - Respeitar as dimensões humanas (físicas, intelectuais, sociais, emocionais, espirituais etc.).
Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.	(EF01ER04) - Valorizar as diversas formas de vida e os ecossistemas.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 2: ENSINO RELIGIOSO – ANOS INICIAIS (2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Identidades e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência	(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência. (EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.	(EF02ER01), (EF02ER02) e (EF02ER03) - Os diferentes espaços de convivência (casa, escola, bairro) e a influência na formação cultural dos alunos (registro das memórias pessoais, familiares e escolares, por meio de fotos, músicas, narrativas, álbuns...). (EF02ER04)e(EF02ER05) - Identificar os vários símbolos presentes nos espaços de convivência e respeitar os símbolos religiosos e as instituições religiosas.
	Memórias e símbolos	(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).	
	Símbolos religiosos	(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência. (EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.	
Manifestações religiosas	Alimentos sagrados	(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. (EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.	(EF02ER06)e(EF02ER07) - Os alimentos sagrados nas diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 3: ENSINO RELIGIOSO – ANOS INICIAIS (3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.	(EF03ER01) - Espaços e territórios religiosos. (EF03ER02), (EF03ER03) e (EF03ER04) - Práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) nas diferentes tradições religiosas como parte integrante do conjunto das manifestações.
		(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.	
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas	(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.	(EF03ER05)e(EF03ER06) - As indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) como elementos integrantes das identidades religiosas.
	Indumentárias religiosas	(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 4: ENSINO RELIGIOSO – ANOS INICIAIS (4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Manifestações religiosas	Ritos religiosos	<p>(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p> <p>(EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).</p> <p>(EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.</p>	<p>(EF04ER01)</p> <p>- Ritos do cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p> <p>(EF04ER02)</p> <p>- Ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF04ER03)</p> <p>- Ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).</p> <p>(EF04ER04)</p> <p>- Formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.</p>
	Representações religiosas na arte	<p>(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.</p>	<p>(EF04ER05)</p> <p>- Representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.</p>
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s)	<p>(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário.</p> <p>(EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.</p>	<p>(EF04ER06)e(EF04ER07)</p> <p>- Nomes significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário;</p> <p>- Reconhecimento e respeito às ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 5: ENSINO RELIGIOSO – ANOS INICIAIS (5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas	<p>(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.</p>	<p>(EF05ER01)e(EF05ER02)</p> <p>- Mitos de criação enquanto acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.</p> <p>(EF05ER03)</p> <p>- Funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).</p>
	Mitos nas tradições religiosas	<p>(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.</p> <p>(EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).</p>	
	Ancestralidade e tradição oral	<p>(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.</p> <p>(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.</p> <p>(EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.</p> <p>(EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p>	<p>(EF05ER04)e(EF05ER05)</p> <p>- Tradição oral nas culturas indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.</p> <p>(EF05ER06)e(EF05ER07)</p> <p>- A importância dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral, como modo de ser e viver.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 6: ENSINO RELIGIOSO – ANOS FINAIS (6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. (EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).	(EF06ER01)e(EF06ER02) - Preservação, valorização e ensinamentos dos textos sagrados de diversas tradições religiosas (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outras).
	Ensinamentos da tradição escrita	(EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. (EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. (EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.	(EF06ER03), (EF06ER04) e (EF06ER05) - O estudo e a interpretação dos textos sagrados e sua relação com o modo de ser e de viver de seus adeptos.
	Símbolos, ritos e mitos religiosos	(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. (EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.	(EF06ER06)e(EF06ER07) - A presença de mitos, ritos, símbolos e práticas celebrativos nas tradições religiosas.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 7: ENSINO RELIGIOSO – ANOS FINAIS (7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. (EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).	(EF07ER01) - As práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. (EF07ER02) - As práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações de vida (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).
	Lideranças religiosas	(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. (EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. (EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.	(EF07ER03), (EF07ER04) e (EF07ER07) - Lideranças sociais e lideranças religiosas e suas contribuições na sociedade, incluindo líderes locais.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos	(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.	(EF07ER05)e(EF07ER06) - A convivência ética e respeitosa entre as religiões e os princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida.
	Liderança e direitos humanos	(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. (EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.	(EF07ER08) - Direito à liberdade de consciência, crença ou convicção e a violação desses direitos.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 8: ENSINO RELIGIOSO – ANOS FINAIS (8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas, destacando seus princípios éticos.	(EF08ER01) - A influência das crenças e convicções nas escolhas individuais e coletivas. (EF08ER02) - O princípio ético das tradições religiosas e das filosofias de vida.
	Doutrinas religiosas	(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.	(EF08ER03) - As doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.
	Crenças, filosofias de vida e esfera pública	(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). (EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. (EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.	(EF08ER04) e (EF08ER05) - A influência das filosofias de vida, tradições e instituições religiosas nos diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). (EF08ER06) - Práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.
	Tradições religiosas, mídias e tecnologias	(EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.	(EF08ER07) - Formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 9: ENSINO RELIGIOSO – ANOS FINAIS (9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência	(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.	(EF09ER01) - Princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ER02) - As diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.
	Vida e morte	(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, por meio do estudo de mitos fundantes. (EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. (EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).	(EF09ER03) e (EF09ER04) - Os sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, por meio do estudo de mitos fundantes e ritos fúnebres. (EF09ER05) - As diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).
	Princípios e valores éticos	(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.	(EF09ER06) - A coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07) e (EF09ER08) - Os princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Créditos:
Reprodução da obra de Vincent Willem Van Gogh, "O limiar da eternidade" (1882), feita pelo aluno
Felix Raul Carlos Pedemonte, do Eixo/Nível III noturno, da EJA da Faculdade Municipal de Palhoça,
orientado pela professora de Arte Elisangela Dias.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Consultores Gerais

Odimar Lorensen
Rafaela Maria Freitas

Consultora de Área

Nicelene Maria Soares

Representantes

Alceu Bernardino Rodrigues
Alexandre Lange Livramento
Alfonso Struck Neto
Alisson Cunha Chaurais
Ana Laura Maciel Ramos
Ana Paula e Silva
Ana Paula Mayer Botelho
Andresa Hoffmann
Andreza Patrícia Zluhan
Antonia Carvalho de Souza
Antonio Claudio Borges Dias
Claudio João de Miranda
Cleberson Roberto de Oliveira
Clemente Gentil Penna
Dilmar Devantier
Elisângela Dias
Eliseu José de Souza
Emerson Valter Gonçalves
Fabiano Dorcas da Silveira
Helton Silveira do Nascimento
Hugo Del Cistia Andrade
Ilka Beatriz Neto Dias
Jefferson da Rosa
João Roberto Mendonça de Barros
Juliana Bastos Ferreira
Juliana Cardoso Vieira

Júlio César Macedo
Leandra Vieira Vidal Pereira
Liane Salete Silvestri
Marcella Marcelino de Campos Rodrigues
Marcos Antonio Ferreira da Rocha
Marcos João de Matos
Maria Elisabete Milinete
Moacir Cerqueira de Lima
Monica Silva Coimbra
Nádia Helena Andrade
Nayara Mara Batisti
Neiva Ribeiro Rosa de Freitas
Nivaldo do Amaral
Oswaldo Ricardo da Silva
Patrícia Pereira Assumpção
Paula Regina Cruz Pessi
Paulo Sell Filho
Poliana Mendes Moura
Rafael Santo Leão de Souza
Rodmar de Bona Daufenback
Rodrigo Adriano de Freitas
Rodrigo Luís dos Santos
Rosane Becker do Predolins
Sabrina Marques Bernardi
Sandra Keli Florentino Veríssimo dos Santos
Samara Luciana Farias
Valdeci Roberto de Oliveira
Volnei Vieira

1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA

A EJA, como modalidade de ensino, garante o acesso dos indivíduos à escolarização básica. Trata-se de uma política pública de extrema importância para combater o analfabetismo, possibilitando o retorno das pessoas à sala de aula, no intuito de dar continuidade aos estudos e de aprimorar seus conhecimentos para combater o analfabetismo e possibilitar a continuidade de estudos àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria.

O público da EJA é muito diversificado e amplo, composto por uma grande quantidade de adolescentes (egressos do Ensino Fundamental), jovens, adultos e idosos – homens e mulheres –, que trazem consigo uma história marcada por desigualdades sociais. Nesse sentido, é relevante que se tenha um sistema educacional preparado para acolher esses sujeitos e suas necessidades em geral, tanto sociais quanto de aprendizagem formal.

As políticas de EJA são fundamentais para estabelecer princípios básicos, considerando o exposto pela Constituição Federal (CF), que afirma ser dever do Estado “[...] a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s/p).

Em conformidade à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394), que estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental no seu art. 37:

[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, s/p).

Conforme o Parecer CNE/CEB n. 11/00, são funções da EJA:

- reparadora: refere-se à reparação do direito à educação escolar por algum motivo negada ao sujeito, de modo a garantir a participação social dos sujeitos, o seu exercício de cidadania e a sua inserção no mundo do trabalho;
- equalizadora: pretende garantir o retorno à escola por parte dos sujeitos que por algum motivo foram impedidos de dar continuidade aos estudos, seja pela repetência ou evasão, seja pelas desiguais oportunidades de acesso e permanência ou outras condições variadas, possibilitando a sua inserção no mundo do trabalho, na vida social e cultural e na abertura dos canais de participação;
- permanente ou qualificadora: diz respeito às garantias de atualização de conhecimentos ao longo da vida, considerando o potencial humano. “Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (p. 11).

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Ensino (SME) do município de Palhoça

trabalha na construção de uma identidade própria da EJA, valorizando essa modalidade como espaço de direito dos sujeitos, garantindo o acesso ao conhecimento.

Em 2002, firmou-se no município a parceria entre a SME e o Governo do estado de Santa Catarina: a SME encarregou-se de sediar os espaços de sala, e o governo estadual ficou responsável por contratar os profissionais para atuar na modalidade de ensino. As primeiras turmas foram abertas naquele mesmo ano, na Escola Básica Frei Damião, por meio de um projeto de escolarização de jovens e adultos no período noturno, e os alunos realizaram a matrícula em uma instituição parceira, a Escola de Educação Básica Professora Ursulina de Senna Castro, localizada no bairro Caminho Novo.

Em 2003 e 2004, houve a ampliação e abertura de novas turmas em outras escolas da rede: Escola Básica Professora Adriana Weingartner, Escola Básica Professor Neri Brasiliano Martins, Escola Básica Municipal Prefeito Reinaldo Weingartner, Escola Básica Professora Antonieta Silveira de Souza e Grupo Escolar Inês Marta da Silva.

A construção da identidade da EJA em Palhoça passa a concretizar-se na sua organização curricular construída no primeiro semestre de 2005. Ali, a EJA começa a ganhar força com a instrumentalização dos sujeitos para a vivência no mundo contemporâneo. Expandiram-se os atendimentos em outros quatros polos de escolas municipais: Escola Básica Abílio Manoel de Abreu, Escola Reunida Bento José do Nascimento, Escola Reunida Albardão e Escola Básica Municipal Nossa Senhora de Fátima. A organização curricular, a metodologia e o material didático adotados para a EJA, naquele período, eram produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Rede Unitrabalho.

Concomitantemente, nascia o projeto de construção e formação de uma Proposta Curricular preliminar própria, fortalecendo a EJA no município. Desde então, uma formação continuada é proporcionada para os professores que atuam na EJA. Além disso, do ponto de vista organizacional, as equipes profissionais que atuam nessa modalidade contam com o apoio de um gestor específico que atende à comunidade escolar como um todo. Ainda, para garantir o acesso e a permanência na escola, oferece-se transporte e alimentação aos estudantes matriculados nos períodos vespertino e noturno.

Em 8 de dezembro de 2009, o Conselho Municipal de Educação (Comed) de Palhoça homologou a primeira resolução para a EJA na RME, estabelecendo diretrizes para a criação, a autorização e o credenciamento de cursos e exames supletivos. É importante destacar a mudança conceitual presente nos art. 37 e 38 da LDB: de ensino supletivo para EJA, que amplia a compreensão dessa modalidade, superando o olhar de suprimimento e de compensação para o processo educacional como um todo (BRASIL, 1996).

Para que determinados anseios legitimassem o compromisso e a garantia da qualidade da educação e do trabalho que se propunha para a EJA, a SME, a partir de 2014, começou a realizar processos seletivos específicos para professores que desejam trabalhar com essa modalidade de ensino.

A EJA, em sua concepção ampliada, envolve não apenas o direito de acesso à escolarização, mas também o de aprender em diversas situações formais de aprendizagem. Nesse processo de redefinição de sua identidade e do reconhecimento das especificidades dos tempos de vida (juventude, vida adulta e idosos) como tempos de direitos, a resolução da EJA de 2009 passou por novas revisões.

Assim, em 2015, passou a vigorar em Palhoça a Resolução n. 1, de 1º de dezembro de 2015, em que foi incorporado o cumprimento das atividades complementares: em conformidade com a carga horária exigida na LDB, para o período noturno dos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi normatizado o cumprimento de 800 horas/aula por ano para cada eixo/nível da EJA. Essas atividades complementares são realizadas pelos estudantes fora do espaço escolar, com o objetivo de promover o desenvolvimento da autonomia na busca e construção de conhecimento.

Já em 2018, em função de mudanças necessárias às áreas de conhecimento dos Níveis I e II, a resolução sofreu outros ajustes, passando a ser homologada a Resolução n. 2, de 13 de setembro de 2018, em vigor até o momento. A EJA da RME está embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, pautada em práticas democráticas de formação para a cidadania. De tal forma, a legislação educacional da EJA de Palhoça é fruto do comprometimento da RME para garantir o acesso a uma educação de qualidade por parte daqueles que não puderam frequentar o ensino regular na idade certa.

A EJA da RME de Palhoça possibilita, àqueles que desejam se matricular na modalidade, a realização de uma avaliação de nivelamento antes da matrícula. O objetivo é garantir que o conhecimento dos futuros estudantes possa ser levado em consideração, permitindo que se identifique o nível em que podem se matricular. Esse tipo de avaliação prévia também permite aos alunos que, por algum motivo, não possuem comprovação de escolaridade, possam iniciar ou dar sequência à sua formação.

2. A LEGISLAÇÃO E OS SUJEITOS DA EJA – ADOLESCENTES, JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Historicamente, a EJA é efetivada a partir da década de 1980, com a promulgação da CF de 1988, que, em seu art. 208, coloca como “[...] responsabilidade do Estado a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s/p).

Em 1996, conforme adiantado, a LDB definiu a EJA como uma modalidade de ensino “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos [...]” (BRASIL, 1996, s/p), ou seja, sua configuração legal refere-se predominantemente ao direito à escolarização e trouxe uma seção específica sobre a modalidade no âmbito da Educação Básica.

Nas palavras de Freire (2011, p. 126), esses alunos que buscam retomar os estudos estão

[...] Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também motor da história. Não há mudanças sem sonho, como não há sonho sem esperança.

No ano 2000, registrou-se a aprovação do Parecer CNE/CEB n. 11, o qual versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reafirmando a EJA como um direito e ratificando suas funções como modalidade da educação básica (BRASIL, 2000). Outro avanço foi a inserção da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Lei n. 11.494/07, que garantiu recursos de longo prazo para o financiamento da modalidade.

Ainda no que diz respeito aos documentos oficiais, encontram-se algumas recomendações para que haja uma formação específica aos professores que atuam nessa modalidade de ensino: o Parecer CEB/CNE n. 11 (BRASIL, 2000), por exemplo, dedicou uma seção para isso, na qual se resgata o que diz o art. 61 da LDB: “[...] A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando [...]” (BRASIL, 1996, s/p). Ao fazer esse resgate, o Parecer ressalta a importância de que essa formação deve incluir, além dessas exigências formativas, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade.

A EJA possui, em sua diversidade, um dinamismo próprio, o qual lhe confere uma identidade singular. O público atendido traz conhecimentos específicos não aprendidos em um ambiente acadêmico, mas que devem ser levados em consideração, pois exercem influência e têm sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, de acordo com Dayrell (2008, p. 144), “[...] os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, fruto das experiências dentro do campo de possibilidade de cada um”. Portanto, como lembram Monteiro e Moura (2012, p. 7),

[...] Nesta perspectiva, há uma heterogeneidade dessa população atendida pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos com características e especificidades distintas, pois uma grande parcela dos alunos da EJA são sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, o que acarreta uma “não” participação ativa na sociedade.

São pessoas que estão exercendo profissões que não exigem habilitação específica e, por diversas razões, abdicaram dos estudos e/ou da formação técnica, dando preferência à atividade laboral em detrimento da rotina escolar.

As motivações para o retorno desses alunos são variadas, sendo que a principal costuma ser a busca de uma melhor posição no mercado de trabalho. Uma vez na escola, seja ingresso ou reingresso, observa-se a demanda por distintos processos de ressocialização – os quais são o ponto central no processo de inserção do aluno.

É necessário que tanto a sociedade quanto os governantes implantem políticas integradas para essa modalidade. Na afirmativa de Oliveira (2008, p. 145),

[...] é preciso que a escola tenha claro quem são os jovens e adultos que a procuram e quais as suas expectativas, bem como que sujeitos e sociedade ela quer ajudar a construir, para assim definir objetivos, metodologias que atendam aos interesses desses estudantes.

É importante destacar que o professor da EJA precisa considerar o que os alunos esperam e necessitam do ambiente escolar e possam conseguir atender às possíveis necessidades desse alunado específico. Para tanto, é fundamental que o docente saiba valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, considerados saberes comuns ou espontâneos adquiridos durante toda a vida. Afinal, o meio e as experiências dos alunos podem influenciar de forma significativa no seu desenvolvimento. Nesse sentido, Arroyo (2006, p. 27) diz:

[...] o que estou propondo não é que os educadores e as educadoras, da EJA dominem a teoria pedagógica que está aí, que foi construída a partir da infância, vista como *in-fans*, sem pensamentos, sem interrogações. Mas que o educador da EJA construa uma teoria pedagógica contrária, teorizando sobre os processos de formação de quem já pensa, já tem voz e questionamentos, de alguém que está sendo construído em múltiplos espaços.

Tendo em vista as mais diversas dificuldades, aqueles que buscam a EJA o fazem para ter acesso a novos conhecimentos. Muitos jovens trazem para as unidades escolares a realidade de violência em que estão inseridos. Diante desse panorama, não raro, cumprem-se, nas instituições que oferecem a EJA, medidas judiciais com o objetivo de ressocializar jovens que fazem parte de uma realidade social complexa.

Assim, é importante planejar a educação dos alunos da EJA a partir de suas histórias de vida, proporcionando aos estudantes e professores reflexões acerca de suas vivências, contribuindo para a melhoria de vida desses sujeitos, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem de modo dialógico.

3. O PROFESSOR DA EJA

É fundamental que tanto o currículo quanto o professor contemplem uma formação que prepare o sujeito para ter uma visão abrangente do mundo em que vive e que possa usufruir das produções tecnológicas realizadas pela humanidade. O professor da EJA precisa ter um olhar humano, solidário e inclusivo, além de uma escuta ativa, respeitando o tempo de cada aluno. A descoberta é parte importante da aprendizagem e encoraja à construção de uma aprendizagem significativa. Desse modo, o docente deve oportunizar as adequações necessárias aos perfis dos estudantes de diferentes faixas etárias e vivências, do mesmo modo atentar-se para os diferentes ritmos de aprendizagem.

Segundo Arroyo (2007, p. 6), “[...] o bom professor é aquele que se coloca junto no educar e procura superar com o estudante, o seu não saber e suas dificuldades com uma relação de trocas, onde ambas as partes aprendem”. Na EJA, o papel do professor define-se também, entre outros aspectos, por ser um mediador que promove situações de aprendizagem que levam o aluno a perceber o mundo que o cerca, ampliando seu repertório, para que consiga solucionar questões do cotidiano com mais propriedade.

A mediação do conhecimento pode ser alcançada por meio de trocas dialógicas, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Ressalta-se “[...] a necessidade de uma docência que atente para as particularidades do ensino na Educação de Jovens e Adultos, considerando tanto a diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto a necessidade de metodologias e currículos adequados” (LAFFIN, 2007, p. 4).

Em uma trajetória compartilhada, entre professores e estudantes da EJA, as mediações acontecem em uma perspectiva focada no desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e reflexiva dos sujeitos envolvidos no processo. As concepções teórico-práticas de conhecimento e de ensino-aprendizagem que permeiam os espaços de salas de aula devem revelar uma prática pedagógica que reconheça o protagonismo do estudante.

4. PLANEJAMENTO NA EJA

Planejar é inerente à vida do ser humano, seja no âmbito profissional, familiar ou pessoal. De acordo com Haydt (2006, p. 98), esse ato consiste em “[...] analisar uma dada realidade refletindo sobre as condições existentes e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados”.

Sendo assim, o planejamento é indispensável para o trabalho pedagógico, pois contribui para as ações do professor dentro e fora da sala de aula, baseado na análise das diferentes realidades e necessidades dos alunos. Cabe ressaltar que, sobretudo no caso da EJA, é necessário considerar inúmeros níveis de aprendizagem dos estudantes, a fim de mediar o processo de ensino-aprendizagem, para que se alcancem os objetivos educacionais comuns propostos.

O planejamento na EJA deve atender às especificidades de pessoas de qualquer idade a partir dos 15 anos, oriundas geralmente de uma realidade caracterizada pelo fracasso escolar, devido a fatores diversos: evasão, exclusão, dificuldades de acesso etc. O desafio é enorme, pois é preciso criar estratégias inclusivas, de modo a adequar o trabalho com jovens/adolescentes, que passam a estudar com colegas idosos e adultos.

O planejamento, nesse aspecto, fica distribuído por áreas de conhecimento, para melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, não sendo, necessariamente, um método em si mesmo. O professor poderá utilizar a globalização das áreas do conhecimento, pontuando os objetivos gerais, os objetivos específicos e a metodologia de trabalho.

Enquanto modalidade de ensino, prioriza-se o sujeito e o seu potencial, em um cenário educacional inclusivo, viabilizando a possibilidade de concluírem os estudos sem precisar abandonar seu cotidiano. O sentido de incluir perpassa todos os âmbitos sociais, não somente o contexto escolar. Assim, incluir é estabelecer diálogos com todos os sujeitos, sejam quais forem as situações.

Os múltiplos sujeitos, cada qual com sua trajetória, desafiam o professor a lidar com diferentes níveis de aprendizagem e requer um trabalho feito no sentido do pertencimento de grupo. Nesse sentido, a EJA deve criar condições para que todos sejam incluídos no mundo letrado, por meio de uma educação que prioriza a leitura de mundo atrelada aos saberes científicos sistematizados.

Mediado por um processo dinâmico entre diálogo e realidade, promove-se o desenvolvimento de competências e habilidades, (re)conhecimento de valores que estão para além do espaço escolar, qualificando os alunos como sujeitos sociais, autônomos, participativos e cidadãos, conscientes do seu protagonismo social.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação, na Base Curricular (BC) da RME para a EJA, deve, além de outros aspectos, representar uma contribuição “[...] para a reflexão dos professores sobre a importância do processo” (GOMES, 2019, s/p). Nessa perspectiva, contribui para a emancipação dos estudantes, de modo que eles se reconheçam em termos de identidade individual e social.

Nesse sentido, busca-se, ainda nas palavras de Gomes (2019, s/p), “[...] romper com a visão unilateral do processo [avaliativo]”, em que os atores envolvidos não estão apenas focando na objetividade ou subjetividade dos processos de avaliação como um fim, e sim que ela compreenda todo o processo: início (conhecimento prévio do ambiente escolar e dos estudantes, avaliação do docente), seu momento de ensino-aprendizagem e sua catarse. Segundo Gasparin (2011, p. 1973), “[...] O processo pedagógico se inicia pela avaliação e não pelo ensino, dando origem a um novo processo metodológico de trabalho docente-discente: avaliação, ensino-aprendizagem, avaliação”.

Portanto, a avaliação não é o fim do processo, e sim deve ser encarada como o início do reconhecimento do sujeito e, a partir desse foco, dar-se-á a efetivação da metodologia do processo de ensino-aprendizagem. É necessário propor uma avaliação dialógica, contemplando o sujeito e suas especificidades,

[...] compreendendo a educação em seu sentido lato e o ser humano em sua totalidade para que possamos emancipá-lo, garantindo-lhe a autonomia e a consciência crítica perante o mundo do trabalho e quanto ao papel que lhe é designado na sociedade em que vivemos (GOMES, 2019, s/p).

De acordo com Gasparin (2011, p. 1981), “[...] A avaliação [...] não deve apenas apreciar

o conhecimento teórico adquirido, mas este deve também ser considerado em sua perspectiva de instrumento de transformação social [...]”. O fato de a EJA constituir-se de grupos de alunos de diferentes realidades, é importante estar atento à apropriação de conhecimentos pelos estudantes, identificar como lidam com o conhecimento adquirido e como esses fatores contribuem para a elaboração de novos conhecimentos. Assim, uma ação importante é a avaliação paralela, uma ferramenta importante em todo o processo docente/discente.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a “[...] comunicação e reelaboração do conhecimento científico-cultural é o momento em que entram em contato duas visões de mundo: a do professor e a dos alunos” (GASPARIN, 2011, p. 1977). O momento de culminância do processo é “[...] a catarse, [que] representa, [nesse sentido], a fase em que o professor e os alunos evidenciam e apreciam o quanto cresceram” (GASPARIN, 2011, p. 1979).

Para Saviani (2007, p. 72), catarse é

[...] A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se acendeu, [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Dessa maneira, pontuam-se alguns princípios orientadores de práticas avaliativas voltadas para a EJA:

- devem sempre focar nas funções da modalidade, as quais já foram citadas: reparadora, qualificadora e equalizadora;
- o aluno da EJA, pelas suas especificidades, deve ser avaliado considerando seu desenvolvimento construído por um trabalho que relaciona competências e habilidades;
- os procedimentos e critérios de avaliação devem ser flexíveis, com o objetivo de contribuir para uma formação que, efetivamente, transforme o indivíduo, e não apenas o classifique em uma escala de valores numéricos.

Por fim, conforme lembra Gasparin (2011, p. 1983),

[...] A avaliação, na perspectiva apresentada, indica-nos que ela não é o centro das atividades desenvolvidas na modalidade, nem do processo do ensino e da aprendizagem. Assim, o essencial não é alterar as formas de apreciação do rendimento escolar dos alunos e dos professores, mas transformar o processo de ensino e de aprendizagem, pois o como se ensina e os fundamentos teóricos que sustentam a ação docente-discente indicam como será a avaliação.

A EJA é a modalidade que, por essência, precisa estabelecer de imediato a ligação do conhecimento científico com o mundo cotidiano de seus alunos:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1989, p. 76).

Cabe ao professor avaliar seu público e utilizar a metodologia mais adequada para possibilitar a aprendizagem dos sujeitos da EJA. Somente assim garante-se que a modalidade cumpra as suas funções reparadora, qualificadora e, particularmente, equalizadora. Na EJA, em geral, a alfabetização não envolve somente a questão pedagógica, mas também uma série de fatores que são trazidos com esses sujeitos, tais como: aspectos familiares, afetivos, socioeconômicos e expectativas diversas.

6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA - APONTAMENTOS

Conforme a Resolução Municipal n. 2/18, os cursos de EJA terão as seguintes organização e duração:

- I - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Eixo/Nível I (correspondente ao 1º, 2º e 3º anos do ensino de 9 anos) e Eixo/Nível II (correspondente ao 4º e 5º anos do ensino de 9 anos): duração mínima de 200 dias de efetivo trabalho escolar em cada Eixo/Nível, podendo o aluno ser reclassificado após a devida verificação do rendimento e nos termos da Lei n. 9.394/96;
- II - Para os Eixos/Níveis I e II do Ensino Fundamental da EJA, serão realizados 200 dias de efetivo trabalho escolar. A carga horária escolar total de 200 dias será computada em conjunto com três aulas semanais de Educação Física e duas aulas semanais de Artes, como segue:

Quadro 1 – Eixos/Níveis I e II do Ensino Fundamental da EJA

ÁREAS	COMPONENTES CURRICULARES NÍVEIS I e II - EJA	NÚMERO DE AULAS
Linguagens	Língua Portuguesa	6
	Arte	2
	Educação Física	3
Matemática	Matemática	5
Ciências da Natureza	Ciências	3
Ciências Humanas	Geografia	3
	História	3

Fonte: Palhoça (2018).

III - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental – Eixo/Nível III (correspondente ao 6º e 7º anos do ensino de 9 anos) e Eixo/Nível IV (correspondente ao 8º e 9º anos do ensino de 9 anos): duração mínima de 200 dias de efetivo trabalho escolar em cada Eixo/Nível, podendo o aluno ser reclassificado após a devida verificação do rendimento e nos termos da Lei n. 9.394/96;

IV - Para os Eixos/Níveis III e IV do Ensino Fundamental da EJA, serão realizados 200 dias de efetivo trabalho escolar. A carga horária escolar total também será de 200 dias, conforme o seguinte quadro:

Quadro 2 – Eixos/Níveis III e IV do Ensino Fundamental da EJA

ÁREAS	COMPONENTES CURRICULARES NÍVEIS III E IV - EJA	NÚMERO DE AULAS
Linguagens	Língua Portuguesa	4
	Arte	2
	Educação Física	3
	Língua Inglesa	3
Matemática	Matemática	4
Ciências da Natureza	Ciências	3
Ciências Humanas	Geografia	3
	História	3

Fonte: Palhoça (2018).

V - Ficando assim estruturados:

- a) Eixo/Nível I e Alfabetização – 1º, 2º e 3º anos (ou 1ª e 2ª séries do ensino de 8 anos);
- b) Eixo/Nível II – 4º e 5º anos (ou 3ª e 4ª séries do ensino de 8 anos);
- c) Eixo/Nível III – 6º e 7º anos (ou 5ª e 6ª séries do ensino de 8 anos);
- d) Eixo/Nível IV – 8º e 9º anos (ou 7ª e 8ª séries do ensino de 8 anos).

O Eixo/Nível I e o Eixo/Nível II correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e os Eixos/Níveis III e IV correspondem aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A carga horária deverá ser de no mínimo 800 dias / 3.200 horas/aulas, correspondendo a oito fases/semestres de efetivo trabalho escolar, para o cômputo do total do Ensino Fundamental.

VI - A organização a que se refere dar-se-á nos seguintes aspectos:

■ a matriz curricular do Ensino Fundamental será de 400 horas/aulas, sendo essas distribuídas em oito fases/semestres de cem dias cada;

■ cada Eixo/Nível corresponde a dois semestres/fases do ano, totalizando quatro Eixos/Níveis, o que corresponde a oito semestres/fases, para conclusão do Ensino Fundamental de EJA;

■ a hora/aula de 35 minutos no período noturno equivale a 45 minutos no período diurno, com cinco aulas por período, totalizando 800 horas/aula ou 200 dias letivos por ano para cada Eixo/Nível.

VII - Nos Eixos/Níveis III e IV, a carga horária de horas presenciais será cumprida por número de aulas semanais por disciplina, distribuídas em 20 semanas de aulas por fase/semestre, ficando assim distribuída:

Quadro 3 – Eixos/Níveis III e IV do Ensino Fundamental da EJA: distribuição das horas/aula

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS				NÚMERO DE AULAS POR FASE/ SEMESTRE				AULAS TOTAIS
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4	80	80	80	80	320
	Língua Estrangeira – Inglês	3	3	3	3	60	60	60	60	240
	Arte	2	2	2	2	40	40	40	40	160
	Educação Física	3	3	3	3	60	60	60	60	240
	Matemática	4	4	4	4	80	80	80	80	320
Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	60	60	60	60	240
Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	60	60	60	60	240
	História	3	3	3	3	60	60	60	60	240
TOTAL GERAL DO NÚMERO DE AULAS										2.000

Fonte: Palhoça (2018).

O ingresso nos cursos de EJA está condicionado à idade mínima de 15 anos completos, para o ingresso no Ensino Fundamental. A aprovação de qualquer aluno, com frequência obrigatória, está condicionada: à frequência mínima de 75% do cômputo global da carga horária do respectivo curso; ao aproveitamento mínimo correspondente à nota 6 (seis) na escala de 0 (zero) a 10 (dez); ao cumprimento das atividades complementares nos Anos Finais.

É permitido, ainda, o aproveitamento de estudos realizados e comprovados mediante histórico escolar, quer seja para o prosseguimento de estudos, quer seja para transferências de um para outro estabelecimento de ensino ou período.

Nos casos de transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, nas modalidades regulares ou de EJA, deverão ser observados: a) a idade mínima requerida para o ingresso em cursos da EJA; b) o histórico escolar; c) os convenientes procedimentos de adaptação, quando for o caso.

7. HORAS COMPLEMENTARES

A Resolução CNE n. 3 (BRASIL, 2010, p. 1) apresenta as seguintes orientações relativas às chamadas atividades complementares:

Art. 4º. Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular: II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

Tem-se 1.600 horas do Ensino Fundamental, divididas nas quatro turmas dos Níveis/Eixos III e IV (6º, 7º, 8º e 9º anos), totalizando 400 horas para cada um. Na EJA do período diurno, essa carga horária é contemplada em quatro horas diárias de sala; para a EJA do período noturno, em três horas diárias de sala. Desse modo, considerando-se as Resoluções n. 1, de 1º de dezembro de 2015 e n. 2, de 13 de dezembro de 2018, incluíram-se as atividades complementares no ensino de EJA da RME de Palhoça para os Níveis/Eixos III e IV do período noturno, devido à impossibilidade de se completar a carga horária total em sala de aula.

Seguem as determinações para essa modalidade:

- 100 dias (semestre) ÷ 5 dias (1 semana) = 20 semanas
35 min (aula) x 5 aulas (1 dia) x 5 dias (1 semana) x 20 semanas (semestre) = 292 h
Semestre – 400 horas
400 h – 292 h (sala) = 108 h para atividades complementares em período contraturno
- Nível III: Turma – 6º ano (400 horas)
Turma – 7º ano (400 horas)
 - Nível IV: Turma – 8º ano (400 horas)
Turma – 9º ano (400 horas)

Quadro 4 – Componentes curriculares da EJA

DISCIPLINAS	AULAS	PORCENTAGEM	TOTAL A CUMPRIR	EM SALA	ATIVIDADES COMPLEMENTARES
Língua Portuguesa	4	16%	64 horas	47 horas	17 horas
Matemática	4	16%	64 horas	47 horas	17 horas
Ciências	3	12%	48 horas	35 horas	13 horas
Geografia	3	12%	48 horas	35 horas	13 horas
História	3	12%	48 horas	35 horas	13 horas
Ed. Física	3	12%	48 horas	35 horas	13 horas
Inglês	3	12%	48 horas	35 horas	13 horas
Arte	2	8%	32 horas	23 horas	9 horas
Total	25	100%	400 horas	292 horas	108 horas
			Total	400 horas	

Fonte: Palhoça (2018).

Por fim, em razão da adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017), revogam-se parte da Resolução n. 2, de 13 de setembro de 2018, extinguindo-se o componente curricular Língua Estrangeira – Espanhol, conforme prevê a alteração dos arts. 4º e 5º, em 10 de dezembro de 2019: os Níveis/Eixos III e IV a substituíram por Língua Estrangeira – Inglês, conforme visto no Quadro 1.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. D. Introdução. In: ANDRADE, M. M. D. **A metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1999.

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.) **Formação de educadores da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; MEC; Secad; Unesco, 2006.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **RE-VEJ@**, Belo Horizonte, UFMG,v.I, p.1-13, ago. 2007.

BARCELOS, V. H. O currículo da educação de jovens e adultos:uma perspectiva freireana e intercultural de educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (Anped), 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/713/238>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BORGES, F. A. C. Projeto AJA/MS – Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul – Formação de professores em um novo dizer para jovens de 15 a 17 anos. In: FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 5., 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2015. p. 1-18. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfec/index.php/snfec/article/view/190/72>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5/10/1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União**, Seção I, 16/6/2010, p. 66. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11, de maio de 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Unitrabalho). **Cadernos de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC; Secad, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

CARVALHO, M. V. C. (org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: CRV, 2011.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J.; MOURA, T. M. M. (org.). **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: Ufal, 2008.

FRANCO, Â.; ALVES, Â. C. S.; ANDRADE, R. C. **Construtivismo: uma ajuda ao professor**. 4. ed. Belo Horizonte: Lê, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOMES, H. L. Avaliação na educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para além da sala de aula. **Portal Educação**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/avaliacao-na-educacao-eja-desafios-e-perspectivas-para-alem-da-sala-de-aula/57211>. Acesso em: 1º out. 2019.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, Reino Unido, n. 4, p.126-135, 1967.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2007. p. 1- 15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-2847-int.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. *In*: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 23-45.

MONTEIRO, A. L.; MOURA, A. P. M. A história identitária dos alunos da EJA e o perfil do profissional que atua nessa modalidade. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA (Fiped), 4., 2012, Parnaíba. **Anais [...]**. Campo Grande: Realize, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/77f959f119f4fb2321e9ce801e2f5163.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MOURA, T. M. M. (org). **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: Ufal, 2008.

PALHOÇA. Conselho Municipal de Educação de Palhoça. **Resolução n. 3, de 8 de dezembro de 2009**. Palhoça, 2009.

PALHOÇA. Conselho Municipal de Educação de Palhoça. **Instrução Normativa n. 1, de 10 de dezembro de 2015**. Palhoça, 2015.

PALHOÇA. Conselho Municipal de Educação de Palhoça. **Resolução n. 2, de 13 de setembro de 2018**. Alteração dos arts. 4º e 5º em 10 de dezembro de 2019. Palhoça, 2018.

PESTANA, M. I. G. S. *et al.* **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, J. F. **A educação escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber**. Educação de jovens e adultos. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (UFPE/Nupep), 1999.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MATRIZ CURRICULAR 1 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura			Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura colaborativa; - Manuseio de diferentes suportes de texto, observando a estrutura e distribuição do texto na página e em outros suportes; - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multi-modais); - Reconhecimento de letras iniciais e finais; - Gêneros: parlendas, quadrinhas, cantigas, música etc. (textos de memória que estimulem a leitura autônoma identificando partes do texto e receitas).
Todos	Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema			Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Configurações do alfabeto; - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e partes da escrita; - Produção de textos (bilhetes, listas, agendas, cantigas, parlendas, entre outros); - Ordem alfabética.
Todos	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético Convenções da escrita			Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	<ul style="list-style-type: none"> - Texto como fonte de pesquisa para a escrita e comparação de outras palavras; - Leitura colaborativa para os estudantes que ainda não leem.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil			Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as 26 letras do alfabeto; - Configurações das letras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético			Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e partes da escrita.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Segmentar oralmente palavras em sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de palavras; - Segmentação oral das palavras: identificar as rimas, as sílabas e os sons existentes no início, no meio e no fim de palavras compostas com sons semelhantes ou diferentes.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Identificar fonemas e sua representação por letras.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de palavras; - Letras iniciais para formação de novas palavras; - Fonema e grafema.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e partes da escrita; - Signos e letras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre as letras e fonemas; - Textos conhecidos de memória, estabelecendo correspondência entre partes do oral e do escrito.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Segmentação de palavras Classificação de palavras por número de sílabas			Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e partes da escrita.

MATRIZ CURRICULAR 1 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Pontuação			Identificar outros sinais no texto além das letras, como ponto-final, interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de frases; - Sinais de pontuação; - Função e identificação do ponto-final, exclamação e interrogação; - Leitura colaborativa, identificando a entonação; - Produção de texto em situações comunicativas, atribuindo sentido, coordenando texto e contexto.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Sinonímia e antonímia Morfologia Pontuação			Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	<ul style="list-style-type: none"> - Masculino e feminino (O e A finais); - Sinônimos e antônimos.
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias; - Características de diferentes gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produziu e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos; - Leitura colaborativa.
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada			Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Características de diferentes gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada e autônoma			Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Reescrita e escrita de textos e ilustração; - Revisão textual; - Textos de memória para reescrita, ampliando o sistema de escrita alfabético.
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características dos textos; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Textualidade e marcas linguísticas.

MATRIZ CURRICULAR 1 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 1 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada			<p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, entre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p>	<p>- Produção de textos em diferentes suportes;</p> <p>- Estrutura e características dos textos;</p> <p>- Distribuição do texto na página e em outros suportes.</p> <p>Introdução progressiva dos seguintes aspectos:</p> <p>- Regras gramaticais e ortográficas;</p> <p>- Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização, unidade...;</p> <p>- Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão;</p> <p>- Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.</p>
Artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada			Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo docente, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	<p>- Configurações do alfabeto;</p> <p>- Espaçamento entre palavras;</p> <p>- Estrutura e características dos textos;</p> <p>- Elementos textuais;</p> <p>- Revisão coletiva do texto.</p>
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Formas de composição de narrativas			Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	<p>- Estrutura e características desses textos;</p> <p>- Elementos textuais;</p> <p>- Leitura colaborativa;</p> <p>- Exploração de questões implícitas e explícitas no texto.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 2 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 1º ao 3º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 2 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 1º ao 3º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação Fluência de leitura			Ler palavras novas com precisão na decodificação; no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	- Leitura colaborativa; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação.
Todos	Língua/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor			Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e os interesses.	- Leitura com diferentes objetivos (seguir instruções, divertir-se, informar-se etc.); - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Características de diferentes gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Todos	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão			Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	- Configurações do alfabeto e das letras (impressa); - Espaçamento entre palavras; - Signos e letras (textos em diferentes suportes multimodais: livros, painéis, tablets, smartphones); - Sinais de pontuação. - Uso de gêneros: parlendas, quadrinhas, receitas, piadas, listas, canções.
Todos	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada			Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, entre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	- Estrutura e características desses textos.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Formade composição do texto			Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	- Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...); - (Re)produção de textos em diferentes suportes, estabelecendo relação entre texto oral e escrito.
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para jovens, adultos e idosos, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	- Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias; - Variações da língua (cultura, informal, regional); - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).

MATRIZ CURRICULAR 2 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 1º ao 3º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 2 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 1º ao 3º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida pública	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto			Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produziu e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes. <p>Introdução progressiva dos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto			Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários.	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos), organização e unidade, em suporte manual ou digital; - Informatividade, intencionalidade, coerência, coesão; - Textualidade e marcas linguísticas.
Artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	<p>Apreciação estética</p> <p>Estilo</p>			Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características do texto poético, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Contação, declamação e dramatização; - Intertextualidade; - Polissemia; - Polifonia; - Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia e estrutura de texto poético; - Sentido denotativo e conotativo; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens...).
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos			Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, termos, expressões, comparações, relacionando-os com sensações e associações.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e característica do texto poético, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Intertextualidade; - Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo e estrutura de texto em versos; - Sentido denotativo e conotativo; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens...).

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 3 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 3 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético Convenções da escrita			Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto-final, interrogação e exclamação.	<ul style="list-style-type: none"> - Letra maiúscula, minúscula; - Produção de texto, de acordo com: função da escrita, gênero, objetivos da produção e interlocutores (quem escreve, para quem escreve, onde circula - suporte manual e/ou digital); - Som e grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto objetivos, organização e unidade; - Espaçamento entre as palavras, utilizando sinais de pontuação.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Segmentar palavras em sílabas, remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar palavras.	<ul style="list-style-type: none"> - Espaçamento e separação de palavras; - Grafia de palavras; - Letras maiúscula, minúscula. - Gêneros: listas, parlendas, quadrinhas análise do oral e comparação com escrito; - A partir desses gêneros, desenvolver análise de palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c/q; e e/o, em posição átona em final de palavra).	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de palavras; - Relação entre as letras (palavras escritas com P/B, T/D, F/V...); - Fonema e grafema; - Tonicidade.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de palavras; - Relação entre as letras (palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV); - Fonema e grafema; - Tonicidade.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).	<ul style="list-style-type: none"> - Tonicidade; - Ortografia; - Formação de palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil			Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto; - Relação fonema e grafema; - Formação de palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Acentuação			Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes configurações do alfabeto; - Revisão e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Gênero: listas, bilhetes, notícias, reportagens, poema.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Segmentação de palavras Classificação de palavras por número de sílabas			Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e partes da escrita; - Espaçamento entre as palavras.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Pontuação			Usar adequadamente ponto-final, interrogação e exclamação.	<ul style="list-style-type: none"> - Pontuação; - Entonação.

MATRIZ CURRICULAR 3 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 3 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Sinonímia e antonímia Morfologia Pontuação			Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo dos prefixos de negação in-/im-.	- Sinônimos e antônimos; - Prefixação.
Todos	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Morfologia			Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.	- Aumentativo e diminutivo; - Sufixação.
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender, com certa autonomia, cantigas, letras de canção, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	- Informações implícitas e explícitas; - Leitura individual e colaborativa; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...); - Conto/reconto e representação; - Gêneros: agendas, listas, bilhetes, canções, receitas.
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada			Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	- Sinais de pontuação; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.	- Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Variação sociolinguística; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Textualidade e marcas linguísticas; - Gênero: canções; - Leitura e memorização de canções conhecidas.
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto			Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e a diagramação específicas de cada um desses gêneros.	- (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Figuras de linguagem; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Textualidade e marcas linguísticas.

MATRIZ CURRICULAR 3 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 3 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto			Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.) e o nível de informatividade necessário.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras; - Temporalidade. Introdução progressiva dos aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas.
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada			Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, <i>layout</i> , imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes. Introdução progressiva dos aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Coesão e coerência; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Exploração de possibilidades e recursos da linguagem a partir da observação de modelos; - Exposição de ideias e argumentação.
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público jovem e adulto, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Exploração de possibilidades e recursos da linguagem, a partir da observação de modelos; - Língua formal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e dos interlocutores, em suporte digital.

MATRIZ CURRICULAR 3 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 3 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos			Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).	<ul style="list-style-type: none">- Informações implícitas e explícitas;- Leitura individual e colaborativa;- Exposição de ideias e argumentação;- Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...);- Intervir sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas.
Práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos			Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia, entre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none">- Produção de textos em diferentes suportes;- Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Distribuição do texto na página e em outros suportes;- Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais);- Sinais de pontuação;- Grafia de palavras. Introdução progressiva dos aspectos: <ul style="list-style-type: none">- Regras gramaticais e ortográficas;- Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade;- Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão;- Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário			Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	<ul style="list-style-type: none">- Informações implícitas e explícitas;- Leitura individual e colaborativa;- Narrar histórias conhecidas, mantendo a sequência de fatos;- Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação;- Exposição de ideias;- Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...);- Relações lógico-discursivas presentes nos textos;- Conto/reconto e representação de histórias.
Artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada			Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.	<ul style="list-style-type: none">- Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais);- (Re)produção de textos em diferentes suportes;- Gêneros: contos, mitos, lendas, fábulas;- Escrever histórias conhecidas, mantendo a sequência de fatos;- Estrutura e características desses textos;- Elementos textuais (tempo, espaço, personagens...).

MATRIZ CURRICULAR 3 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 3 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Formas de composição de narrativas			Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.	- Textos narrativos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Elementos textuais (conflito, tempo...); - Gêneros: contos, mitos, lendas, fábulas.
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos visuais			Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.	- Estrutura e característica do texto poético em diferentes suportes (elementos imagéticos); - Leitura individual e colaborativa de poemas; - Contação e ilustração; - Intertextualidade; - Polissemia; - Polifonia; - Sentido denotativo e conotativo.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 4 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 4 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).	- Grafemas e fonemas; - Posição de letras nas palavras; - Localizar e distinguir palavras com c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n); - Gêneros: bilhete, carta, álbuns noticiosos, fábulas, contos; - Utilização de dicionários e outras fontes impressas para resolver dúvidas ortográficas.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	- Vogais e consoantes; - Encontro de vogais; - Encontro de consoantes; - Sílabas.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.	- Dígrafos; - Grafema e fonema; - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e da escrita.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Acentuação			Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.	- Acentuação; - Tonicidade.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Segmentação de palavras Classificação de palavras por número de sílabas			Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.	- Número e separação de sílabas.

MATRIZ CURRICULAR 4 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 4 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético			Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	- Número de sílabas; - Acentuação; - Tonicidade; - Relação oral/escrita: estabelecimento de correspondência entre partes da oralidade e da escrita.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Pontuação			Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto-final, interrogação, exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.	- Sinais de pontuação; - Entonação; - Sonoridade; - Discursos direto e indireto.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfossintaxe			Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.	- Classes de palavras (adjetivo, substantivo); - Gêneros: fábulas, contos, lendas, mitos.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e formar novas palavras.	- Estrutura e formação das palavras; - Derivação, prefixação e sufixação; - Classes de palavras (substantivo, adjetivo, verbo).
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	- Linguagem verbal e não verbal; - Leitura individual e colaborativa; - Gêneros: instrucionais, receitas; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...).
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	- Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias e argumentação; - Gênero: agenda, cartas, e-mails; - Características desses gêneros, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos tabelas...).
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	- Signos e letras (textos em diferentes suportes – multimodais – <i>tablets</i> , <i>smartphones</i> ...); - Sinais de pontuação; - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos (onde circulam, quem produziu e a quem se destinam).

MATRIZ CURRICULAR 4 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 4 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição do texto			Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – “modo de fazer”).	<ul style="list-style-type: none"> - Análise, reelaboração e reprodução de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Classes de palavras; - Sinais de pontuação.
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, entre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Exposição de ideias e argumentação; - Variação linguística (culto, informal, regional...); - Discursos direto e indireto; - Gêneros: álbuns noticiosos, notícias, reportagens; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...).
Vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), entre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Gênero: cartas de leitor; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras. <p>Introdução progressiva dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal e informal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão.
Vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto			Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público jovem e adulto com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras. <p>Introdução progressiva dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão;

MATRIZ CURRICULAR 4 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 4 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
						<ul style="list-style-type: none"> - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão e reelaboração, levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos			<p>Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Frases; - Classes de palavras (adjetivo, pronome de tratamento...).
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			<p>Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...).
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos			<p>Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>Introdução progressiva dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras gramaticais e ortográficas; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (ortografização)	<p>Forma de composição dos textos</p> <p>Adequação do texto às normas de escrita</p>			<p>Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específicas desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Estrutura e características dos textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (tabelas, ilustrações, gráficos...); - Sinais de pontuação; - Ortografia; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
Artístico-literário	Oralidade	Performances orais			<p>Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Declamação, conto/reconto e representação desses gêneros textuais.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 5 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 5 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor			Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...); - Fichas de leitura; - Relatos de histórias pessoais; - Oralidade; - Verbalização.
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão			Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto; - Discursos direto e indireto; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura			Inferir informações implícitas nos textos lidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas; - Leitura; - Pesquisa; - Seminários e debates.
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura			Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Vocabulário (uso do dicionário); - Sentido conotativo e denotativo; - Polissemia; - Ortografia; - Gramática; - Interpretação.
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura			Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Classes de palavras (substantivo...); - Sinônimos; - Substituições lexicais.
Todos	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético Convenções da escrita			Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto-final, exclamação, interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características dos textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem a um texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.

MATRIZ CURRICULAR 5 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 5 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão			Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	<ul style="list-style-type: none">- (Re)produção de textos em diferentes suportes;- Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais);- Classes de palavras (pronomes, adjetivos...).- Sinais de pontuação;- Grafia das palavras;- Regras gramaticais e ortográficas;- Língua formal;- Coesão e coerência;- Vocabulário.
Todos	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto Progressão temática e paragrafação			Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	<ul style="list-style-type: none">- Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero do texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital;- Ortografia;- Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Textualidade e marcas linguísticas.
Todos	Oralidade	Forma de composição de gêneros orais			Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico- expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	<ul style="list-style-type: none">- Distribuição do texto na página e em outros suportes;- Coesão e coerência;- Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade;- Exposição de ideias e argumentação;- Variações da língua (culto, informal, regional...).
Todos	Oralidade	Variação linguística			Ouvir gravações, canções, textos falados em variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando essas diversas variedades, como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	<ul style="list-style-type: none">- (Re)produção desses textos em diferentes suportes;- Coesão e coerência;- Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade;- Textualidade e marcas linguísticas;- Variações da língua (culto, informal, regional...).
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.	<ul style="list-style-type: none">- Grafia de palavras;- Regras ortográficas;- Sinônimos e antônimos.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com “h” inicial, que não representa fonema.	<ul style="list-style-type: none">- Grafia de palavras;- Regras ortográficas;- Sinônimos e antônimos.

MATRIZ CURRICULAR 5 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 5 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recurso coesivo anafórico.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal; - Coesão e coerência; - Vocabulário.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Escrita colaborativa			Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produziu e a quem se destinam); - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Regras gramaticais e ortográficas; - Norma culta da língua; - Exposição de ideias e argumentação; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Sinais de pontuação.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos			Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público jovem e adulto e cartas de reclamação (revista), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (imagens, tabelas, gráficos...); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Regras gramaticais e ortográficas.
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa			Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas, gráficos...).
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Escuta de textos orais			Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	<ul style="list-style-type: none"> - Conto/reconto e representação (ouvir com atenção; intervir sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas); - Entonação oral, contemplando pontuação e gêneros textuais.
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Compreensão de textos orais			Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	<ul style="list-style-type: none"> - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Conto/reconto e representação (ouvir com atenção; intervir sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas).

MATRIZ CURRICULAR 5 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 5 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral			Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multisemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.	- Língua formal e informal; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...); - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - (Re)produção desses textos em diferentes suportes.
Artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário			Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	- Linguagem verbal; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (imagens, letras, ilustrações, fotos, tabelas...).
Artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética Estilo			Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.	- Estrutura e característica do texto poético; - Contação, declamação e dramatização; - Intertextualidade; - Polissemia; - Polifonia; - Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia e a estrutura de texto poético; - Sentido denotativo e conotativo; - Figuras de linguagem; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens...).
Artístico-literário	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma			Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.	- Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produziu e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais, textos, imagéticos); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Elementos textuais (rima, versos, estrofação...); - Denotação e conotação; - Figuras de linguagem.
Artístico-literário	Oralidade	Declamação			Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	- Representação e declamação, controlando a respiração, a expressão da fala; - Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia e postura; - Figuras de linguagem.
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Formas de composição de narrativas			Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e ponto de vista, com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.	- (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (imagens, cenário, personagens...).

MATRIZ CURRICULAR 5 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 5 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Discursos direto e indireto			Diferenciar discursos direto e indireto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras (verbo...); - Discursos direto e indireto; - Pontuação; - Variação linguística; - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produziu e a quem se destinam).
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição de textos poéticos			Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Sinais de pontuação; - Elementos textuais (rima, versos, estrofação...); - Denotação e conotação; - Figuras de linguagem.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Língua formal e informal; - Separação silábica; - Fonema e grafema; - Elementos textuais (local, despedida, data, vocativo...).
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Ler e escrever corretamente palavras com sílabas VV e CVV, em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).	<ul style="list-style-type: none"> - Hiato e ditongo; - Formação de palavras; - Encontro vocálico; - Encontro consonantal; - Relação entre as letras (sílabas com VV e CVV – encontro vocálico e consonantal); - Fonema e grafema; - Sílabas complexas.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil Ordem alfabética Polissemia			Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo aquele que seja o mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografia; - Formação das palavras; - Sinônimos e antônimos; - Contextualização; - Denotação e conotação.

MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Acentuação			Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).	- Acentuação; - Sílabas tônicas e átonas; - Singular e plural.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Pontuação			Identificar a função na leitura e usar adequadamente na escrita ponto-final, interrogação, exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.	- Pontuação; - Entonação; - Discursos direto e indireto; - Aposto e vocativo.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfossintaxe			Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).	- Classes de palavras; - Concordância verbal.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfossintaxe			Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância nominal).	- Classes de palavras; - Concordância nominal.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			Reconhecer e grafar corretamente palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).	- Ortografia; - Estrutura e formação de palavras.
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras), considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	- Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (QR Code, gráficos, códigos de barra, tabelas...).
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	- Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Informações implícitas e explícitas; - Leitura fluente; - Exposição de ideias e argumentação; - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produziu e a quem se destinam).
Vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	- (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal e informal;

MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
						<ul style="list-style-type: none"> - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			Assistir, em vídeo digital, a programas jovens, adultos e idosos (documentários, filmes reflexivos ou sugestivos, curtas, relatos etc. com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras, e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo).	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos de acordo com as condições de produção: função da escrita, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores (quem escreve para quem escreve, onde circula – suporte manual e/ou digital); - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão, reelaboração e edição, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas.
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação; - Variações da língua (culto, informal, regional...); - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, gráficos, fotos, tabelas...).
Vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressos, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores, comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal e informal; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão.

MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto			Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Sinais de pontuação; - Regras gramaticais; - Língua formal e informal; - Coerência e coesão; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com esses gêneros e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão e reelaboração, levando em conta: material linguístico, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas; - Classes de palavras; - Ortografia.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos			Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Sonoridade; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos.
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para jovens, adultos e idosos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações explícitas; - Leitura; - Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto; - Discursos direto e indireto; - Estrutura e características desses gêneros gestuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos			Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos como forma de apresentação de dados e informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Informações explícitas; - Leitura; - Estrutura e características de gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Intertextualidade: relações entre textos e outros textos (ilustrações, gráficos, fotos, tabelas...).
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos			Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produziu e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (imagens, tabelas, gráficos...); - Sinais de pontuação; - Grafia de palavras; - Regras gramaticais e ortográficas;

MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
						<ul style="list-style-type: none"> - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma			Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Regras gramaticais e ortográficas; - Norma culta da língua; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Sinais de pontuação.
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores			Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia, digitais ou impressos, a formatação e a diagramação específicas desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Classes de palavras; - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Signos e letras; - Ortografia; - Informatividade, clareza e concisão; - Sinais de pontuação.
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita			Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa como forma de apresentação de dados e informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Classes de palavras; - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Signos e letras; - Ortografia; - Informatividade, clareza e concisão.
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma			Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Classes de palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Língua formal e informal;

MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 6 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
						<ul style="list-style-type: none"> - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Regras gramaticais e ortográficas; - Sinais de pontuação.
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição de textos poéticos visuais			Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características desses textos em diferentes suportes, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Signos e letras em textos verbais e não verbais; - Sinais de pontuação; - Elementos textuais (rima, versos, estrofação...); - Denotação e conotação; - Figuras de linguagem; - Regras ortográficas.
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição de textos dramáticos			Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos direto e indireto; - Estrutura e características do texto dramático; - Turnos de fala; - Pontuação; - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia			Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	<ul style="list-style-type: none"> - Hiato e ditongo; - Formação de palavras; - Encontro vocálico; - Encontro consonantal; - Relação entre as letras (sílabas com VV e CVV – encontro vocálico e consonantal); - Fonema e grafema; - Sílabas complexas; - Ortografia; - Sinônimos e antônimos; - Denotação e conotação.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	<p>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil</p> <p>Ordem alfabética</p> <p>Polissemia</p>			Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.	<ul style="list-style-type: none"> - Polissemia; - Sinônimos e antônimos; - Estrutura e características dos textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Grafia de palavras; - Língua formal e informal; - Coerência e coesão; - Vocabulário.

MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Acentuação			Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	- Acentuação ortográfica; - Divisão silábica; - Sílabas tônicas e átonas; - Singular e plural.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Pontuação			Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.	- Pontuação; - Entonação; - Discursos direto e indireto.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.	- Classes de palavras (verbo: tempo e modo).
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfossintaxe			Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.	- Classes de palavras (verbo, pronome, substantivo...); - Frase, oração e período; - Sujeito e predicado; - Concordância verbal; - Concordância nominal.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa condição, finalidade.	- Classes de palavras (conjunções); - Orações coordenadas; - Coesão e coerência.
Todos	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia			Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.	- Formação de palavras; - Derivação de palavras (prefixação e sufixação); - Classes de palavras (substantivo e verbo).
Todos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender com autonomia textos instrucionais de regras de jogo, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	- Classes de palavras (verbo no imperativo); - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Informações verbais e não verbais; - Leitura fluente; - Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, símbolos...).
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender com autonomia anedotas, piadas e <i>cartoons</i> , entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	- Estrutura e características desses textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Língua formal e informal; - Gírias; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Gênero: cordel.

MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e <i>cartoons</i> , entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Classes de palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
Vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando situação comunicativa e a finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Classes de palavras; - Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais); - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade.
Vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral			Assistir, em vídeo digital, a postagem de <i>vlog</i> de críticas e livros de literatura e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos de acordo com as condições de produção: função da escrita, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores (quem escreve, para quem escreve, onde circula - suporte manual e/ou digital); - Estrutura e características desses textos; - Distribuição do texto na página e em outros suportes; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Textualidade e marcas linguísticas; - Entonação.
Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição do texto			Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)produção de textos em diferentes suportes; - Estrutura e características desses textos (objetivos, onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Revisão, reelaboração do texto produzido, em suporte manual ou digital.

MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em <i>vlogs</i> argumentativos, entre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none">- Informações implícitas e explícitas;- Leitura;- Entonação, pausas, conforme sinais de pontuação;- Exposição de ideias e argumentação;- Variações da língua (cultura, informal, regional...);- Discursos direto e indireto;- Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas, gráficos...).
Vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	<ul style="list-style-type: none">- Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão;- Intencionalidade;- Funcionalidade;- Ética;- Informações implícitas e explícitas;- Leitura;- Exposição de ideias e argumentação;- Variações da língua (cultura, informal, regional...);- Discursos direto e indireto;- Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produziu e a quem se destinam);- Relações entre textos e outros textos (ilustrações, gráficos, fotos, tabelas...).
Vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa			Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none">- (Re)produção de textos em diferentes suportes;- Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Distribuição do texto na página e em outros suportes;- Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais);- Sinais de pontuação;- Grafia de palavras;- Regras gramaticais e ortográficas;- Língua formal e informal;- Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade;- Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão.
Vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto			Roteirizar, produzir e editar vídeo para <i>vlogs</i> argumentativos sobre produtos de mídia (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre eles, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	<ul style="list-style-type: none">- Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto;- (Re)produção desses textos em diferentes suportes;- Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais);

MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
						<ul style="list-style-type: none"> - Sinais de pontuação; - Regras gramaticais; - Língua formal e informal; - Coerência e coesão; - Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade; - Revisão e reelaboração, levando em conta: material linguístico, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Vida pública	Oralidade	Produção de texto			Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social; - Exposição de ideias, intervindo sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas; - Turnos de fala; - Entonação; - Exposição e argumentação; - Interpretação de informações; - Revisão e reelaboração, levando em conta: material linguístico, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; - Relações entre textos verbais e textos com ilustrações, fotos, tabelas, entre outros; - Discursos formal e informal.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos			Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre eles.	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de ideias, intervindo sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas; - Exposição e argumentação; - Interpretação de informações; - Relações entre textos verbais e textos com ilustrações, fotos, tabelas, entre outros; - Discursos formal e informal.
Vida pública	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos			Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de <i>vloggers</i> de <i>vlogs</i> opinativos ou argumentativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Sonoridade; - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Exposição e argumentação; - Interpretação de informações; - Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam).
Vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura			Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características, identificando sua função social, onde circulam; - Classes de palavras; - Signos e letras; - Grafia de palavras; - Informatividade, clareza e concisão.

MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 7 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos			Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.	<ul style="list-style-type: none">- Informações explícitas;- Leitura;- Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Intertextualidade (relações entre textos e outros textos: ilustrações, gráficos, fotos, tabelas...).
Estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos			Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.	<ul style="list-style-type: none">- (Re)produção de textos em diferentes suportes;- Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Distribuição do texto na página e em outros suportes;- Signos e letras em textos verbais e não verbais (imagens, tabelas, gráficos...);- Sinais de pontuação;- Grafia de palavras;- Regras gramaticais;- Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto (de acordo com seu gênero e seus objetivos) organização e unidade;- Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão;- Revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero do texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas da escrita			Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.	<ul style="list-style-type: none">- Regras gramaticais e ortográficas;- Pontuação;- Concordâncias verbal e nominal;- Produção, revisão, reelaboração da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
Estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores			Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.	<ul style="list-style-type: none">- Informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão;- Classes de palavras (pronome, conjunção...).
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição de textos poéticos visuais			Observar, em ciberpoemas e minicontos em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.	<ul style="list-style-type: none">- Estrutura e características desses textos, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam e em diferentes suportes);- Distribuição do texto na página e em outros suportes;- Signos e letras em textos verbais e não verbais;- Sinais de pontuação;- Elementos textuais de textos em versos (rima, entonação, versos, estrofação...);- Denotação e conotação;- Figuras de linguagem.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 8 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 8 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica				Estabelecer relação entre os diferentes gêneros textuais, compreendendo a centralidade da notícia.	
					Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e <i>on-line</i> , <i>sites</i> noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.	
		Leitura, compreensão e interpretação			Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	
		Morfossintaxe			Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.	
		Léxico			Produzir notícia impressa, tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.	
		Morfologia				
		Semântica				
		Coesão				
		Fonologia				
		Fonética				
					Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.	
						<ul style="list-style-type: none"> - Informações implícitas e explícitas; - Leitura; - Entonação, pausas, conforme sinais de pontuação; - Variações da língua (culto, informal, regional...); - Estrutura e características de gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Análise de aspectos da língua oral e da língua escrita (reportagens, áudios, vídeos, propaganda, entre outros); - Variedade e variantes linguísticas; - Sinônimos e antônimos; - Homônimos e parônimos; - Interpretação de textos multimodais (com materiais gráficos diversos e com auxílio de elementos não verbais); - Classes de palavras (substantivo, adjetivo, pronome); - Coerência e coesão; - Leitura e interpretação desses textos em diferentes suportes (manual ou digital); - Estrutura e características de diversos textos (fábulas, HQs, charges); - Sinais de pontuação; - Regras gramaticais e ortográficas; - Coerência e coesão; - Textualidade e marcas linguísticas.

MATRIZ CURRICULAR 8 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 8 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
					<p>Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Estatuto do Idoso, Constituição, entre outros.</p> <p>Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.</p> <p>Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.</p> <p>Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc.</p> <p>Analisar a função e as flexões de substantivos, adjetivos e verbos.</p> <p>Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.</p> <p>Empregar adequadamente as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).</p>	
Todos	Análise linguística/semiótica	<p>Leitura, compreensão e interpretação</p> <p>Morfossintaxe</p> <p>Léxico</p> <p>Morfologia</p> <p>Semântica</p> <p>Coesão</p> <p>Fonologia</p> <p>Fonética</p>			<p>Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> <p>Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, <i>gif</i>, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de ideias e argumentação, sem sair do assunto/persuasão; - (Re)produção desses textos em diferentes suportes; - Estrutura e características de gêneros textuais (entrevista, música, notícia, propaganda, mapas, diário, crônica...), identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam); - Regras gramaticais e ortográficas; - Língua formal e informal; - Coerência e coesão; - Classes de palavras; - Sinônimos e antônimos; - Formação e estrutura de palavras; - Ortografia.

MATRIZ CURRICULAR 8 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 8 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
					<p>Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à <i>performance</i>, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, à melodia, aos instrumentos e aos sampleamentos das músicas e dos efeitos sonoros.</p> <p>Produzir reportagem impressa com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa, e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma padrão.</p> <p>Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.</p> <p>Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).</p> <p>Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.</p> <p>Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.</p> <p>Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, por que aquele entrevistado etc.); levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão; preparar o roteiro e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando</p>	

MATRIZ CURRICULAR 8 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 8 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
					<p>outras perguntas, a partir das respostas dadas; selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o ao seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p> <p>Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.</p> <p>Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.</p> <p>Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (lexical e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.</p>	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 9 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 9 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
Todos	Análise linguística/semiótica	<p>Leitura, compreensão e interpretação</p> <p>Morfossintaxe</p> <p>Léxico</p> <p>Morfologia</p> <p>Semântica</p> <p>Coesão</p> <p>Fonologia</p> <p>Fonética</p>			<p>Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.</p> <p>Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, entre outras.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Informações implícitas e explícitas;- Leitura;- Entonação, pausas, conforme sinais de pontuação;- Variações da língua (cult, informal, regional...);- Estrutura e características de gêneros textuais, identificando sua função social (onde eles circulam, quem os produz e a quem se destinam);- Análise de aspectos da língua oral e da língua escrita (reportagens, áudios, vídeos, propaganda, entre outros);- Variedade e variantes linguísticas;- Sinônimos e antônimos;- Homônimos e parônimos;- Interpretação de textos multimodais (com materiais gráficos diversos e com auxílio de elementos não verbais);- Classes de palavras (substantivo, adjetivo, pronome);- Coerência e coesão;- Leitura e interpretação desses textos em diferentes suportes (manual ou digital);- Estrutura e características de diversos textos (fábulas, HQs, charges);- Sinais de pontuação;- Regras gramaticais e ortográficas;- Coerência e coesão;- Textualidade e marcas linguísticas.

MATRIZ CURRICULAR 9 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 9 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
					<p>Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i>, <i>indoor</i>, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i>, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.</p> <p>Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.</p> <p>Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para a melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (<i>sites</i>, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.</p> <p>Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.</p> <p>Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.</p> <p>Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes, jovens e idosos – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA –, e a regulamentação da organização escolar</p>	

MATRIZ CURRICULAR 9 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 9 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
					<p>(por exemplo, o regimento escolar), a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).</p> <p>Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos, contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.</p> <p>Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos, perífrases verbais, advérbios etc.)</p>	
Todos	Análise linguística/semiótica	<p>Leitura, compreensão e interpretação</p> <p>Morfossintaxe</p> <p>Léxico</p> <p>Morfologia</p> <p>Semântica</p> <p>Coesão</p> <p>Fonologia</p> <p>Fonética</p>			<p>Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre texto original e paródias, paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i>, entre outros.</p> <p>Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Polissemia; - Figuras de linguagem; - Intencionalidade; - Funcionalidade; - Interpretação crítica e analítica; - Língua formal e informal; - Variedade e variantes linguísticas; - Pontuação; - Intertextualidade; - Denotação e conotação; - Interpretação de textos multimodais (com materiais gráficos diversos e com auxílio de elementos não verbais); - Marcas linguísticas; - Argumentação, exposição e persuasão; - Ética e respeito; - Oração; - Períodos simples e composto; - Regras ortográficas; - Língua formal; - Acentuação; - Classes de palavras; - Regências verbal e nominal; - Concordâncias verbal e nominal; - Pontuação;

MATRIZ CURRICULAR 9 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 9 – LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES	TÓPICOS
					<p>Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.</p> <p>Escrever textos corretamente, de acordo com a norma padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.</p> <p>Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como: ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, entre outras.</p> <p>Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.</p> <p>Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discursos direto, indireto ou indireto livre).</p> <p>Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação de veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, análise da formatação, comparação de diferentes fontes, consulta a <i>sites</i> de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.</p> <p>Escrever textos corretamente, de acordo com a norma padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.</p> <p>Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito/verbo de ligação/predicativo.</p> <p>Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Ordens direta e indireta;- Sujeito, predicado e predicativo do sujeito;- Verbos de ligação;- Objetos direto e indireto;- Complemento nominal;- Classes de palavras.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 10 – LINGUAGENS: ARTE (NÍVEIS I E II – 1º AO 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 10 – LINGUAGENS: ARTE (NÍVEIS I E II – 1º AO 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
Artes Visuais		Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.				Criatividade, imaginação e criação - Todos os conteúdos podem ser trabalhados pela Arte/Cultura (urbana, local, popular, regional, brasileira, internacional), ressaltando a cultura das diferentes etnias, incluindo as digitais; - Estética do cotidiano, moda e seus tempos históricos; - Elementos visuais: ponto, linha, forma, desenho, pintura, colagem, recorte, escultura, gravura, proporção; - Tipos de linhas: curva, reta, ondulada, pontilhada, côncavo convexo, sobreposição, justaposição; - Formas: peso visual, densidade, simetria, assimetria, formas abstratas, orgânicas e geométricas); - Cor: primária, secundária, terciária, quente e fria, monocromia, policromia, isocromia, complementar, que produz luz e sombra, efeitos cromáticos, equilíbrio e harmonia; - Textura: lisa, plana, rugosa, macia áspera, sensação visual e tátil; - Gráficas: naturais e artificiais; - Volume: bi e tridimensional, profundidade, perspectiva, figura e fundo, planos, contrastes; - Perspectiva: intuitiva; - Gêneros: paisagens, retrato, natureza morta, autorretrato, matizes, miniatura; - Técnicas: frottage, pintura, gravuras, esculturas, fotografia, modelagem, dobraduras, quadrinhos, mosaico, composições, desenhos diversos. Obs.: apresentar várias obras e artistas, inclusive os contemporâneos.	
	Contextos e práticas	Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).					
	Elementos da linguagem	Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.					
	Matrizes estéticas e culturais	Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.					
	Materialidades	Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.					
	Processos de criação	Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.					
Dança		Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).				Dança e seu contexto - História da dança; - Personalidades que se destacam na dança; - Urbana/campo, local, regional, brasileira, internacional, popular, ressaltando a cultura dos diferentes tempos, espaços e povos; - Gêneros e estilos: local, folclórica, carnaval, danças tribais, medieval, vanguarda, circular, clássica, contemporânea, salão, étnicas; - Noção de movimento corporal: tempo, espaço, equilíbrio, eixo; esforço; dinâmica; aceleração; deslocamento; ponto de apoio; rotação; formação; salto e queda; sonoplastia; - Criatividade: imaginação e criação; figurino; - Técnicas: improvisação, coreografia, individual, coletiva...; - Apreciação: a dança na escola e em diferentes espaços. Obs.: promover acesso dos estudantes a artistas vivos contemporâneos.	
	Contextos e práticas	Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.					
	Elementos da linguagem	Estabelecer relações entre as partes do corpo e delas com o todo corporal na construção do movimento dançado.					
	Processos de criação	Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.					
		Criar e improvisar movimentos de dança, de modo individual e coletivo.					
		Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.					

MATRIZ CURRICULAR 10 – LINGUAGENS: ARTE (NÍVEIS I E II – 1º AO 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 10 – LINGUAGENS: ARTE (NÍVEIS I E II – 1º AO 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
Música	Contextos e práticas Elementos da linguagem Materialidades Notação e registro musical Processos de criação	Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial aqueles da vida cotidiana.				Música - Linguagem musical: urbana, local, regional, brasileira, internacional, popular, ressaltando a cultura das diferentes etnias; - Aspectos históricos da música; - Educação da música por meio dos tempos; - Propriedades do som: altura; duração; intensidade; timbre. Por meio das atividades práticas, que incluem: - Rimas, parlendas, brincadeiras e cantigas de roda; - Exploração e prática de instrumentos de percussão: ritmo; melodia; harmonia; contemporânea; sonoplastia; - Gêneros: erudita, folclórica, religiosa, tradicional, contemporânea, ambiental, carnaval, músicas na cultura popular brasileira: brinquedos cantados e parlendas; - Técnicas: instrumental, vocal, mista, improvisação. - Noção de registro musical; - Identificação de sons em diferentes fontes sonoras (sopro, cordas, percutido, eletrônicos) observando os elementos formais; - Escuta de sons, naturais, culturais, de instrumentos musicais e de objetos sonoros; - Produção de sons (soprado, dedilhado, percutido, friccionado, eletrônico); - Experimentações com os sons do corpo; - Construção de fonte sonora com vários tipos de materiais; - Processo de criação: estar atento aos mínimos ruídos e ao silêncio. - Noções de acústica; - Técnica vocal/canto; - Relação entre experiência musical e meio sociocultural; - Músicas em seus vários contextos religiosos, festivos etc.; - Escuta musical diversificada (catarinenses e regionais); - Saídas de campo: - Socialização de trabalhos artísticos, rodas de conversa; Obs.: promover acesso dos estudantes a artistas vivos contemporâneos.	
		Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.					
Teatro	Contextos e práticas Elementos da linguagem Processos de criação	Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.				Teatro - Urbana, local, regional, brasileira, internacional, popular, ressaltando a cultura dos diferentes povos; - Noções de identificação de: ator; encenação; figurino; maquiagem; - Direção; - Interpretação; - Expressividade; - Ritmo; - Representação; - Texto dramático; - Dramaturgia; - Roteiro; - Técnicas: jogos teatrais (integração grupal, expressão vocal, expressão corporal, enredo, teatro direto, teatro indireto: manipulação, bonecos, sombras...); - Improvisação; - Monólogo; - Jogos dramáticos; - Produção; - Apreciação de peças de teatro individuais e coletivas na escola ou em diferentes espaços;	
		Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.					

MATRIZ CURRICULAR 10 – LINGUAGENS: ARTE (NÍVEIS I E II – 1º AO 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 10 – LINGUAGENS: ARTE (NÍVEIS I E II – 1º AO 5º ANO)	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS
		<p>Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p>			<p>- Arte performática: produção e adaptação de histórias teatrais por meio de livros de imagens.</p> <p>- Gestualidade;</p> <p>- Teatro grego (origem);</p> <p>- Bonecos;</p> <p>- Sombras;</p> <p>- Melodramas circenses;</p> <p>- Folclórico;</p> <p>- Artistas contemporâneos.</p> <p>Obs.: promover o acesso dos estudantes a artistas contemporâneos.</p>
Artes integradas	Processos de criação	<p>Reconhecer e experimentar em projetos temáticos as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p>			<p>Arte/cultura</p> <p>- Urbana/campo, local, regional, brasileira, internacional, ressaltando a cultura dos diferentes povos;</p> <p>- Brinquedos: forma, cor, densidade, volume, altura, linha, ponto, textura;</p> <p>- Brincadeiras: ritmo, espaço, musicalidade, movimento;</p> <p>- Danças e canções: cantigas de roda, folclórica, regionais, locais, contemporânea;</p> <p>- Cultura dos diferentes povos, etnias e suas multiculturalidades, por meio de apresentações, animações, gravações em áudio e vídeo, fotografias, museus interativos, ferramentas multimídias, jogos eletrônicos, entre outros;</p> <p>- Exploração das relações entre as diferentes linguagens e suas práticas, possibilitando a utilização de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).</p> <p>Obs.: promover o acesso dos estudantes a artistas vivos contemporâneos e desenvolver projetos interdisciplinares.</p>
	Matrizes estéticas e culturais	<p>Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>			
	Patrimônio cultural				
	Arte e tecnologia	<p>Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multi-meios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística.</p>			

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 11 – LINGUAGENS: ARTE (EJA – NÍVEIS III E IV – 6º AO 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 11 – LINGUAGENS: ARTE (EJA – NÍVEIS III E IV – 6º AO 9º ANOS)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS		
Artes Visuais		Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.			<ul style="list-style-type: none">- História da arte: pré-história, mesopotâmica, Antigo Egito, greco-romana, pré-colombiana, latina, oriental, africana, medieval, bizantina, romântica, romantismo no Brasil, barroca, barroco no Brasil, rococó, neoclássica, gótica, renascentista, romancista, realista, realismo no Brasil, impressionista, expressionista, fauvismo, cubismo, abstracionismo, dadaísta, surrealista, pós-impressionismo, modernismo, <i>op-art</i>, <i>pop-art</i>, <i>art-naïf</i>, arte moderna, <i>body art</i>, arte contemporânea (artistas e movimentos artísticos);- Contextualização histórica do renascimento europeu e seus desdobramentos;- Identificação de relações entre a arte colonial brasileira e a arte dos povos indígenas e africanos;- Relações, diálogos e aproximações entre os movimentos artísticos que fazem parte das vanguardas europeias e do modernismo brasileiro;- Leituras e releituras;- Elementos e técnicas de composições visuais para contextualizações de pensamentos e produções artísticas (figurativa; abstrata; figura/fundo; bidimensional; tridimensional; profundidade; eixo; planos; semelhança; simetria; assimetria; contraste; ritmo visual);- Perspectiva científica: cônica, isométrica, cavaleira;- Técnicas: pinturas; gravuras; esculturas; arquiteturas; instalações; fotografias; infografias; vídeos; modelagens; dobraduras; aplicativos; quadrinhos; composições; ferramentas digitais; bienais; museus.- Gravura: impressão e gravação;- Xilogravura;- Brinquedos e brincadeiras;- Arte, meio ambiente e sustentabilidade;- Pontos de vista: frontal, perfil e topos;- Arte poética e suas linguagens por meio do tempo com interlocução entre as criações artístico-literárias nos seus aspectos visuais, rítmicos, de forma a responder às inquietações e reflexões que a arte promove;- Moda e arte;- Arquitetura e arte;- Técnicas de pintura;- Poemas visuais;- Intertexto entre obras de arte;- Cartografia afetiva;- <i>Mail art</i>;- Clipes;- O bordado inferindo na arte contemporânea;- Diário A/R/tográfico;- Mangás;- Arte digital;- Tecnologia e arte: programas no computador, aplicativos, <i>sites</i> interativos, impressora, pesquisa e parceria com museus virtuais.		
	Contextos e práticas	Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.					
	Elementos da linguagem	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.					
	Materialidade	Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.					
	Processos de criação	Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, <i>performance</i> etc.).					
	Sistemas de linguagem	Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.					
		Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.					
		Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, <i>designer</i> , entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.					
Dança	Contextos e práticas	Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, apresentação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dançasfeitas por artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.			<ul style="list-style-type: none">- Contexto histórico;- Elementos e técnicas de movimentos corporais para contextualizações, apreciando e reconhecendo pensamentos, gêneros e produções artísticas: respiração; relaxamento; movimentos; flexionar/estender, levantar/baixar, circular ou girar;- Equilíbrio;- Esforço: deslizar, flutuar ou voar, retorcer, pressionar, sacudir, tocar, cortar, golpear;- Eixo;- Ponto de apoio;- Coreografia;- Dança e sensação do corpo;		
	Elementos da linguagem	Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.					
	Processo de criação						

MATRIZ CURRICULAR 11 – LINGUAGENS: ARTE (EJA – NÍVEIS III E IV – 6º AO 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 11 – LINGUAGENS: ARTE (EJA – NÍVEIS III E IV – 6º AO 9º ANOS)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES				TÓPICOS	
		<p>Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p> <p>Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.</p> <p>Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.</p> <p>Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.</p>				<p>- Gêneros: folclóricos, de salão, étnicas, de rua, clássica, break, sapateado, circular, do ventre, k-pop, salsa, entre outras;</p> <p>- Romancista, expressionista, dança circular, vanguardas artísticas, indústria cultural, clássica, moderna, contemporânea, hip-hop (origem no rap, no grafite e no break), <i>art-nif</i>, popular, indígena, africana, urbana; latino-americana, brasileira, catarinense, local.</p> <p>Obs.: por meio da dança, trabalhar emoções e sensações, sentimentos, pensamentos, ideias etc.</p>	
Música	<p>Contextos e práticas</p> <p>Elementos da linguagem</p> <p>Materialidade</p> <p>Notação e registro musical</p> <p>Processo de criação</p>	<p>Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p>Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p> <p>Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical, das canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p> <p>Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p> <p>Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.</p>				<p>- Aspectos históricos, sociais e étnicos;</p> <p>- Diferentes modalidades e funções, épocas e estilos;</p> <p>- Instrumentos acústicos e eletrônicos;</p> <p>- Gêneros: tradicional, contemporâneo, regional, folclórico;</p> <p>- Música catarinense, local, pop, rock, samba, sertanejo, regional, tecnopop, entre outras;</p> <p>- Paródias;</p> <p>- Trilhas sonoras;</p> <p>- Exploração e consciência sonora;</p> <p>- Atuação profissional do músico;</p> <p>- As relações sociais da música;</p> <p>- Paisagens sonoras, em grupo, utilizando a voz, o corpo e as fontes sonoras diversas.</p> <p>Obs.: vivenciar, construir, tocar e improvisar nos diferentes tipos de instrumentos musicais e construí-los com os estudantes.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 11 – LINGUAGENS: ARTE (EJA – NÍVEIS III E IV – 6º AO 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 11 – LINGUAGENS: ARTE (EJA – NÍVEIS III E IV – 6º AO 9º ANOS)		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS	
		<p>Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.</p> <p>Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i>, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p>				
Teatro	<p>Contextos e práticas</p> <p>Elementos da linguagem</p> <p>Processo de criação</p>	<p>Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p> <p>Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação esonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p> <p>Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p>Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p>Compor improvisações e acontecimentos cênicos, com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia, considerando a relação com o espectador.</p>			<p>- Aspectos históricos do teatro;</p> <p>- Gêneros teatrais no contexto artístico: grego (origem), medieval (comédia, <i>dellart</i>, sacramentais, mistérios, moralidade), renascentista, catequético, moderno, mambeibe, teatro de bonecos, teatro de sombras, monólogo, melodramas circenses, teatro contemporâneo, brasileiro, de revista, comédia, folclórico, catarinense, local;</p> <p>- Técnicas para jogos cênicos: desinibição; integração grupal; improvisação; expressão vocal; expressão corporal; criação e encenação de texto.</p> <p>Obs.: conhecer, vivenciar e apreciar o teatro; valorizar as etnias e possibilitar no teatro suas diversidades culturais: indígena, quilombola...; a tecnologia deve ser suporte para ampliar a comunicação do espetáculo e de suas expressões. Assim, precisa-se ensinar: tipo de montagem; importância da iluminação e do técnico; uso de sonoplastia; coreografia; contrarregra; adereços; figurinos, entre outros; possibilitar a inclusão dos alunos da Educação Especial nas práticas teatrais.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 11 – LINGUAGENS: ARTE (EJA – NÍVEIS III E IV – 6º AO 9º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 11 – LINGUAGENS: ARTE (EJA – NÍVEIS III E IV – 6º AO 9º ANOS)	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS
Artes integradas		Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.			
	Contextos e práticas	Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.			
	Processo de criação	Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêtricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).			
	Matrizes estéticas e culturais	Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.			
	Patrimônio cultural	Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.			
	Arte e tecnologia				<ul style="list-style-type: none"> - Há uma possibilidade de integração entre linguagens: museus virtuais; plataforma de aprendizagens digitais; ferramentas midiáticas (Google, Padlet, Canva); criação e edição de vídeo; YouTube; entre outros; - Elaboração de diversas formas de registro, das culturas populares e tradicionais, como: desenho, escrita, fotografia, relato oral etc.; - Criação de procedimentos para o registro e compartilhamento da arte e cultura local em ambientes virtuais, redes sociais, entre outros; - Criação audiovisual de um clipe com músicas que podem ser produzidas pelos estudantes ou de artistas catarinenses; - Promoção da sala de aula invertida (estudante como protagonista no processo de ensino-aprendizagem); - Desenvolvimento de trabalho colaborativo.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 12 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL I – 1º AO 3º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL I – 1º AO 3º ANOS)	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.			
		Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.			
		Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.			
		Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.			
					<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras e jogos: populares, culturais, sensoriais (trabalha com os sentidos), simbólicos (faz de conta), cooperativos (trabalho em grupo/inclusão), de roda; - Construção de jogos e brinquedos presentes no contexto comunitário e regional: pernas de pau, petecas, bilboquê, pé de lata, cinco marias, pipa etc.; - Elaboração de jogos e brincadeiras do contexto comunitário e regional; - Dobraduras; - Xadrez e outros jogos de mesa; - Recreação; - Jogos de estafeta; - Jogos práticos pedagógicos.

MATRIZ CURRICULAR 12 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL I – 1º AO 3º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 12 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL I – 1º AO 3º ANOS)	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS
Ginásticas	Ginástica geral	<p>Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</p> <p>Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades locomotoras: andar, correr, saltar, levantar, baixar, rolar, rolamento frontal, rolamento dorsal, rolamento estendido em decúbito dorsal, ventral/lateral, reversão lateral, quadrupedar, girar, rastejar etc.; - Habilidades de estabilidade: empurrar, puxar, sustentar, balançar, equilibrar; - Habilidades manipulativas: coordenação óculo-manual, quicar, conduzir, golpear, amarrar, prender, soltar, chutar, aparar, rebater; - Ginásticas laboral, rítmica e acrobática (de acordo com a possibilidade das turmas); - Esquema corporal; - Estrutura corporal: conhecimento do corpo todo e suas partes; - Equilíbrio estático e dinâmico, recuperação do equilíbrio, reconhecimento do seu próprio corpo em repouso ou em movimento como um todo, bem como a posição das partes do corpo com relação às pessoas, aos objetos e ao espaço; - Postura corporal; - Habilidades motoras básicas: agilidade, força física, resistência, velocidade; - Orientação espacial: direita/esquerda, frente/trás, em cima/embaixo, perto/longe, dentro/fora.
Dança	Danças do contexto comunitário e regional	<p>Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Atividades rítmicas; - Brincadeiras musicais; - Expressão corporal; - Linguagem gestual; - Brinquedo cantado; - Cantiga de roda; - Danças folclóricas do contexto regional e comunitário; - Musicalidade.
Saúde	Alimentação Atividade física	Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática dentro e fora do ambiente escolar.			<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação saudável; - Atividades físicas e suas proporções; - Atividade física de deslocamento, lazer e trabalho.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 13 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)				MATRIZ CURRICULAR 13 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL II – 4º E 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS		
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.			<ul style="list-style-type: none">- Brincadeiras e jogos: populares, culturais, sensoriais (trabalham com os sentidos), cooperativos (trabalho em grupo/inclusão), de roda;- Brinquedos cantados;- Construção de brinquedos (pernas de pau, petecas, bilboquê, pé-de-lata, 5 marias etc.);- Elaboração de jogos e brincadeiras;- Dobraduras;- Jogos de mesa;- Recreação;- Jogos de estafeta.		
	Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil.					
Ginásticas	Ginástica geral	Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.			<ul style="list-style-type: none">- Habilidades locomotoras: andar, correr, saltar, rolar, rolamento frontal, rolamento dorsal, rolamento estendido em decúbito dorsal, ventral/lateral, reversão lateral, quadrupedar, girar, rastejar etc.;- Habilidades de estabilidade: empurrar, puxar, sustentar e balançar;- Posições básicas de equilíbrio;- Ginásticas laboral, rítmica e acrobática (de acordo com a possibilidade das turmas);- Habilidades manipulativas: coordenação óculo-manual, quicar, conduzir, golpear, chutar, aparar, rebater;- Esquema corporal;- Estrutura corporal: conhecimento do corpo todo e suas partes;- Equilíbrio estático e dinâmico, recuperação do equilíbrio, reconhecimento do seu próprio corpo em repouso ou em movimento como um todo, bem como a posição das partes do corpo com relação às pessoas, aos objetos e ao espaço;- Postura corporal;- Agilidade;- Força física;- Resistência;- Velocidade;- Orientação espacial: direita/esquerda, frente/trás, em cima/embaixo, perto/longe, dentro/fora.		
		Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo, adotando procedimentos de segurança.					
Dança	Danças do Brasil e do mundo	Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil, do mundo e de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.			<ul style="list-style-type: none">- Danças coletivas;- Ritmos coreografados;- Contagens musicais;- Danças de improvisação;- Construção rítmica e musical do Brasil e do mundo: frevo, baião, boi-de-mamão, xaxado, pau de fita, fandango, vaneira, quadrilha, ciranda, polca etc.		
	Danças de matriz indígena e africana	Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais, discutir alternativas para superá-las.					
Saúde	Alimentação Atividade física	Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática dentro e fora do ambiente escolar.			<ul style="list-style-type: none">- Alimentação saudável;- Atividades físicas e suas proporções;- Atividade física de deslocamento, lazer e trabalho.		

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 14 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)				MATRIZ CURRICULAR 14 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS		
Esportes		Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.			<p>Conhecimentos, habilidades e fundamentos dos esportes de marca</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atletismo: corridas rasas, corridas com barreiras/obstáculos, revezamentos, saltos verticais, saltos horizontais, arremessos, lançamentos, marcha atlética; - Estudo das características das provas de velocidade, meio-fundo e fundo, provas de arremesso (peso) e noções sobre lançamentos (dardo, disco e martelo); - Saltos verticais (salto em altura e noções sobre salto com vara) e saltos horizontais (salto em distância e noções sobre salto triplo); - Noções sobre: levantamento de peso, remo, patinação de velocidade, canoagem, canoagem slalom (quando houver equipamentos e espaços específicos, aprofundamento nos fundamentos), natação, ciclismo. <p>Conhecimentos, habilidades e fundamentos dos esportes de invasão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basquetebol: fundamentos (controle do corpo, manejo de bola, drible, passe, arremesso, bandeja, <i>jump</i> e rebote); - Futebol: fundamentos (passe, drible, cabeceio, chute, condução e recepção); - Futsal: fundamentos (passe, drible, cabeceio, chute, condução e recepção); - Handebol: fundamentos (passe, recepção, empunhadura, arremesso, progressão, drible e finta); - Voleibol: fundamentos (saque, levantamento, controle do corpo, controle da bola, toque, manchete, ataque e defesa); - Noções sobre: futebol americano, hóquei sobre grama, polo, rugby etc. <p>Conhecimentos, habilidades e fundamentos dos esportes de precisão (em sua maioria adaptados)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bocha; - Boliche; - Bolão (regional); - Tiro com arco; - Golfe; - Sinuca; - Esgrima; - Jogos de precisão: estilingue, bola de gude, jogo de dardo. <p>Conhecimentos, habilidades e fundamentos dos esportes técnico-combinatórios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ginástica artística/rítmica; - O esporte e a violência: racial, machismo, étnica e social. 		
	Esportes de marca	Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.					
	Esportes de precisão	Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios quanto nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.					
	Esportes de invasão	Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).					
	Esportes técnico-combinatórios	Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.					
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.			<ul style="list-style-type: none"> - Ginásticas de condicionamento físico: contêm elementos de ginástica aeróbica, <i>step</i>, ginástica laboral, ginástica localizada, caminhada orientada, corrida orientada, pilates, circuitos; - Alongamento e aquecimento: importância, tipos etc; - Esquema corporal; - Estrutura corporal: conhecimento do corpo todo e suas partes. - Equilíbrio estático e dinâmico, recuperação do equilíbrio, reconhecimento do seu próprio corpo em repouso ou em movimento como um todo, bem como a posição das partes do corpo com relação às pessoas, aos objetos e ao espaço; - Postura corporal; - Agilidade; - Força física; - Resistência; - Velocidade; - Orientação espacial: direita/esquerda, frente/trás, em cima/embaixo, perto/longe, dentro/fora; - Noções de fisiologia do exercício. 		
		Construir coletivamente procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.					
		Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.					

MATRIZ CURRICULAR 14 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)			MATRIZ CURRICULAR 14 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL III – 6º E 7º ANOS)		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS
Danças	Danças urbanas	<p>Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).</p> <p>Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.</p> <p>Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.</p>			- Conhecimentos, habilidades e fundamentos das danças urbanas: hip-hop, break, k-pop, sapateado, contemporânea, moderna, pós-moderna, jazz.
Lutas	Lutas do Brasil Capoeira	<p>Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.</p> <p>Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.</p> <p>Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos, habilidades e fundamentos das lutas do Brasil; - Histórico e conceituação da capoeira; - Movimentos corporais básicos, acrobáticos e tático-elementares; - Estilos e classificação das técnicas de capoeira; - A música e as cantigas de capoeira e seus significados; - A dinâmica da roda de capoeira (rituais e procedimentos); - Histórico, conceitos, habilidades e conhecimentos relacionados a: jiu-jitsu brasileiro; huka-huka; luta marajoara; - Técnicas de defesa pessoal.
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria.			- Conhecimentos, habilidades e fundamentos das práticas corporais de aventura urbanas.
Saúde	Alimentação Atividade física	Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática dentro e fora do ambiente escolar.			<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação saudável; - Atividades físicas e suas proporções: o que é atividade física e seus benefícios; - Índice de massa corporal (IMC).

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 15 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)			MATRIZ CURRICULAR 15 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS
Esportes		Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.			
	Esportes de rede/parede	Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.			Conhecimentos, habilidades e fundamentos dos esportes - Futebol e suas habilidades motoras.
	Esportes de campo e taco	Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate quanto nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.			Conhecimentos, habilidades fundamentos dos esportes de campo e taco - Beisebol; - Softbol; - Bete-ombro; - Esporte de massa x esporte de mídia; - A prática do esporte e o consumo; - A globalização e o esporte.
	Esportes de invasão	Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.			Conhecimentos, habilidades e fundamentos dos esportes de invasão - Handebol; - Futsal; - Futebol; - Rugby; - Basquetebol; - Futebol americano; - Frisbee.
	Esportes de combate	Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i> , corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.			
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).			- Ginásticas de condicionamento físico: contêm elementos de ginástica aeróbica, <i>step</i> , laboral, localizada, caminhada orientada, corrida orientada, pilates, circuitos; - Ginástica de conscientização corporal; - Alongamento e aquecimento, movimento articular e flexibilidade; - Esquema corporal; - Estrutura corporal: conhecimento do corpo todo e suas partes; - Equilíbrio estático e dinâmico, recuperação do equilíbrio, reconhecimento do seu próprio corpo em repouso ou em movimento como um todo, bem como a posição das partes do corpo com relação às pessoas, aos objetos e ao espaço; - Ginástica laboral e suas finalidades; - Postura corporal; - Agilidade; - Força física; - Resistência; - Velocidade;
	Ginástica de conscientização corporal	Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais.			- Orientação espacial: direita/esquerda, frente/trás, em cima/embaixo, perto/longe, dentro/fora; - Noções de fisiologia do exercício.

MATRIZ CURRICULAR 15 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)			MATRIZ CURRICULAR 15 – LINGUAGENS: EDUCAÇÃO FÍSICA (EJA – NÍVEL IV – 8º E 9º ANOS)		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			TÓPICOS
		Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.			
Danças	Danças de salão	<p>Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</p> <p>Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.</p> <p>Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.</p> <p>Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.</p>			<p>Conhecimentos, habilidades e fundamentos das danças de salão brasileiras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forró; - Samba de gafieira; - Soltinho; - Lambada; - Vanerão etc; - Outras: polca, valsa, tango, bolero, mambo, rumba, swing, salsa, zouk etc.
Lutas	Lutas do mundo	<p>Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</p> <p>Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo suas características técnico- táticas.</p> <p>Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.</p>			<p>Conhecimentos, habilidades e fundamentos das lutas do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jiu-jitsu; - jiu-jitsu brasileiro; - Judô; - Kung-fu; - Taekwondo; - Sumô; - Karate; - Muay thay; - Wrestling; - Boxe; - Esgrima.
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	<p>Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>			<p>Conhecimentos, habilidades e fundamentos das práticas corporais de aventura na natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escalada; - Corrida de aventura; - Trilhas; - Arvorismo; - <i>Mountain bike</i>; - <i>Downhill</i>; - <i>Slackline</i>.
Saúde	Alimentação Atividade física	Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática dentro e fora do ambiente escolar.			<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação saudável; - Atividades físicas e suas proporções: o que é atividade física e seus benefícios; - Índice de massa corporal (IMC).

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 16 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Oralidade – Práticas de compreensão e produção oral de Língua Inglesa, em diferentes contextos discursivos (presenciais ou simulados), com repertório de falas diversas, incluindo a fala do professor.			
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.	- Saudações; - Verbo <i>to be</i> ; - Palavras interrogativas; - Adjetivos possessivos; - Números cardinais.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas do contexto discursivo	Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.	- Membros da família; - Palavras cognatas; - Falsos cognatos; - Palavras interrogativas.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	Aplicar os conhecimentos da Língua Inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.	- Características físicas; - Partes do corpo; - Adjetivos; - As horas; - Verbo <i>to be</i> ; - Produção de um diálogo sobre família, comunidade ou escola.
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	- Leitura de um gênero textual; - <i>Skimming</i> .
Práticas de leitura e de construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical.	- Busca de termos específicos no dicionário, por exemplo: objetos escolares.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.	- Leitura e exposição das principais ideias de um texto.

MATRIZ CURRICULAR 16 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Escrita – Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou pelos colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: <i>brainstorming</i>	Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.	- <i>Brainstorming</i> de vocabulário, por exemplo: partes da casa; - Verbos <i>there is/there are</i> ; - Preposições de lugar.
	Planejamento do texto: organização de ideias	Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.	- Planejamento da escrita de um texto descritivo.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	Produzir textos escritos em Língua Inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i> , <i>blogs</i> , agendas, fotogramas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, seus gostos, suas preferências, suas rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.	- Produção de diferentes gêneros textuais; - Verbos, como: <i>like</i> , <i>live</i> , <i>get up</i> , <i>have breakfast</i> etc.
Eixo Conhecimentos Linguísticos – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.			
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da Língua Inglesa em sala de aula. Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).	- Partes da casa; - Esportes; - Membros da família; - Verbos que expressam rotina, como: <i>like</i> , <i>live</i> , <i>get up</i> , <i>have breakfast</i> , <i>have lunch</i> etc.
Gramática	Presente simples (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias.	- Verbo <i>to be</i> ; - Presente simples nas três formas.
	Caso genitivo ('s)	Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.	- Uso do caso genitivo ('s).
	Adjetivos possessivos	Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.	- Uso dos adjetivos possessivos.

MATRIZ CURRICULAR 16 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Dimensão Intercultural – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas aos demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
A Língua Inglesa no mundo	Países que têm a Língua Inglesa como língua materna e/ou oficial	Investigar o alcance da Língua Inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).	- Pesquisa sobre países de Língua Inglesa; - Adjetivos pátrios.
A Língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da Língua Inglesa no cotidiano	Identificar a presença da Língua Inglesa na sociedade brasileira/comunidade e seu significado (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo).	- Linguagem da internet; - Estrangeirismo.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 17 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Oralidade – Práticas de compreensão e produção oral de Língua Inglesa, em diferentes contextos discursivos (presenciais ou simulados), com repertório de falas diversas, incluindo a fala do professor.			
Interação discursiva	Funções e usos da Língua Inglesa: convivência e colaboração em sala de aula	Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.	- Saudações; - Expressões: <i>please; excuse-me; sorry; my turn; may I speak?</i> etc.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.	- Reconhecer o sentido de um texto oral pelas palavras-chave; - Siglas e acrônimos (diferenças).
Produção oral	Produção de textos orais, com mediação do professor.	Compor, em Língua Inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.	- Passado simples; - Advérbios de tempo; - Produção de um diálogo.

MATRIZ CURRICULAR 17 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Leitura – Práticas de leitura de textos diversos em Língua Inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de leitura	Construção do sentido global do texto	Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.	- <i>Skimming</i> ; - Interpretação de texto.
Práticas de leitura e pesquisa	Objetivos de leitura	Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.	- Palavras e frases relacionadas à internet; - <i>Checklist</i> ; - <i>Scanning</i> .
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura	Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.	- Presente simples: perguntas e respostas; - Uso de <i>what do you think?</i> ; <i>I think that.../I don't think so; I agree; I disagree</i> etc.
Eixo Escrita – Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou pelos colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor.	Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).	- Planejamento da escrita de um texto, com base em sua função contextual.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor.	Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linhas do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, <i>blogs</i> , entre outros).	- Passado simples; - Advérbios de tempo; - Produção de um texto em que predomine o tempo passado.
Eixo Conhecimentos Linguísticos – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.			
Estudo do léxico	Pronúncia	Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).	- Pronúncia do passado dos verbos regulares.
Gramática	Verbo modal <i>can</i> (presente e passado)	Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado).	- <i>Can</i> ; - <i>Could</i> .

MATRIZ CURRICULAR 17 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Dimensão Intercultural – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas aos demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
A Língua Inglesa no mundo	A Língua Inglesa como língua global na sociedade contemporânea	Analisar o alcance da Língua Inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.	- <i>Brainstorming</i> : palavras em inglês do cotidiano.
Comunicação intercultural	Variação linguística	Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.	- Exploração e reconhecimento das variações linguísticas: inglês britânico, americano, australiano, canadense etc.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 18 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Oralidade – Práticas de compreensão e produção oral de Língua Inglesa, em diferentes contextos discursivos (presenciais ou simulados), com repertório de falas diversas, incluindo a fala do professor.			
Interação discursiva	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da Língua Inglesa e conflito de opiniões)	Fazer uso da Língua Inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações, por meio de paráfrases ou justificativas.	- Uso de expressões, como: <i>I think so; I don't think so; what do you mean by...? I agree; I don't agree etc.</i> ; - Uso de conjunções, como <i>because, so, but etc.</i>
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico	Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e as informações relevantes.	- Compreensão e discussão de mídias orais: entrevistas, trechos de filme/série, música etc.
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	- Produção e apresentação de diálogos com o uso do tempo futuro <i>will</i> .
Eixo Leitura – Práticas de leitura de textos diversos em Língua Inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de leitura	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos	Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.	- Leitura de textos de cunho informativo/jornalístico; - <i>Skimming</i> .

MATRIZ CURRICULAR 18 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Práticas de leitura e fruição	Leitura de textos de cunho artístico/literário	Apreciar textos narrativos em Língua Inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada) como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em Língua Inglesa.	- Leitura de textos narrativos e artigos da internet.
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.	- Debate sobre os textos lidos.
Eixo Escrita – Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou pelos colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a Língua Inglesa.			
Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Revisão de textos, com mediação do professor	Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).	- Avaliação da própria produção escrita; - Leitura dos textos de colegas.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação do professor e dos colegas	Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , reportagens, histórias de ficção, <i>blogs</i> , entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).	- Produção de textos de diversos gêneros.
Eixo Conhecimentos Linguísticos – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.			
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	- Advérbios de tempo; - Futuro com <i>will</i> .

MATRIZ CURRICULAR 18 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Gramática	Verbos para indicar o futuro	Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	- Verbos no futuro: <i>to be + going to</i> e <i>will</i> .
	Comparativos e superlativos	Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.	- Adjetivos; - Comparativo e superlativo.
Eixo Dimensão Intercultural – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas aos demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural	Construir repertório cultural, por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à Língua Inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outras), valorizando a diversidade entre culturas.	- Construção de repertório utilizando gêneros de filmes, programas de TV, música, cinema etc.
Comunicação intercultural	Impacto de aspectos culturais na comunicação	Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.	- Investigação de aspectos culturais em países de Língua Inglesa: cumprimentos, gestos etc.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 19 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Oralidade – Práticas de compreensão e produção oral de Língua Inglesa, em diferentes contextos discursivos (presenciais ou simulados), com repertório de falas diversas, incluindo a fala do professor.			
Interação discursiva	Funções e usos da Língua Inglesa: persuasão	Fazer uso da Língua Inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.	- Expressões como: <i>In my opinion...; I believe that...; I do not agree with...; I think that...; I am not sure about...etc.</i>
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	Compilar as ideias-chave de textos, por meio de tomada de notas.	- Debate: <i>what is the main idea present in the dialogue/conversation?</i>

MATRIZ CURRICULAR 19 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.	- Seminários.
Eixo Leitura – Práticas de leitura de textos diversos em Língua Inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de leitura	Recursos de persuasão	Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	- Identificação de recursos de persuasão no texto; - Interpretação de imagens e elementos presentes na publicidade/propaganda.
Práticas de leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais	Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.	- Exploração de ambientes sociais de informação; - A presença das <i>fake news</i> na vida contemporânea, sua produção e seu compartilhamento.
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	Compartilhar com os colegas a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.	- Compartilhamento de opiniões sobre um texto; - Seminários para apresentação dos trabalhos produzidos.
Eixo Escrita – Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou pelos colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a Língua Inglesa.			
Estratégias de escrita	Escrita: construção da persuasão	Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).	- Uso do imperativo na linguagem publicitária: <i>share!; order now!; yes, you can!</i> etc.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor e dos colegas	Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i> , fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, querevelem posicionamento crítico.	- Produção de cartazes utilizando as formas não verbais presentes na internet: <i>emojis/emoticons</i> .

MATRIZ CURRICULAR 19 – LINGUAGENS: LÍNGUA INGLESA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Eixo Conhecimentos Linguísticos – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.			
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: “internetês”	Reconhecer, nos novos gêneros digitais (<i>blogs</i> , mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.	- Tradução de textos: “internetês” para a linguagem formal.
	Conectores (<i>linking words</i>)	Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.	- Conjunções.
Eixo Dimensão Intercultural – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas aos demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
A Língua Inglesa no mundo	A Língua Inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político	Analisar a importância da Língua Inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.	- Análise sobre a importância da Língua Inglesa em diferentes campos no cenário mundial, como: <i>The greatest inventions and discoveries of the world</i> .
Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado	Discutir a comunicação intercultural, por meio da Língua Inglesa, como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	- A influência da cultura americana no mundo: músicas, comidas, filmes etc.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 20 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Contagem de rotina		
	Contagem ascendente e descendente	Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.	- Números naturais: quantidade, ordem e símbolo.
Números	Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações		
	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação	Contar, de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.	- Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.
Números	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até cem)	Contar a quantidade de objetos de coleções até cem unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.	- Números naturais: contar objetos até cem unidades e escrever os respectivos símbolos; comparação, com e sem reta numérica, de números até cem unidades.
	Reta numérica	Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.	
Números	Construção de fatos básicos da adição	Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.	- Construção do conceito adição; - Resolução de problemas com números de um algarismo.

MATRIZ CURRICULAR 20 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Composição e decomposição de números naturais	Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.	- Composição e decomposição de números naturais, por meio de diferentes adições, com suporte de material manipulável.
Números	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	- Adição e subtração: problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar), envolvendo números de até dois algarismos.
Álgebra	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências	Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.	- Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências.
Álgebra	Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em séries numéricas (mais um, mais dois, menos um, menos dois, por exemplo)	Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.	- Sequências recursivas: reconhecimento de um padrão, sejam em grupos de objetos, grupos de figuras ou uma sequência recursiva de números naturais.
Geometria	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico	Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.	- Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico.
Geometria	- Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais	Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.	- Figuras geométricas planas: identificação e nomeação do círculo, quadrado, retângulo e triângulo em diferentes situações.

MATRIZ CURRICULAR 20 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Medidas de tempo: unidades, suas relações e o uso do calendário.	Relatar, em linguagem verbal ou não verbal, sequência de acontecimentos relativos há um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos. Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.	- Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário.
Grandezas e medidas	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas	Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.	- Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas.
Probabilidade e estatística	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples	Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.	- Tabelas e gráficos de colunas simples: leitura.
Probabilidade e estatística	Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de informações coletadas	Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.	- Coleta e organização de informações; - Registros pessoais para comunicação de informações coletadas.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 21 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).	<p>Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).</p> <p>Fazer estimativas, por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até mil unidades).</p> <p>Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.</p>	<p>- Números naturais: comparação e ordenação, valor posicional e função do zero; estimativa de objetos, por diferentes estratégias, e contagem deles até mil unidades; comparação das quantidades de dois conjuntos de objetos, por estimativa ou correspondência, e concluir qual é o maior ou menor, ou se são iguais.</p>
Números	Composição e decomposição de números naturais (até mil)	Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.	- Números naturais: composição e decomposição de números (até mil) com material manipulável, por meio de diferentes adições.
Números	Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração	Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.	- Adição e subtração: construção do conceito adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito com números de um algarismo.
Números	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).	Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.	- Adição e subtração: resolver e elaborar problemas usando números de até três ordens com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar.

MATRIZ CURRICULAR 21 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)	Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5), com a ideia de adição de parcelas iguais, por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.	- Multiplicação por 2, 3, 4 e 5: resolver e elaborar problemas de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais.
Números	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte	Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.	- Problemas envolvendo significados de: dobro, metade, triplo e terça parte.
Álgebra	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas	Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.	- Sequências: construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente, a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.
Álgebra	Identificação de regularidade de sequência e de determinação de elementos ausentes na sequência	<p>Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.</p> <p>Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.</p>	- Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência.
Geometria	Esboço de roteiros e de plantas simples	Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.	- Esboço de roteiros e de plantas simples.
Geometria	- Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco, retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características	Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.	- Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco, retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecer, nomear, comparar figuras e compará-las com objetos do mundo físico.

MATRIZ CURRICULAR 21 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características	Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.	- Figuras planas: reconhecer, comparar e nomear círculo, quadrado, retângulo e triângulo, por meio de características comuns.
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro).	Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.	- Medidas de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas.
Grandezas e medidas	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, centímetro cúbico, grama e quilograma).	Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).	- Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais.
Grandezas e medidas	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas.	Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda. Medir a duração de um intervalo de tempo, por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.	- Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas.
Probabilidade e estatística	Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano	Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.	- Probabilidade: análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano.
Probabilidade e estatística	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples, de dupla entrada e em gráficos de colunas.	Comparar informações de pesquisas apresentadas, por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.	- Tabelas e gráficos: comparar informações de pesquisas para compreender realidade; - Tabelas e gráficos: realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas.

MATRIZ CURRICULAR 21 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 22 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens	Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.	- Leitura, escrita e comparação de números naturais de até a ordem de unidade de milhar.
Números	Composição e decomposição de números naturais	Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.	- Sistema de numeração decimal: identificar suas características, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.
Números	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica	Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito. Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.	- Adição e multiplicação: construir e utilizar fatos básicos para cálculo mental ou escrito; - Reta numérica: estabelecer relação entre os números naturais e pontos da reta para ordená-los e na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.
Números	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração	Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.	- Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração em problemas.

MATRIZ CURRICULAR 22 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades.	Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.	- Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, incluindo diferentes estratégias.
Números	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida.	<p>Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.</p> <p>Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até dez), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.</p>	<p>- Multiplicação: resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular;</p> <p>- Divisão exata e não exata: dividir um número por outro (até dez).</p>
Números	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte.	Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.	- Divisão: significados de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.
Álgebra	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas	Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.	- Sequências recursivas.
Álgebra	Relação de igualdade	Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.	- Relação de igualdade.

MATRIZ CURRICULAR 22 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações	<p>Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomeá-las.</p> <p>Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.</p>	<p>- Figuras geométricas espaciais: relacionar as figuras aos objetos do cotidiano e nomeá-las;</p> <p>- Figuras geométricas espaciais: descrever características relacionando-as com suas planificações.</p>
Geometria	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características	Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.	- Figuras geométricas planas: reconhecimento e análise de características.
Geometria	Congruência de figuras geométricas planas	Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.	- Congruência de figuras geométricas planas: reconhecer figuras congruentes usando sobreposição e desenhos em malhas.
Grandezas e medidas	Significado de medida e de unidade de medida	<p>Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada.</p> <p>Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.</p>	- Significado de medida e de unidade de medida: comprimento, tempo e capacidade.
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações	Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.	- Medidas de comprimento.
Grandezas e medidas	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações.	Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.	- Medidas de capacidade e de massa.

MATRIZ CURRICULAR 22 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Comparação de áreas por superposição	Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos.	- Área.
Grandezas e medidas	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo.	Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração. Ler horas em relógios digitais e analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.	- Medidas de tempo: uso de relógios analógicos e digitais.
Grandezas e medidas	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas	Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra venda e troca.	- Sistema monetário brasileiro: resolver e elaborar problema sem situações de compra venda e troca.
Probabilidade e estatística	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral	Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.	- Probabilidade: espaço amostral.
Probabilidade e estatística	Leitura, interpretação e representação de dado sem tabelas de dupla entrada e gráficos de barras	Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas. Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.	- Tabelas de dupla entrada e gráficos de barras ou colunas: resolver problemas; - Tabelas de dupla entrada e gráficos de barras ou colunas: ler, interpretar e comparar dados de situações da realidade sociocultural significativos.

MATRIZ CURRICULAR 22 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Probabilidade e estatística	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos	Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada, representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.	- Tabelas e gráficos: coletar, classificar e representar dados.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 23 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens	Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.	- Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens.
Números	Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de dez	Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.	- Sistema de numeração decimal: decomposição e composição, escrita do número por meio de adições e multiplicações por potências de dez.
Números	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais	Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo. Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.	- Adição e subtração: resolver e elaborar problemas utilizando cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado; - Operações inversas: adição e subtração, multiplicação e divisão; - Propriedades da adição, subtração, multiplicação e divisão.

MATRIZ CURRICULAR 23 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida	Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. Resolver e elaborar problemas de divisão, cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	- Multiplicação: com significados de adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade; - Divisão: com significados de repartição equitativa e de medida e empregar divisor que tenha, no máximo, dois algarismos.
Números	Problemas de contagem	Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	- Problemas de contagem: sequenciação.
Números	Números racionais: frações unitárias mais usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$)	Reconhecer as frações unitárias mais usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.	- Números racionais: frações unitárias mais usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$).
Números	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro	Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.	- Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro.

MATRIZ CURRICULAR 23 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Álgebra	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural	Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.	- Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural.
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais	Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.	- Medidas de comprimento, massa e capacidade.
Grandezas e medidas	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas	Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.	- Área: medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada.
Grandezas e medidas	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo	Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.	- Medidas de tempo: ler e registrar as horas; - Calcular intervalos de tempo em situações relacionadas ao cotidiano do aluno.
Grandezas e medidas	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana	Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada, utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global. Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.	- Medidas de temperatura em grau Celsius: registrar as temperaturas em gráficos de coluna.

MATRIZ CURRICULAR 23 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro	Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.	- Sistema monetário brasileiro: resolver e elaborar problemas que envolvam troco e desconto.
Probabilidade e estatística	Análise de chances de eventos aleatórios	Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.	- Probabilidade: análise de chances de eventos aleatórios.
Probabilidade e estatística	Leitura, interpretação e representação de dado sem tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras, colunas e gráficos pictóricos	Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.	- Tabelas e gráficos: análise dos dados e produção de texto sobre a análise.
Probabilidade e estatística	Diferenciação entre variáveis categóricas e numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada	Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.	- Diferenciação entre variáveis categóricas e numéricas; - Coleta, classificação e representação de dados da pesquisa realizada.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 24 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)	Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	- Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até quatro ordens). Obs.: na EJA, as quatro ordens são: UM, C, D, U.
Números	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica	Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição, a decomposição e a reta numérica.	- Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica; - Retas e semirretas.
Números	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica	Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.	- Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica.
Números	Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência	Identificar frações equivalentes. Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.	- Frações equivalentes: identificação; - Números racionais: comparação e ordenação, com representações fracionária e decimal, relação com a reta numérica.
Números	Cálculo de porcentagens e representação fracionária	Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.	- Cálculo de porcentagens e representação fracionária; - Cálculos com a utilização de <i>folders</i> de supermercado.
Números	Problemas: adição e subtração de números naturais e racionais, cuja representação decimal é finita	Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	- Problemas: adição e subtração de números naturais e racionais, cuja representação decimal é finita.

MATRIZ CURRICULAR 24 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Problemas: multiplicação e divisão de números racionais, cuja representação decimal é finita por números naturais	Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e racionais, cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	- Problemas: multiplicação e divisão de números racionais, cuja representação decimal é finita por números naturais.
Números	Problemas de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”	Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.	- Problemas de contagem: resolução e elaboração de problemas simples envolvendo o princípio multiplicativo.
Álgebra	Propriedades da igualdade e noção de equivalência	Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência. Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.	- Propriedades da igualdade e noção de equivalência.
Álgebra	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais	Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros.	- Grandezas diretamente proporcionais; - Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais.

MATRIZ CURRICULAR 24 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.	
Geometria	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) Representação de deslocamentos no plano cartesiano	Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas. Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.	- Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante); - Representação de deslocamentos no plano cartesiano.
Geometria	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características	Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.	- Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características.
Geometria	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos	Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.	- Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos.
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais	Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.	- Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade.

MATRIZ CURRICULAR 24 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações	Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.	- Áreas e perímetros de figuras poligonais: relações entre área e perímetro de uma mesma figura.
Grandezas e medidas	Noção de volume	Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes, por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.	- Noção de volume.
Grandezas e medidas	Leitura, coleta, classificação, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas	Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões. Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.	- Tabelas e gráficos: interpretação de dados apresentados em textos, tabelas, gráficos e registro por escrito da interpretação; - Pesquisa de campo: planejamento, coleta, organização e apresentação dos dados em tabelas e gráficos com texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 25 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e racionais representados na forma decimal	Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e racionais, cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica. Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e racionais em sua representação decimal.	- Sistemas de numeração decimal: abordagem histórica, comparação com outros sistemas de numeração, base, valor posicional, função do zero, composição e decomposição; - Números naturais: leitura, escrita, comparação, ordenação e reta numérica.
Números	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais Divisão euclidiana	Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos, com e sem uso de calculadora.	- Potenciação e radiciação; - Números naturais em situações-problema: operações, cálculo mental, escrito, exato e aproximado.
Números	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par). Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000. Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.	- Paridade; - Múltiplos e divisores: conceito e situações-problemas; - Critérios de divisibilidade; - Números primos e compostos.

MATRIZ CURRICULAR 25 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração	Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.	- Número fracionário: ideia de parte/todo, quociente e equivalência.
	Cálculo da fração de um número natural	Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionárias e decimais, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.	
	Adição e subtração de frações	Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.	
		Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.	
Números	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números racionais	Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.	- Operações em situações-problema: com números racionais na forma decimal, estimativas e aproximações.
Números	Aproximação de números para múltiplos de potências de dez	Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de dez mais próxima.	- Estimativas; - Aproximações para múltiplos de potências de dez
Números	Cálculo de porcentagens, por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.	- Porcentagens em situações-problema: uso da proporcionalidade.

MATRIZ CURRICULAR 25 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Álgebra	Propriedades da igualdade	Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.	- Propriedades da igualdade: determinar valores desconhecidos em resolução de problemas.
Números	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo	Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.	- Situações-problema: relações aditivas, multiplicativas e razões.
Geometria	Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados	Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.	- Planos cartesianos: pares ordenados.
Geometria	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano quanto em faces de poliedros. Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos. Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos, reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.	- Polígonos: regulares e irregulares, nomenclatura, lados, vértices, ângulos; - Reconhecer e comparar polígonos no plano e como face de poliedros; - Triângulos: características e classificação; - Quadriláteros: características, classificação e relação entre suas classes.

MATRIZ CURRICULAR 25 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e <i>softwares</i>	Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros ou <i>softwares</i> para representações de retas paralelas e perpendiculares, construção de quadriláteros, entre outros. Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.).	- Retas paralelas e perpendiculares: construção por meio de diferentes instrumentos e de algoritmos.
Grandezas e medidas	Problemas sobre medidas envolvendo grandezas, como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume	Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.	- Situações-problema sem o uso de fórmulas: grandezas de comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade.
Grandezas e medidas	Ângulos: noção, usos e medida	Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas. Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão. Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.	- Ângulo: associado às figuras geométricas, em situações-problema e medidas.
Grandezas e medidas	Plantas baixas e vistas aéreas	Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.	- Plantas baixas; - Vistas aéreas.

MATRIZ CURRICULAR 25 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado	Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.	- Quadrado: perímetro, área, redução e ampliação.
Probabilidade e estatística	Cálculo de probabilidade, como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável Cálculo de probabilidade, por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista)	Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.	- Probabilidade: cálculo e experimentos sucessivos.
Probabilidade e estatística	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e numéricas	Identificar as variáveis, suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico. Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos, redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.	- Tabelas e gráficos: leitura e interpretação.
Probabilidade e estatística	Coleta de dados, organização e registro Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações	Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.	Tabelas e gráficos: coleta de informações e organização dos dados.

MATRIZ CURRICULAR 25 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Probabilidade e estatística	Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas	Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades, considerando as estradas que unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).	- Fluxograma.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 26 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Múltiplos e divisores: situações-problema, MDC e MMC sem algoritmos.	Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir Máximo Divisor Comum (MDC) ou Mínimo Múltiplo Comum (MMC), por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos.	- Múltiplos e divisores de um número natural.
Números	Porcentagens em situações-problema de acréscimo e decréscimo.	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.	- Cálculo de porcentagens, acréscimos e decréscimos simples.
Números	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações	Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração. Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.	- Números inteiros: histórico e reta numérica; - Operações com números inteiros: adição, subtração e situações-problema.

MATRIZ CURRICULAR 26 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador	Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos. Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos. Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas.	- Frações em seus diferentes significados (como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador): situações-problema, fluxograma, comparação e ordenação; - Razão em situações-problemas.
		Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador. Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração $\frac{2}{3}$ para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes dela ou três partes de outra grandeza.	
Números	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações	Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica. Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias. Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.	- Números racionais (forma fracionária e decimal): reta numérica, multiplicação e divisão; - Operações com números racionais em situações-problema.
Álgebra	Linguagem algébrica: variável e incógnita	Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita	- Incógnita e variável: conceito, classificação e utilização algébrica em sequências recursivas.

MATRIZ CURRICULAR 26 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura. Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.	
Álgebra	Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica	Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.	- Equivalência de expressões algébricas.
Álgebra	Problemas envolvendo grandezas diretamente e inversamente proporcionais	Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.	- Proporcionalidade direta e inversa em situações-problema.
Geometria	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétrico sem relação aos eixos e à origem	Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro. Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.	- Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano, simetria.
Geometria	Simetrias de translação, rotação e reflexão	Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> de geometria dinâmica, vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.	- Simetrias de translação, rotação e reflexão.

MATRIZ CURRICULAR 26 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	A circunferência como lugar geométrico	Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico, utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.	- Circunferência: construção e situação-problema.
Geometria	Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de <i>softwares</i> de geometria dinâmica.	- Retas paralelas intersectadas por uma transversal.
Geometria	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos	Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°. Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas. Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.	- Triângulos: construção, condição de existência, soma das medidas dos ângulos internos e rigidez.
Geometria	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero	Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos.	- Polígonos regulares: medidas de ângulos internos, relações entre ângulos internos e externos, construção a partir do quadrado e do triângulo equilátero.

MATRIZ CURRICULAR 26 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado.	
Grandezas e medidas	Problemas envolvendo medições	Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.	- Medidas em situações-problema.
Grandezas e medidas	Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais	Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).	- Volume de blocos retangulares.
Grandezas e medidas	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras, que podem ser compostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros	Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros. Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas, que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.	- Área de figuras planas, que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos.
Grandezas e medidas	Medida do comprimento da circunferência	Estabelecer o número π como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.	- Número π .
Probabilidade e estatística	Experimentos aleatórios: espaço amostra de estimativa de probabilidade, por meio de frequência de ocorrências	Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.	- Probabilidade: experimentos aleatórios.

MATRIZ CURRICULAR 26 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Probabilidade e estatística	Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados	Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.	- Média estatística.
Probabilidade e estatística	Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos Interpretação das informações	Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.	- Pesquisa: amostral, censitária, planejamento, coleta e organização dos dados; - Construção e análise de tabelas e gráficos.
Probabilidade e estatística	Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados	Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.	- Gráficos de setores: interpretação e análise.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 27 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Notação científica	Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.	- Potenciação: cálculo e propriedades; - Notação científica.
Números	Potenciação e radiciação	Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.	- Potência com expoente fracionário em situações-problema.
Números	Princípio multiplicativo da contagem	Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.	- Princípio multiplicativo em situações-problema.

MATRIZ CURRICULAR 27 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Porcentagens	Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.	- Porcentagem em situações-problema.
	Dízimas periódicas: fração geratriz	Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.	- Fração geratriz.
Álgebra	Valor numérico de expressões algébricas	Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.	- Valor numérico de expressões algébricas.
Álgebra	Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano	Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.	- Gráfico da equação linear.
Álgebra	Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano	Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.	- Sistema de equações em situações-problema: resolução algébrica e representação no plano cartesiano.
Álgebra	Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$	Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$.	- Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$ em situações-problema.
Álgebra	Sequências recursivas e não recursivas	<p>Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figurar não recursiva e construir um algoritmo, por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes.</p> <p>Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo, por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes.</p>	- Sequências recursivas e não recursivas.

MATRIZ CURRICULAR 27 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Álgebra	Variação de grandezas: diretamente, inversamente ou não proporcionais	<p>Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano.</p> <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.</p>	- Grandezas diretamente, inversamente ou não proporcionais e em situações-problema.
Geometria	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros	Demonstrar propriedades de quadriláteros, por meio da identificação da congruência de triângulos.	- Congruência de triângulos e propriedades de quadriláteros.
Geometria	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	<p>Construir, utilizando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.</p> <p>Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.</p>	<p>- Ângulos: construção, mediatriz e bissetriz;</p> <p>- Polígonos regulares: construção e descrição da construção.</p>
Geometria	Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas	Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.	- Mediatriz e bissetriz em situações-problema.
Geometria	Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação	Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com uso de instrumentos de desenho ou de <i>softwares</i> de geometria dinâmica.	- Simetrias de translação, rotação e reflexão.

MATRIZ CURRICULAR 27 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Grandezas e medidas	Área de figuras planas Área do círculo e comprimento de sua circunferência	Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.	- Área de quadriláteros, triângulos e círculos: resolver e elaborar problemas envolvendo situações práticas do dia a dia.
Grandezas e medidas	Volume de cilindro reto Medidas de capacidade	Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes. Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente, cujo formato é o de um bloco retangular.	- Medida de capacidade: relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico; - Volume de bloco retangular: resolver e elaborar problemas.
Probabilidade e estatística	Princípio multiplicativo da contagem Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral	Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.	- Probabilidade: construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo; - Probabilidade: reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.
Probabilidade e estatística	Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos, adequação para determinado conjunto de dados	Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.	- Gráficos.
Probabilidade e estatística	Organização dos dados de uma variável contínua em classes	Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.	- Amplitude de classes de variável contínua.
Probabilidade e estatística	Medidas de tendência central e de dispersão	Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana), com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.	- Média, moda e mediana; - Plano cartesiano: representação dos dados e das medidas de tendência central.

MATRIZ CURRICULAR 27 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Probabilidade e estatística	Pesquisas censitária ou amostral Planejamento e execução de pesquisa amostral	Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justifiquem a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada). Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.	- Pesquisa amostral: motivos para escolhê-la e como selecionar a amostra; - Pesquisa amostral: planejamento e execução com técnica de seleção de amostragem adequada, apresentação dos resultados em relatório contendo gráficos e medidas de tendência central, amplitude e conclusões.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 28 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica	Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade). Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.	- Números irracionais: mostrar sua necessidade, identificação e localização na reta numérica.
Números	Potências com expoentes negativos e fracionários	Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.	- Números reais: cálculos; - Potências com expoentes com números reais: propriedades.

MATRIZ CURRICULAR 28 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Números	Números reais: notação científica e problemas	Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.	- Números reais: notação científica e problemas.
Números	Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.	- Porcentagem: resolução e elaboração de problemas no contexto da educação financeira com aplicação de percentuais sucessivos e determinação das taxas percentuais.
Álgebra	Funções: representações numérica, algébrica e gráfica	Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.	- Funções: compreensão das relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica, e utilização desse conceito em outras situações.
Álgebra	Razão entre grandezas de espécies diferentes	Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.	- Razão entre grandezas de espécies diferentes.
Álgebra	Grandezas diretamente e inversamente proporcionais	Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socio-culturais, ambientais e de outras áreas.	- Proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas.
Álgebra	Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis Resolução de equações polinomiais do 2º grau, por meio de fatorações	Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.	- Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis; - Equações polinomiais do 2º grau: resolução por meio de fatoração.

MATRIZ CURRICULAR 28 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.	- Retas paralelas intersectadas por uma transversal.
Geometria	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo	Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de <i>softwares</i> de geometria dinâmica.	- Relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência.
Geometria	Semelhança de triângulos	Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.	- Semelhança de triângulos.
Geometria	Relações métricas no triângulo retângulo Teorema de Pitágoras: teoremas de proporcionalidade, verificações experimentais e demonstração	Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos. Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.	- Relações métricas do triângulo retângulo; - Teorema de Pitágoras; - Semelhança de triângulos; - Teorema de Pitágoras e retas paralelas cortadas por transversal: resolução e elaboração de problemas.
Geometria	- Polígonos regulares	Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular, cuja medida do lado é conhecida utilizando régua, compasso e <i>softwares</i> .	- Polígono regular: escrever algoritmo ou fluxograma para a construção de polígono, cuja medida do lado é conhecida.
Geometria	Distância entre pontos no plano cartesiano	Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.	- Distância entre pontos no plano cartesiano; - Ponto médio; - Área e perímetro de figuras planas no plano cartesiano: cálculo usando a distância entre dois pontos no plano e ponto médio.

MATRIZ CURRICULAR 28 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Geometria	Vistas ortogonais de figuras espaciais	Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.	- Vistas ortogonais de figuras espaciais.
Grandezas e medidas	Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas Unidades de medida utilizadas na informática	Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.	- Notação científica.
Grandezas e medidas	Volume de prismas e cilindros	Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.	- Volume de prismas e cilindros retos: resolver e elaborar problemas em situações cotidianas.
Probabilidade e estatística	Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes	Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência nos dois casos.	- Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes.
Probabilidade e estatística	Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação	Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.	- Gráficos divulgados pela mídia: analisar e identificar informações que podem induzir ao erro.
Probabilidade e estatística	Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores, gráficos pictóricos	Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.	- Gráfico: identificação do tipo mais adequado e construí-lo para os dados que se deseja representar, incluindo medidas de tendência central.

MATRIZ CURRICULAR 28 – MATEMÁTICA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Probabilidade e estatística	Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório	Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório, contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.	- Planejamento e aplicação de pesquisa amostral com tema da realidade social; - Comunicação dos resultados por relatórios, contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 29 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Características dos materiais	Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.	- Tipos de matérias (origens, diferenças, uso no cotidiano, reciclagem, reuso e separação); - Coleta seletiva de materiais; - Compostagem de materiais orgânicos.
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. Comparar as características físicas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	- Partes do corpo humano; - Órgãos dos sentidos: funcionalidade; - Saúde e sua relação com alimentação, higiene, prevenção de doenças e vacinas; - Respeito às diferenças (peso, altura, sociocultural etc.).
Terra e Universo	Escalas de tempo	Identificar e nomear diferentes escalas de tempo, sucessão de dias, semanas, meses e anos.	- Movimentos da Terra; - Tempo e suas influências no ciclo da Terra. - Calendário.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 30 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Prevenção de acidentes domésticos	Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).	<ul style="list-style-type: none">- Cuidados no manuseio de alguns materiais e objetos para a prevenção de acidentes;- Reutilização de materiais;- Signos e símbolos usados para identificar perigos e atenção.
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas	<p>Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que vivem.</p> <p>Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.</p> <p>Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada em cada uma delas, analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Biomas regionais;- Características e classificação das plantas;- Características e classificação dos animais (vertebrados e invertebrados);- Habitat e alimentação dos animais;- Animais ameaçados de extinção;- Água como fonte de vida;- A importância do cultivo e consumo de alimentos orgânicos para a saúde e o meio ambiente.
Terra e Universo	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor	<p>Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.</p> <p>Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none">- Movimentos da Terra (os dias e as noites, as posições do Sol e as variações do tempo);- Luz;- Calor;- Reflexão e absorção da luz;- Influência das características nos materiais na reflexão e absorção de luz;- Efeitos da radiação solar na saúde humana;- Aquecimento global e suas consequências para o ambiente.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 31 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL II – 3º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Saúde auditiva e visual	Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual, considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.	<ul style="list-style-type: none">- Meios transparentes, translúcidos e opacos;- Superfícies polidas e espelhos;- Poluição sonora e visual.
Vida e evolução	Características e desenvolvimento dos animais	<p>Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p>Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.</p> <p>Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none">- Reino animal (classificação, cadeia alimentar, reprodução, locomoção, hábitat, ciclo vital e noções de taxonomia);- A superfície terrestre como morada de animais e vegetais;- Relação entre os seres vivos e desses com o ambiente;- Biomas catarinenses.
Terra e Universo	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	<p>Identificar características da Terra (seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).</p> <p>Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, as demais estrelas, a Lua e os planetas estão visíveis no céu.</p> <p>Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características, como: cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Sistema solar;- Planeta Terra;- A Lua e suas fases;- As estrelas;- O solo (formação, características e propriedades);- Utilização do solo (agricultura, mineração etc.);- Problemáticas do solo (desertificação, erosão, contaminação, desmatamento etc.).

MATRIZ CURRICULAR 31 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL II – 3º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 32 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Misturas	Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.	
	Transformações reversíveis e não reversíveis	Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade). Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).	
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples	Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.	
	Micro-organismos	Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.	

MATRIZ CURRICULAR 32 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo. Verificar a participação de micro-organismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros. Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns micro-organismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas paraprevenção de doenças a eles associadas.	<ul style="list-style-type: none">- Seres microscópicos (bactérias, fungos e protozoários);- Reciclagem da matéria orgânica;- Micro-organismos no dia a dia;- A importância das vacinas (vírus);- Higiene como medida de prevenção (bactérias e protozoários).
Terra e Universo	Pontos cardeais	Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).	<ul style="list-style-type: none">- Meios de orientações: Sol e constelações, pontos cardeais, bússola, gnômon etc.;- Tipos de calendários no percurso da humanidade.
	Calendários	Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.	
	Fenômenos cíclicos	Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.	
	Cultura		

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 33 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais	Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.	
	Ciclo hidrológico	Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (oulocais).	
	Consumo consciente	Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.	
	Reciclagem	Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.	
		Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.	
Vida e evolução	Nutrição do organismo	Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados responsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.	
	Hábitos alimentares		
	Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório		

MATRIZ CURRICULAR 33 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Apresentar a organização do corpo humano a partir da formação celular.	
		Compreender as transformações que ocorrem durante a puberdade no corpo humano.	
		Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.	
		Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.	
		Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens, a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).	
Terra e Universo	Constelações e mapas celestes	Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.	
	Movimento de rotação da Terra	Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.	
	Periodicidade das fases da Lua	Concluir sobre a periodicidade das fases lunares, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.	
	Instrumentos ópticos		

MATRIZ CURRICULAR 33 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL II – 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Projetar e construir dispositivos para observação a distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 34 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Misturas homogêneas e heterogêneas	Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).	<ul style="list-style-type: none">- Substâncias: simples; composta; pura;- Misturas: homogêneas; heterogêneas;- Água: solvente universal;- Solvente;- Sóluto;- Indústria química: petróleo, minérios, carvão mineral, polímero, materiais sintéticos (medicamentos);- Impactos ambientais: transformação do lixo, produção de resíduos no dia a dia, acondicionamento dos resíduos sólidos, os 7 Rs.
	Separção de materiais	Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).	
	Materiais sintéticos	Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros).	
	Transformações químicas		

MATRIZ CURRICULAR 34 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Vida e evolução		Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.	<ul style="list-style-type: none">- Citologia geral;- Níveis de organização;- Sistema nervoso: anatomia e função (sistema nervoso central e periférico), condução do impulso nervoso, atos voluntários e reflexos, efeitos ao encéfalo (sono, drogas etc.), doenças relacionadas ao sistema;- Sistema locomotor (esquelético, muscular e articular): anatomia e função, interação entre os sistemas, movimento;- Sistema sensorial: funções, visão, audição, fala, olfato, gustação, tato.
	Célula como unidade da vida	Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.	
	Interação entre os sistemas locomotor, nervoso e sensorial	Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.	
	Lentes corretivas	Apresentar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.	
		Explicar a importância dos órgãos dos sentidos, ligando ao sistema nervoso sensorial.	
		Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, articular, ósseo e nervoso.	
		Explicar o efeito de substâncias psicoativas (drogas) no sistema nervoso.	
Terra e Universo	Forma, estrutura e movimentos da Terra	Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.	<ul style="list-style-type: none">- Camadas da Terra (estrutura interna à atmosfera): formação e constituição, litosfera, hidrosfera, atmosfera;- Solo: tipos, fósseis, importância, preservação e contaminação;
		Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.	

MATRIZ CURRICULAR 34 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.</p> <p>Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.</p>	<p>- Esfericidade da Terra: posição do Sol e da Lua, constelações, movimento da Terra e consequências.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 35 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia	Máquinas simples	<p>Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples.</p> <p>Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas.</p>	<p>- Evolução das máquinas térmicas; - Propriedades dos materiais e energia; - Diferença entre temperatura, calor e sensação térmica; - Propagação do calor; - Efeito estufa/aquecimento global; - Equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra; - Tipos de combustíveis; - Problemas socioambientais; - Tecnologias e sustentabilidade.</p>
	<p>Formas de propagação do calor</p> <p>Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra</p> <p>História dos combustíveis e das máquinas térmicas</p>	<p>Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.</p> <p>Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 35 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas.</p> <p>Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).</p>	
Vida e evolução		<p>Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.</p>	<p>- Ecologia: conceitos básicos, biomas brasileiros, relações entre os seres vivos, biodiversidade, preservação e espécies endêmica; - Indicadores de saúde: saneamento básico, vacinação, doenças relacionadas à saúde pública; - Indicadores ambientais tecnológicos: propagação da informação.</p>
	<p>Diversidade de ecossistemas</p> <p>Fenômenos naturais e impactos ambientais</p> <p>Programas e indicadores de saúde pública</p>	<p>Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.</p> <p>Identificar doenças e problemas de saúde na comunidade causados por vírus, bactérias e protozoários, e suas formas de prevenção.</p> <p>Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo, o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 35 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.	
Terra e Universo	Composição do ar	Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.	
	Efeito estufa Camada de ozônio Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) Placas tectônicas e deriva continental	Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou o controle desse quadro. Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação. Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas. Justificar o formato da costa brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.	<ul style="list-style-type: none">- Principais gases que compõem o ar atmosférico;- Propriedades do ar (combustível e comburente). Obs.: a habilidade EF-07CI13 também está contemplada na unidade temática Matéria e energia. <ul style="list-style-type: none">- Destruição da camada de ozônio;- Chuva ácida;- Inversão térmica;- Elementos e fenômenos naturais: vulcões, terremotos, tsunamis;- Placas tectônicas e deriva continental.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 36 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia		Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.	
	Fontes e tipos de energia Transformação de energia Cálculo de consumo de energia elétrica Circuitos elétricos Uso consciente de energia elétrica	Apresentar circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais. Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.), de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo). Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável. Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.	<ul style="list-style-type: none">- Fontes e tipos de energia;- Transformação de energia;- Circuitos elétricos simples;- Consumo elétrico residencial consciente;- Sustentabilidade energética.
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade, considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.	<ul style="list-style-type: none">- Tipos de reprodução: bactérias, plantas, fungos e animais, reprodução assexuada e sexuada, fecundação interna e externa;- Adolescência e puberdade;- Sistema reprodutor;- Métodos contraceptivos;

MATRIZ CURRICULAR 36 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).</p> <p>Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas IST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</p> <p>Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</p>	<p>- Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST): transmissão, sintomas, tratamento, prevenção;</p> <p>- Sexualidade e identidade de gênero: biológica, sociocultural, afetiva e ética;</p> <p>- <i>Bullying</i> e preconceito.</p>
Terra e Universo	<p>Clima</p> <p>Mudanças climáticas</p> <p>Consumo consciente</p>	<p>Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica, ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra, e aos biomas brasileiros.</p> <p>Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.</p>	<p>- Dinâmicas climáticas/ climas regionais: correntes atmosféricas e oceânicas;</p> <p>- Biomas brasileiros;</p> <p>- Ações antrópicas que minimizam o impacto no ambiente: redução do desmatamento, consumo consciente, desenvolvimento de tecnologias e práticas sustentáveis.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 37 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Matéria e energia		<p>Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.</p> <p>Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.</p> <p>Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.</p>	
	Aspectos quantitativos das transformações químicas	Planejar e executar experimentos que evidenciam que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina.	<p>- Propriedades físicas da matéria;</p> <p>- Evolução do modelo atômico e tabela periódica;</p> <p>- Equações e balanceamento químico;</p> <p>- As ondas e a luz: onda eletromagnética, fontes de luz, cores: luz branca, arco-íris;</p> <p>- A luz e a visão;</p> <p>- Daltonismo;</p> <p>- Evolução dos meios de comunicação;</p> <p>- Desenvolvimento tecnológico e suas implicações na saúde.</p>
	Estrutura da matéria		
	Radiações e suas aplicações na saúde	Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana.	
		Conhecer as radiações eletromagnéticas, suas fontes e aplicações.	
		Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.).	

MATRIZ CURRICULAR 37 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Vida e evolução		Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.	
		Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.	
	Hereditariedade	Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.	<ul style="list-style-type: none">- Genética: formação de gametas, estruturas celulares, mitose e meiose, genes, DNA e cromossomos;- Teorias evolucionistas;- Biodiversidade e variabilidade genética;- Unidades de conservação e espécies endêmicas;- Sustentabilidade em escala local.
	Ideias evolucionistas	Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.	
	Preservação da biodiversidade	Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados.	
		Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.	

MATRIZ CURRICULAR 37 – CIÊNCIAS DA NATUREZA: CIÊNCIAS (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Terra e Universo		Descrever a composição e a estrutura do sistema solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do sistema solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia entre bilhões).	
	Composição, estrutura e localização do sistema solar no Universo	Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do sistema solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).	<ul style="list-style-type: none">- Sistema solar: localização, composição, distância, temperatura;- Leituras astronômicas e os impactos na evolução da sociedade;- Elementos fundamentais para a vida terrestre;- Sobrevivência humana fora da Terra: viabilidade e adaptações necessárias;- Ciclo de vida das estrelas e os efeitos desse processo no planeta.
	Astronomia e cultura		
	Vida humana fora da Terra	Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares.	
	Ordem de grandeza astronômica		
	Evolução estelar	Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte), baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no planeta.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 38 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares Situações de convívio em diferentes lugares	Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).	- Lugares cotidianos: semelhanças e diferenças entre espaços públicos e privados (moradia, escola, praças, parques etc.); - Regras de convívio em diferentes espaços (casa/família, escola etc.).
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.	- Mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras; - Utilização de mapas simples para localizar elementos cotidianos, considerando referenciais espaciais (o eu corporal, lateralidade).
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.). Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.	- Características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.) e suas consequências; - Mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 39 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	Descrever a história das migrações no bairro ou na comunidade em que vive. Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando seu papel na conexão entre lugares, discutir os riscos para a vida e para o ambiente, seu uso responsável.	- Origem e história das diferentes migrações no bairro ou na comunidade em que vive e suas consequências, reconhecendo a importância do respeito às diferenças; - O papel dos meios de transporte e comunicação para a circulação e conexão entre os diferentes lugares.
Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço Mudanças e permanências	Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. Mudanças e permanências.	- Ocupação espacial: semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares, analisando mudanças e permanências.
Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.	- Atividades extrativas e os impactos ambientais relacionados.
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial.	Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.	- A paisagem e suas diferentes formas de representação e observação (desenhos, mapas mentais, maquetes, fotografia e imagens de satélite).

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 40 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.	- As diferentes manifestações e heranças culturais (e seus reflexos econômicos) no campo e na cidade; - Diversidade étnica e cultural e os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares; - Associação entre o conhecimento do espaço geográfico produzido pela cultura local. Exemplo: conhecimento dos pescadores em relação ao clima.
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	- Transformação dos elementos naturais e sociais da paisagem.
Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.	- Recursos naturais: extração, cultivo e suas relações com o trabalho em diferentes lugares.
Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas	Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica. Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.	- Imagens (bidimensionais e tridimensionais) em diferentes tipos de representação cartográfica; - A importância da legenda (cores e símbolos) e da escala na representação do espaço.

MATRIZ CURRICULAR 40 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo Impactos das atividades humanas	Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos. Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia, de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável. Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.	- Impactos relacionados ao consumo e ao consumismo no cotidiano e a importância da adoção de práticas individuais e coletivas para a sustentabilidade; - A importância da água para a vida e para as atividades econômicas e os problemas ambientais relacionados ao seu uso; - O uso de tecnologias no espaço rural, no espaço urbano e seus impactos.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 41 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL I – 4º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afrobrasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	<ul style="list-style-type: none">- Diversidade cultural e representatividade na organização do espaço;- Elementos humanos, diferentes culturas, fluxos populacionais e formação do território brasileiro;- Organização política e administrativa do Brasil e as diferentes esferas do poder público, particularmente as municipais.
	Processos migratórios no Brasil	Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	
Conexões e escalas	Instâncias do poder público e canais de participação social	Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.	<ul style="list-style-type: none">- Análise da relação campo/cidade (aspectos econômicos, da produção e de circulação, culturais e migratórios);- Unidades político-administrativas do Brasil;- Territórios étnico-culturais;- A importância do território na construção e vivência da identidade das comunidades quilombolas, indígenas e tradicionais.
	Relação campo e cidade	Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.	
Conexões e escalas	Unidades político-administrativas do Brasil	Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.	<ul style="list-style-type: none">- Aspectos naturais brasileiros, biomas, domínios geomorfológicos e ação antrópica;- Paisagens e suas transformações por ação natural e social, observando a realidade brasileira.
	Territórios étnico-culturais	Identificar e descrever territórios étnicoculturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.	

MATRIZ CURRICULAR 41 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL I – 4º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.	<ul style="list-style-type: none">- O trabalho no campo e na cidade;- Trabalho, produção, circulação e consumo.
	Produção, circulação e consumo	Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.	
Formas de representação e pensamento espacial	Sistema de orientação	Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.	<ul style="list-style-type: none">- Sistema de orientação;- Ferramentas cartográficas e seus elementos no contexto de representação dos espaços (rural e urbano);- Tipos variados de mapas: características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
	Elementos constitutivos dos mapas	Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.	<ul style="list-style-type: none">- Aspectos naturais brasileiros, biomas, domínios geomorfológicos e ação antrópica;- Paisagens e suas transformações por ação natural e social, observando a realidade brasileira.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 42 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL I – 5º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional Diferenças étnico-raciais, étnico-culturais e desigualdades sociais	Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	- Dinâmicas populacionais: a população catarinense no contexto de formação da população brasileira; - Formação étnico-racial, cultural e as desigualdades manifestadas no espaço geográfico.
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.	- Urbanização e seus reflexos nas paisagens e sociedades; - Cidades, expansão urbana e relação urbano/rural na conformação do espaço brasileiro.
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e do desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola, extrativa e no cotidiano das populações.	- Análise das atividades econômicas, matrizes energéticas e o desenvolvimento tecnológico; - Desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e de transporte; - Os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola, extrativa e no cotidiano das populações.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite Representação das cidades e do espaço urbano	Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.	- A imagem (fotografia, imagens de satélites) como instrumento na análise das paisagens; - Diferentes representações cartográficas no contexto urbano.

MATRIZ CURRICULAR 42 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL I – 5º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental Diferentes tipos de poluição Gestão pública da qualidade de vida	Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.). Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas. Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.	- Recursos naturais, qualidade ambiental e degradação causada pelas atividades antrópicas; - A sociedade civil e do poder público na promoção das soluções aos problemas ambientais.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 43 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	- O estudo da Geografia; - Geografia e cidadania; - O espaço geográfico, o lugar, o território e a região; - Modificações nas paisagens por diferentes tipos de sociedade.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	- O sistema solar; - O planeta Terra; - Os movimentos da Terra; - Hidrosfera: ciclo da água, bacias e redes hidrográficas, tipos de escoamento; - Estrutura geológica e as formas de relevo; - As transformações do relevo; - Litosfera.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. Explicar as mudanças na interação humana com a natureza, a partir do surgimento das cidades.	- A paisagem geográfica e as transformações.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	- Cartografia, tipos de mapas e escalas; - Mapas temáticos.

MATRIZ CURRICULAR 43 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico Atividades humanas e dinâmica climática	Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos. Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	- Hidrosfera: redes hidrográficas e tipos de escoamento; - A paisagem geográfica e as transformações (ação humana sobre o território); - Atmosfera e dinâmica climática.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 44 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	- Formação e localização do território brasileiro: concepções.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil Características da população brasileira	<p>Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.</p> <p>Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caíças, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p> <p>Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.</p>	<p>- A população do Brasil: distribuição, crescimento, composição étnica e estrutura;</p> <p>- Diversidade étnica: povos indígenas e de origem africana;</p> <p>- Imigrantes no Brasil;</p> <p>- Indicadores socioeconômicos.</p>
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias Desigualdade social e o trabalho	<p>Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.</p> <p>Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.</p> <p>Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.</p>	<p>- Urbanizações;</p> <p>- Regiões metropolitanas;</p> <p>- Produção, circulação e consumo de mercadorias;</p> <p>- Desigualdade social e o trabalho.</p>

MATRIZ CURRICULAR 44 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	<p>Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.</p> <p>Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.</p>	- Interpretação das regiões socioeconômicas (mapas temáticos e gráficos).
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	<p>Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (florestas tropicais, cerrados, caatingas, campos sulinos e matas de araucária).</p> <p>Comparar unidades de conservação existentes no município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).</p>	<p>- Regionalização (aspectos físicos brasileiros);</p> <p>- Domínios morfoclimáticos do território brasileiro;</p> <p>- Unidades de conservação e preservação;</p> <p>- Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 45 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	<ul style="list-style-type: none">- Organização e regionalização do espaço geográfico;- População mundial (distribuição, crescimento e aspectos demográficos);- Fluxo migratório da América Latina.
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e dinâmica demográfica e mobilidade populacional mundial, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.	
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.	<ul style="list-style-type: none">- Atuação das organizações mundiais;- Relações do Brasil no cenário internacional;- Nova ordem política, social e econômica;- Socialismo, capitalismo e Guerra Fria;- Nova ordem geoeconômica;- América Anglo-Saxônica.

MATRIZ CURRICULAR 45 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção Transformações do espaço na sociedade urbanoindustrial na América Latina	Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil. Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra. Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).	<ul style="list-style-type: none">- Movimentos sociais brasileiros e da América Latina;- Regiões de fronteiras na América;- África: desenvolvimento científico e tecnológico nas relações de trabalho na América e África;- América Latina: recursos naturais do continente latino-americano e problemas urbanos e sociais;- Organismos de integração do território americano;- Os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas no Brasil e no mundo.
		Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos. Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários. Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).	

MATRIZ CURRICULAR 45 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.</p> <p>Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.</p> <p>Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do Rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.</p> <p>Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.</p> <p>Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.</p>	
Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.	- Representações cartográficas da América Latina e África.
		Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	

MATRIZ CURRICULAR 45 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África</p> <p>Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina.</p>	<p>Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, discutir as desigualdades sociais e econômicas, as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.</p> <p>Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.</p> <p>Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia, sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.</p> <p>Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.</p> <p>Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).</p>	<ul style="list-style-type: none">- A exploração histórica da América e África;- Recursos naturais do continente latino-americano;- Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 46 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	<p>Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.</p> <p>Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hegemonia europeia na cultura, política e economia ao longo do tempo; - Corporações e organismos internacionais da Europa, Ásia e Oceania; - Paisagens e os modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania.
	Corporações e organismos internacionais	Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	
	As manifestações culturais na formação populacional	Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	
Conexões e escalas	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	<p>Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.</p> <p>Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o sistema colonial implantado pelas potências europeias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização e transformação do espaço mundial; - Globalização; - Continente asiático e europeu; - Oceania.
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.	
	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania		

MATRIZ CURRICULAR 46 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, Ásia e Oceania.</p> <p>Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.</p>	
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbanoindustrial	<p>Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, Ásia e Oceania.</p> <p>Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização e transformação do espaço mundial; - Urbanização e suas consequências no mundo; - Agropecuária na sociedade urbano e industrial; - Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas.
	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	<p>Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.</p> <p>Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbanoindustrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 46 – CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	<p>Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças, desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.</p> <p>Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.</p>	<p>- Representações cartográficas da organização do espaço mundial.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, Ásia e Oceania	<p>Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, Ásia e Oceania.</p> <p>Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, Ásia e Oceania.</p> <p>Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação, as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.</p>	<p>- Industrialização e circulação de produtos e culturas na Oceania;</p> <p>- Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, Ásia e Oceania.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 47 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL I – 1º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	<p>As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).</p> <p>As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.</p> <p>A escola e a diversidade do grupo social envolvido.</p>	<p>Identificar aspectos do seu crescimento, por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros da família e/ou da comunidade.</p> <p>Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.</p>	<p>- Construção da identidade: eu, a família e a sociedade;</p> <p>- As fases da vida e a ideia de temporalidade;</p> <p>- Arranjos familiares: mudanças e permanências nas formas de organização familiar;</p> <p>- A escola e sua representação social e espacial.</p>
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	<p>A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial</p> <p>A vida em família: diferentes configurações e vínculos</p> <p>A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.</p>	<p>Identificar semelhanças e diferenças entre as formas de representação social e espacial atuais e de outras épocas e lugares.</p> <p>Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.</p>	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 48 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
A comunidade e seus registros	<p>A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas</p> <p>A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço</p> <p>Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)</p> <p>O tempo como medida</p>	<p>Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.</p> <p>Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.</p> <p>Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.</p> <p>Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p>	<p>- Espaços de convívio social: família, escola, rua, bairro;</p> <p>- Noções e percepções do tempo (antes, depois, sequencialidade, observação de fatos inusitados);</p> <p>- Tempo: passagem, contagem e organização;</p> <p>- Memória e fontes históricas: formas de narrar e registrar;</p> <p>- Profissões tradicionais e modernas da comunidade;</p> <p>- Trabalho e sustentabilidade na comunidade.</p>

MATRIZ CURRICULAR 48 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL I – 2º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).	
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, nas ruas e nos espaços sociais.	Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.	
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza	Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e sua importância.	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 49 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	<p>O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive</p> <p>Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive</p>	<p>Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.</p> <p>Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Aspectos históricos da cidade e do município;- Condições sociais e a presença de diferentes grupos sociais e culturais na formação do município;- Patrimônios históricos e culturais do município;- Espaço público e privado do município;- A produção dos marcos da memória no espaço do município: os lugares, a formação cultural da população e as transformações do espaço;

MATRIZ CURRICULAR 49 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL I – 3º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O lugar em que vive	<p>A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)</p> <p>A produção dos marcos da memória: formação cultural da população</p> <p>A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferença</p>	<p>Identificar e comparar pontos de vista, em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.</p> <p>Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.</p> <p>Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.</p> <p>Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.</p> <p>Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Linha do tempo da história do município;- Mudanças e permanências no contexto municipal;- Cultura, preservação e valorização das manifestações culturais dos grupos sociais do município;- O município e as atividades: trabalho, cultura e lazer no espaço urbano e rural.
A noção de espaço público e privado	<p>A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental</p> <p>A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer</p>	<p>Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.</p> <p>Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.</p>	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 50 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	<ul style="list-style-type: none"> - A divisão do tempo histórico: períodos, características e marcos históricos; - Grandes marcos da história humana (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.); - O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo; - As formas conhecidas de registro dos grupos humanos: os diferentes códigos de comunicação e linguagem; - Processos migratórios e fixação de sociedades humanas; - Circulação de pessoas (processos migratórios, viagens, mudanças sazonais, rotas e transportes pelos quais as pessoas chegam ou saem do município, Estado e país); - A invenção do comércio e a circulação de produtos; - As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural; - Os meios de comunicação e usos das tecnologias entre diferentes grupos étnicos ao longo do tempo;
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história humana (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).	
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.	<ul style="list-style-type: none"> - Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; - Os processos migratórios do fim do século XIX e início do século XX no Brasil; - As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960 (êxodo rural); - Os processos de ocupação do campo, as intervenções na natureza e avaliar os resultados dessa interferência.
	A invenção do comércio e a circulação de produtos	Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.	
Circulação de pessoas, produtos e culturas	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural	Relacionar os processos de ocupação do campo, as intervenções na natureza e avaliar os resultados dessa interferência.	<ul style="list-style-type: none"> - Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; - Os processos migratórios do fim do século XIX e início do século XX no Brasil; - As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960 (êxodo rural); - Os processos de ocupação do campo, as intervenções na natureza e avaliar os resultados dessa interferência.
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais	Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.	
Circulação de pessoas, produtos e culturas		Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.	<ul style="list-style-type: none"> - Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; - Os processos migratórios do fim do século XIX e início do século XX no Brasil; - As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960 (êxodo rural); - Os processos de ocupação do campo, as intervenções na natureza e avaliar os resultados dessa interferência.

MATRIZ CURRICULAR 50 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL II – 4º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	<ul style="list-style-type: none"> - Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; - Os processos migratórios do fim do século XIX e início do século XX no Brasil; - As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960 (êxodo rural); - Os processos de ocupação do campo, as intervenções na natureza e avaliar os resultados dessa interferência.
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	
As questões históricas relativas às migrações	Os processos migratórios do fim do século XIX e início do século XX no Brasil	Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> - Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; - Os processos migratórios do fim do século XIX e início do século XX no Brasil; - As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960 (êxodo rural); - Os processos de ocupação do campo, as intervenções na natureza e avaliar os resultados dessa interferência.
	As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 51 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL I – 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	<ul style="list-style-type: none"> - O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados; - Grupos humanos nômades e sedentários (sambaquianos, indígenas, ciganos); - Organização social, política e religiosa dos povos indígenas e quilombolas de Santa Catarina; - Trajetória cultural dos grupos raciais e étnicos da região e estado;
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos		<ul style="list-style-type: none"> - O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados; - Grupos humanos nômades e sedentários (sambaquianos, indígenas, ciganos); - Organização social, política e religiosa dos povos indígenas e quilombolas de Santa Catarina; - Trajetória cultural dos grupos raciais e étnicos da região e estado;

MATRIZ CURRICULAR 51 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL I – 5º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	<p>Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.</p> <p>Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.</p> <p>Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lugares e manifestações de referência da memória (museus, praças, nome de ruas, casas, narrativas, saberes e fazeres) e não oficiais (objetos, práticas de trabalho, narrativas, saberes e fazeres);
Registros da história: linguagens e culturas sociais	As tradições orais e a valorização da memória	<p>Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.</p> <p>Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História e movimentos políticos em Santa Catarina: a Guerra do Contestado, ditadura e democracia, as desigualdades sociais, a luta pela terra dos indígenas, quilombolas e camponeses; - Patrimônio cultural – material e imaterial – da humanidade; - Disputas e mecanismos de reconhecimento e atribuição de legitimidade de um patrimônio cultural; - Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas; - Direitos humanos, baseados no processo histórico dos grupos humanos; - Constituição Federal, ECA, Regimento Interno da Escola etc.
	<p>O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias</p> <p>Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade</p>	<p>Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.</p> <p>Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.</p> <p>Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.</p>	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

APÊNDICE 52 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
História: tempo, espaço e formas de registros	<p>A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias</p> <p>Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico</p> <p>As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização</p>	<p>Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).</p> <p>Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p> <p>Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p>Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p> <p>Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e africanos, discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p> <p>Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de História; - O profissional historiador; - Formas de perceber o tempo: tempo da natureza, tempo cronológico e tempo histórico (diferentes calendários, linhas do tempo, simultaneidades, sincronias e diacronias, sucessão e duração); - Noção de documentos e fontes históricas; - História e memória; - Diferentes referenciais de periodização histórica; - As formas de registro da História e da produção do conhecimento; - As hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana: as diversas teorias e narrativas criacionistas; - Os processos migratórios e tecnológicos dos primeiros grupos humanos e as transformações produzidas no meio ambiente no decorrer do tempo; - A chegada do homem ao continente americano e sul-americano; - Os sítios arqueológicos no Brasil, em Santa Catarina e no município; - Povos originários em Santa Catarina e no município (sambaquianos, grupos indígenas): registros, suas linguagens e suas tecnologias;
	<p>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)</p> <p>Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</p> <p>O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma</p>	<p>Identificar aspectos e formas de registro, das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias, incas e os indígenas de diversas regiões brasileiras.</p>	

APÊNDICE 52 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.	<ul style="list-style-type: none"> - Povos da antiguidade em diferentes continentes (ameríndios, egípcios, núbios, mesopotâmicos, hebreus, hindus, chineses e japoneses); - Cidades da antiguidade em diferentes contextos e espaços; - Ancestralidade e oralidade nas sociedades africanas; - Povos da América do Norte, Central e do Sul: a organização social, política, econômica, cultural, científica, tecnológica; - Povos indígenas brasileiros, catarinenses: organização social, política, econômica, cultural, científica, tecnológica; - Elementos das sociedades clássicas no ocidente atual: a polis, a democracia, a República, a filosofia, o antropocentrismo, a centralização e a descentralização política, a colonização e o Império; - Império e expansionismo: conceitos; - Império Romano; - As formas de organização política na África e em outros continentes: reinos, impérios, cidades-estados, sociedades linhageiras, matriarcais ou aldeias; - Cidadania e política: fundamentos atuais e as experiências grega e romana (os não cidadãos, diferentes papéis da mulher e da criança);
Lógicas de organização política	<p>As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma</p> <p>Domínios e expansão das culturas grega e romana</p> <p>Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política</p> <p>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias</p> <p>A passagem do mundo antigo para o mundo medieval</p> <p>A fragmentação do poder político na Idade</p>	<p>Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.</p> <p>Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma Antigas.</p> <p>Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p> <p>Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A transição dos mundos antigos para o medieval; - A ocupação do Império Romano por outros povos; - Ascensão e queda do Império Romano; - Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e entre diferentes espaços/sociedades do mundo antigo; - Organização do feudo medieval; - Relações sociais, posse da terra e trabalho no feudalismo; - O papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval; - Movimentos cruzadistas; - Rotas comerciais do Oriente para o Ocidente; - As mulheres nas sociedades grega, romana e medieval.
Trabalho e formas de organização social e cultural	<p>O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio</p> <p>Senhores e servos no mundo antigo e no medieval</p> <p>Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)</p>	<p>Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p> <p>Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.</p>	

APÊNDICE 52 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL III – 6º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	<p>Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval</p> <p>O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média</p> <p>O papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval</p>	<p>Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</p> <p>Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.</p> <p>Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A transição dos mundos antigos para o medieval; - A ocupação do Império Romano por outros povos; - Ascensão e queda do Império Romano; - Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e entre diferentes espaços/sociedades do mundo antigo; - Organização do feudo medieval; - Relações sociais, posse da terra e trabalho no feudalismo; - O papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval; - Movimentos cruzadistas; - Rotas comerciais do Oriente para o Ocidente; - As mulheres nas sociedades grega, romana e medieval.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 53 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O mundo moderno e a conexão entre sociedade safricanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, na concepção europeia.	<ul style="list-style-type: none"> - Modernidade, “Velho” e “Novo Mundo”; - Ideologias coloniais (catequização e escravidão); - Eurocentrismo e etnocentrismo: conceitos; - Os povos ameríndios entre os séculos VII e XV; - Os povos africanos entre os séculos VII e XV; - Humanismo e Renascimento cultural; - Inquisição e racionalismo (mentalidades do Velho e Novo Mundo); - Reformas religiosas; - Relação com o Humanismo, a imprensa, as mudanças econômicas e políticas da Europa; - Relação entre as reformas religiosas e as igrejas evangélicas no Brasil; - Reformas religiosas e processos migratórios para o Novo Mundo; - Reformas religiosas e intolerância religiosa; - Tecnologias de navegação e a expansão marítima; - Desenvolvimento tecnológico e científico e poder político entre os séculos XIV e XVI; - Transição da Idade Média para a Idade Moderna na Europa; - Absolutismo e mercantilismo; - A chegada dos europeus na América e os conflitos;
	A ideia de “Novo Mundo” ante o mundo antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	
Humanismo, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismo: uma nova visão de ser humano e de mundo	Identificar as principais características do Humanismo e do Renascimento, analisar seus significados.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre as reformas religiosas e as igrejas evangélicas no Brasil; - Reformas religiosas e processos migratórios para o Novo Mundo; - Reformas religiosas e intolerância religiosa; - Tecnologias de navegação e a expansão marítima; - Desenvolvimento tecnológico e científico e poder político entre os séculos XIV e XVI; - Transição da Idade Média para a Idade Moderna na Europa; - Absolutismo e mercantilismo; - A chegada dos europeus na América e os conflitos;
	Renascimentos artísticos e culturais	Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	As descobertas científicas e a expansão marítima		<ul style="list-style-type: none"> - Reformas religiosas e processos migratórios para o Novo Mundo; - Reformas religiosas e intolerância religiosa; - Tecnologias de navegação e a expansão marítima; - Desenvolvimento tecnológico e científico e poder político entre os séculos XIV e XVI; - Transição da Idade Média para a Idade Moderna na Europa; - Absolutismo e mercantilismo; - A chegada dos europeus na América e os conflitos;
	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação		

MATRIZ CURRICULAR 53 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Invasões e expansão na América portuguesa; - A colonização das Américas e as diferentes resistências indígenas; - Missões jesuíticas e escravização indígena; - Colonialismo e pacto colonial; - Alianças, resistências e conflitos entre os povos ameríndios e europeus; - Invasões europeias no período colonial (franceses, holandeses e espanhóis); - Tratados e acordos territoriais entre Espanha e Portugal na América do Sul; - A formação dos vice-reinos na América do Sul e Central; - A interiorização do Brasil: tropeirismo, ciclo do ouro, pecuária; - Domínio colonial europeu e mercantilismo; - Rotas comerciais e de navegação no Oriente; - Mecanismos e dinâmicas de comércio de escravizados em diferentes fases; - A escravidão moderna e as formas de tráfico; - Trabalho escravo e trabalho infantil no tempo presente;
		Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.	
		Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias, identificar as formas de resistência.	
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental	Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.	<ul style="list-style-type: none"> - Invasões europeias no período colonial (franceses, holandeses e espanhóis); - Tratados e acordos territoriais entre Espanha e Portugal na América do Sul; - A formação dos vice-reinos na América do Sul e Central; - A interiorização do Brasil: tropeirismo, ciclo do ouro, pecuária; - Domínio colonial europeu e mercantilismo; - Rotas comerciais e de navegação no Oriente; - Mecanismos e dinâmicas de comércio de escravizados em diferentes fases; - A escravidão moderna e as formas de tráfico; - Trabalho escravo e trabalho infantil no tempo presente;
		Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa, por meio de mapas históricos.	
		Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	
	As lógicas internas das sociedades africanas	Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.	<ul style="list-style-type: none"> - Invasões europeias no período colonial (franceses, holandeses e espanhóis); - Tratados e acordos territoriais entre Espanha e Portugal na América do Sul; - A formação dos vice-reinos na América do Sul e Central; - A interiorização do Brasil: tropeirismo, ciclo do ouro, pecuária; - Domínio colonial europeu e mercantilismo; - Rotas comerciais e de navegação no Oriente; - Mecanismos e dinâmicas de comércio de escravizados em diferentes fases; - A escravidão moderna e as formas de tráfico; - Trabalho escravo e trabalho infantil no tempo presente;
		Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	
		Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	
	As formas de organização das sociedades ameríndias	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	<ul style="list-style-type: none"> - Invasões europeias no período colonial (franceses, holandeses e espanhóis); - Tratados e acordos territoriais entre Espanha e Portugal na América do Sul; - A formação dos vice-reinos na América do Sul e Central; - A interiorização do Brasil: tropeirismo, ciclo do ouro, pecuária; - Domínio colonial europeu e mercantilismo; - Rotas comerciais e de navegação no Oriente; - Mecanismos e dinâmicas de comércio de escravizados em diferentes fases; - A escravidão moderna e as formas de tráfico; - Trabalho escravo e trabalho infantil no tempo presente;
		A emergência do capitalismo	

MATRIZ CURRICULAR 53 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL III – 7º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p> <p>Discutir a passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relações comerciais entre Europa, África e América, a partir do século XIV; - As formas de resistência à escravidão em Santa Catarina, no Brasil e na África; - A passagem do mercantilismo para o capitalismo.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 54 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O mundo contemporâneo: o Anti-go Regime em crise	A questão do Iluminismo e da ilustração	Identificar os principais aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo, discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de contemporaneidade; - Iluminismo; - Revoluções Inglesas e liberalismo; - Primeira Revolução Industrial; - Conceituação histórica de revolução e de revoluções burguesas; - Revolução Francesa; - Era Napoleônica; - Declarações dos Direitos Humanos e do Cidadão; - Rebeliões na América portuguesa (conflitos nativistas, conjurações mineira e baiana); - Independência dos EUA;
	As Revoluções Inglesas e os princípios do liberalismo	Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.	
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação dos povos, dos produtos e das culturas.	
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.	
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana		

MATRIZ CURRICULAR 54 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.	<ul style="list-style-type: none"> - Independências na América espanhola (México e Cisplatina e Pan-Americanismo); - Movimento bolivariano; - Revolução haitiana; - Chegada da família real portuguesa ao Brasil e o fim do Pacto Colonial; - Independência do Brasil; - As sociedades pós-coloniais; - Povos escravizados no fim do período colonial; - Primeiro Reinado no Brasil; - Revoltas do período regencial: Cabanagem, Balaiada, Malês, Farroupilha/Lanceiros Negros, República Juliana, Sabinada; - Segundo Reinado no Brasil; - Santa Catarina no contexto da Guerra do Paraguai; - Imigração europeia no Brasil do Segundo Reinado; - Escravismos e processos de libertação de escravos; - Escravismos, movimentos indígenas, formas de resistência à dominação capitalista na América Latina; - A política de ações afirmativas;
Os processos de independência nas Américas		Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.	
		Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	
	Independência dos Estados Unidos da América	Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.	
	Independências na América espanhola	Conhecer as características e os principais pensadores do pan-americanismo.	
	A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti	Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular edesdobramento da Revolução Francesa eavaliar suas implicações.	
	Os caminhos até a independência do Brasil	Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822, e seus desdobramentos para a história política brasileira.	

MATRIZ CURRICULAR 54 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.</p> <p>discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre essas populações no Brasil e nas Américas.</p>	<p>- Escravizados e libertos em Santa Catarina no século XIX;</p> <p>- Políticas de extermínio indígena durante o Império;</p> <p>- Representação social e legal dos indígenas durante o Império;</p> <p>- “Bugres” e “bugreiros” em Santa Catarina;</p> <p>- Imperialismo europeu: ideologias raciais e determinismo;</p> <p>- Segunda Revolução Industrial;</p> <p>- Capitalismo industrial, neocolonialismo na África e Ásia;</p> <p>- Trabalhador, operário e trabalho no contexto da Revolução Industrial;</p> <p>- Movimento operário durante a Revolução Industrial;</p> <p>- Teorias anticapitalistas;</p> <p>- Os EUA e sua política expansionista;</p> <p>- Movimentos sociais de resistência na América Latina durante o século XIX;</p> <p>- Imperialismo e Neocolonialismo na América, África e Ásia;</p> <p>- Movimentos sociais/ indígenas de resistência na América Latina no século XIX;</p> <p>- Políticas de genocídio dos povos indígenas.</p>
O Brasil no século XIX	<p>Brasil: Primeiro Reinado</p> <p>O período regencial e as contestações ao poder central</p> <p>O Brasil do Segundo Reinado: política e economia</p> <p>A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado</p> <p>Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai</p> <p>O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial</p> <p>Políticas de extermínio do indígena durante o Império</p> <p>A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo</p>	<p>Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.</p> <p>Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</p> <p>Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.</p> <p>Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.</p> <p>Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p>	

MATRIZ CURRICULAR 54 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL IV – 8º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		<p>Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígenas durante o Império.</p> <p>Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p>	
Configurações do mundo no século XIX	<p>Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias</p> <p>Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais</p> <p>Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX</p> <p>O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia</p> <p>Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo</p> <p>O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas</p> <p>A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória</p>	<p>Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p> <p>Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.</p> <p>Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.</p> <p>Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p> <p>Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p>	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

MATRIZ CURRICULAR 55 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo	Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> - A implantação da República do Brasil; - Primeira República (1889-1930); - Revolução Federalista: Floriano Peixoto e Florianópolis; - As reformas urbanas no Brasil republicano; - Movimentos sociais nos primeiros anos do Brasil República; - Guerra do Contestado em Santa Catarina; - Inserção social do negro no contexto pós-abolição; - Quilombolas remanescentes; - Organização e resistência dos afrodescendentes no primeiro período republicano; - Urbanização e industrialização no Brasil; - Movimentos artísticos e culturais no Brasil (“modernismos”); - Conceito e dimensão do trabalhismo na Era Vargas; - Resistência em Santa Catarina e no Brasil no período varguista; - As pautas dos povos indígenas e africanos e as políticas públicas para esses povos até 1964; - Movimentos sociais no século XX no Brasil; - Movimento operário no Brasil e em Santa Catarina; - Movimentos de luta pela terra: ligas camponesas e MST;
	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição	Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	
	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	
	Primeira República e suas características	Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	
	Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).	
	O período varguista e suas contradições	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964) e das populações afrodescendentes.	
	A emergência da vida urbana e a segregação espacial	Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.	
	O trabalhismo e seu protagonismo político		
	A questão indígena durante a República (até 1964)		
	Anarquismo e protagonismo feminino		

MATRIZ CURRICULAR 55 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	
Totalitarismos e conflitos mundiais	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial	Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.	<ul style="list-style-type: none"> - Os movimentos feministas; - Primeira Guerra Mundial; - A Revolução Russa e a ruptura com o capitalismo; - A crise capitalista de 1929; - Movimentos totalitários no mundo: fascismo e nazismo; - A Segunda Guerra Mundial e participação brasileira; - O horror nuclear: Hiroshima e Nagasaki; - Processos de independência da África e da Ásia e os conflitos geopolíticos e étnicos nesse contexto; - A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos; - O contexto político, econômico, social e cultural do Brasil nas décadas de 1950 e 1960; - A industrialização do Brasil; - O contexto político, econômico, social e cultural do Brasil nas décadas de 1960 e 1970; - A ditadura civil-militar;
	A questão da Palestina	Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	
	A Revolução Russa	Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.	
	A crise capitalista de 1929	Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).	
	A emergência do fascismo e do nazismo		
	A Segunda Guerra Mundial	Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	
	Judeus e outras vítimas do holocausto	Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.	
	O colonialismo na África	Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.	
	As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos		
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos		

MATRIZ CURRICULAR 55 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946		Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.	
	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.	- O processo de redemocratização; - A Novembrada em Santa Catarina; - Movimentos sindicais e políticas dos trabalhadores; - O movimento das Diretas Já; - A Constituição de 1988 e a emancipação cidadã;
	Os anos 1960: revolução cultural?	Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.	- A Guerra Fria; - Revolução Chinesa, Revolução Cubana, Guerra do Vietnã, Guerra das Coreias;
	A ditadura civil-militar e os processos de resistência	Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.	- A questão palestina e o Estado de Israel; - Ditaduras na América Latina; - Operação Condor; - Descolonização na África e Ásia e a formação de novos países;
	As questões indígena e negra e a ditadura	Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	- Migrações e imigrações em Santa Catarina, no Brasil e no mundo; - Globalização e o novo mercado mundial; - Movimentos (neo)totalitários no mundo;
	O processo de redemocratização	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do fim do período ditatorial até a Constituição de 1988.	- A era digital; - Sociedades de consumo e consumo de massa; - Revoluções tecnológicas;
	A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)	Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.	- Movimentos sociais atuais; - Juventudes em Santa Catarina e no Brasil: movimentos estudantis, “Passe Livre”, ocupações de escolas.
	A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais		
	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira		
	A questão da violência contra populações marginalizadas		
	O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.	

MATRIZ CURRICULAR 55 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
		Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.	
		Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.), com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	
		Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990, ao papel do país no cenário internacional, na era da globalização.	
A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos	Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.	
	A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia	Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.	
	A Revolução Cubana e as tensões entre Cuba e Estados Unidos da América	Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.	
	As experiências ditatoriais na América Latina	Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.	
	Os processos de descolonização na África e na Ásia		
	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização		
	Políticas econômicas na América Latina		
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo		
	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade		

MATRIZ CURRICULAR 55 – CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA (EJA – NÍVEL IV – 9º ANO)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TÓPICOS
	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	<p>Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.</p> <p>Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.</p> <p>Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.</p> <p>Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.</p> <p>Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.</p>	

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na BNCC (BRASIL, 2017).



EDUCAÇÃO DO CAMPO

Créditos:
Camille Vitória Rossenque, 5º ano
Escola Reunida Professor Bento José do Nascimento.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Consultores Gerais

Odimar Lorensen
Rafaela Maria Freitas

Consultoras de Área

Maria Eugenia Ferreira Pinto Durieux
Roberta Silvano
Tônia Marly Machado

Representantes

Ana Carolina Xavier
Aparecida Dorvalina Prudêncio
Claudia Schwinden
Daniella Maria Martins
Elisângela Aparecida Pereira

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO

Escola do Campo

Minha escola amada
De belezas naturais
Olho os verdes do Campo
Que orgulho que me traz

Uma longa caminhada
O “morro” vou subir
Olhando a cachoeira
Agradecendo por estar aqui

Da janela posso ver
Pássaros a cantar
Borboletas a voar
Essa é a beleza do lugar

Que orgulho fazer parte
Desta escola especial
Encontramos todos os dias
Sabedoria sem igual

Caminhando vejo homens trabalhando
Crianças brincando e pulando
Com professores ensinando
Essa é minha Escola do Campo
(Turma 5º ano – Escola Reunida Manoel da Silva).

A Educação do Campo, modalidade da Educação Básica, é definida atualmente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, a partir das seguintes características:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região definindo-se orientações para três aspectos essenciais a organização da ação pedagógica:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010a, s/p).

Por essa resolução, a Educação do Campo reafirma-se como modalidade de ensino, sendo dada a liberdade de adequações à realidade rural e local. Os sistemas municipais de ensino passam a ter a incumbência de pôr em prática essa especificidade conceitual que orienta e pauta a Educação do Campo nas escolas, seus objetivos, seus conteúdos de aprendizagem e suas metodologias específicas.

Com isso, a Educação do Campo passou a ter autonomia em relação às metodologias ou aos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs), no que diz respeito à criação e adequação às realidades ruralidades e ritmos do campo. Garante-se, assim, à criança e ao jovem o direito de estudar no seu lugar de convívio, com respeito às especificidades, à ampliação do acesso, à permanência e ao direito a uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E ASPECTOS LEGAIS

Eu gosto de morar no Campo
Não trocaria por nada
Aqui somos uma família
E temos uma vida sossegada
(Aluno: Miguel Volnei Correia
Turma 5º ano – Escola Reunida Professor Bento José do Nascimento).

A Educação do Campo surge com a necessidade de considerar a especificidade da educação a ser praticada no campo, em contraposição ao arcabouço histórico da educação rural, que a entendia como um espaço com maior probabilidade de exclusão do direito à educação formal e de qualidade.

Nesse contexto, seu conceito emerge de organizações e movimentos rurais, na legitimidade de uma educação que concebe o campo a partir de seus sujeitos, do seu modo de vida, suas formas de organização social e política, do espaço geográfico e suas identidades culturais. Segundo Caldart (2012, p. 15), a

[...] Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Concorda Munarim e Schmidt (2014) que a Educação do Campo foi constituída por uma longa trajetória de lutas e discussões dos movimentos sociais, das entidades, das representações civis e dos sujeitos do campo, a fim de considerar e respeitar as especificidades da educação a ser praticada no campo. Para os autores, ela “[...] precisa ser entendida como um movimento, como uma proposta que foi engendrada no seio da sociedade civil e dos movimentos sociais ligados ao campo, sendo, depois, gradativa e conflituosamente, transformada em políticas públicas” (MUNARIM; SCHMIDT, 2014, p. 43).

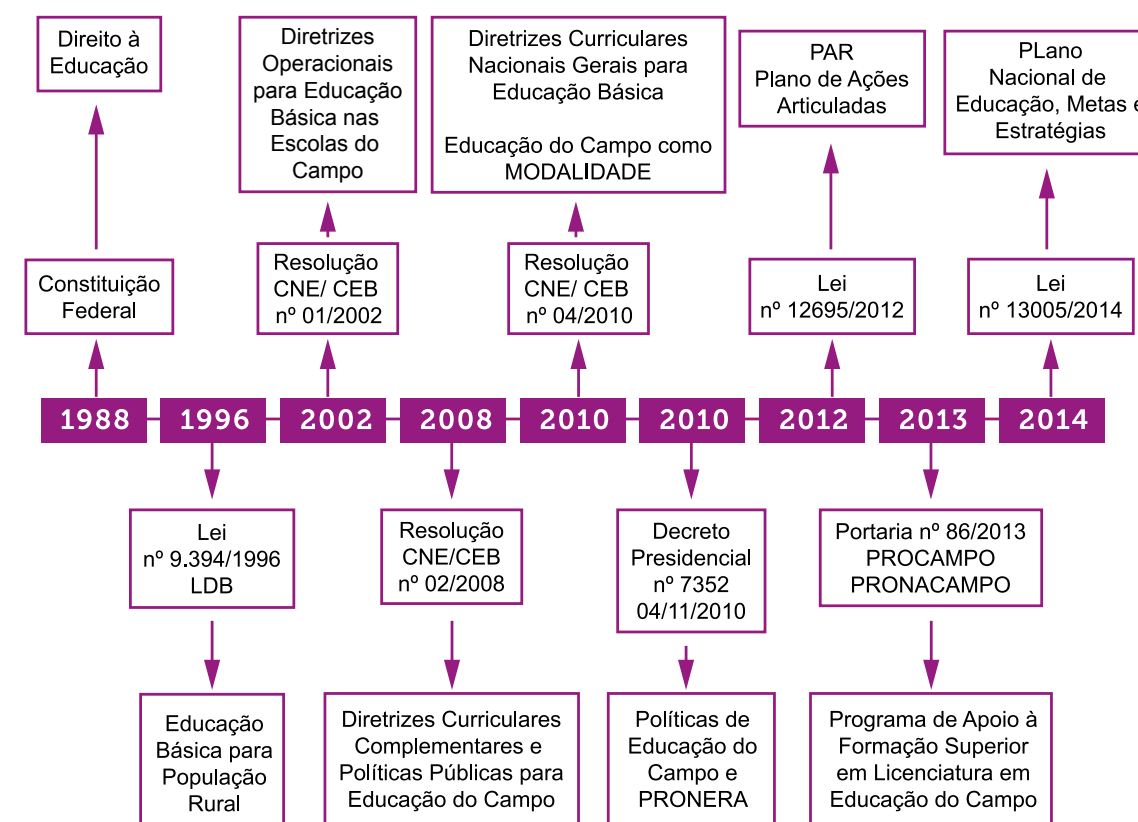
Após os movimentos sociais, a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, estabeleceu-se um sistema público de ensino para o campo, voltado pedagogicamente à educação como elemento de pertencimento cultural.

Contudo, sabe-se que, na realidade das escolas do campo no município de Palhoça, com o passar do tempo, perderam-se algumas características específicas do campo em função do desenvolvimento social e urbano do município, o qual trouxe outros meios de subsistência para a população.

Nesse sentido, atualmente, as escolas do campo buscam aproximações pedagógicas com as escolas urbanas, devendo ser pensadas como uma educação para a emancipação humana, democrática e cidadã, assegurando a continuidade com qualidade da trajetória escolar dos estudantes do campo e respeitando os processos de transição nas diversas etapas de ensino.

Essa modalidade consolida-se como um conceito em movimento, que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico. Forma-se e firma-se no conjunto das lutas sociais, efetivando-se por meio das legislações constituídas ao longo dos anos e garante, assim, acesso e permanência a uma educação de qualidade para as pessoas do campo.

Figura 1 – Marcos legais: linha do tempo



Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Ao longo da história em torno da luta pela Educação do Campo, destacaram-se diversos movimentos e legislações que buscaram fortalecer uma educação que respeite o sujeito do campo e, como consequência disso, tem-se:

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser defendida como direito social. Em 1996, a LDB n. 9.394, no art. 28, torna a oferta da Educação Básica para a população rural como responsabilidade dos sistemas de ensino, bem como a adequação às especificidades rurais.

No ano de 1997, o I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária colocava em discussão uma proposta de educação escolar que deveria considerar o contexto dos sujeitos do campo, sua cultura, a maneira de ver e se relacionar com o tempo, espaço, meio ambiente, modo de viver e organizar o trabalho.

Concomitante a essas discussões, aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, em 1998, que traz, em seu texto-base, a decisão de utilizar a expressão “campo”, e não “meio rural”. A meta era conquistar políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do campo e uma Educação Básica adequada às pessoas que viviam no campo.

Em decorrência às articulações dos movimentos sociais e dos trabalhadores do campo, é dado início ao reconhecimento legal no âmbito da afirmação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Assim, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui a Resolução n. 1, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento constitui o escopo oficial da Educação do Campo e marca o início da construção política dessa modalidade, que aponta os princípios e as categorias a serem seguidas por todos os profissionais da educação, em especial das Escolas do Campo.

Destaca-se, no art. 3º, a garantia e a universalização do acesso à população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, complementada na Resolução CNE/CEB n. 2/08, que propõe como objetivo da Educação do Campo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da Educação Básica.

A resolução ainda enfatiza a diversidade como ponto central da Educação do Campo. Dessa maneira, as propostas pedagógicas das escolas devem evidenciar o respeito à diversidade cultural das realidades que fazem parte das comunidades:

“Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, p. 1).

Para a efetivação de posturas pedagógicas que considerem a diversidade dos sujeitos educandos que vivem no campo, o art. 13 aponta a necessidade de formação docente:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudo a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

A resolução ainda, contrapondo-se a uma formação para o mercado de trabalho, aponta, no art. 8º, inciso II: direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável. No inciso IV do mesmo artigo, trata do controle social da qualidade da educação escolar, mediante efetiva participação da comunidade do campo. Tais princípios constituem-se como fortes eixos norteadores na Educação do Campo.

Em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, também realizada em Luziânia, reafirma a luta social por um campo visto como espaço de vida e a busca por políticas públicas específicas para sua população.

No dia 28 de abril de 2008, foi aprovada a Resolução CNE/CNE n. 2, a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para desenvolvimento de políticas públicas de atendimento para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento vem atualizar a Resolução n. 1 (BRASIL, 2002) em alguns pontos específicos, cabendo destacar que esse é o primeiro documento oficial a reconhecer a educação oferecida no campo com a denominação “Educação do Campo”, legitimando:

Art. 1º *A Educação do Campo* compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Outro marco de extrema importância para a Educação do Campo foi a aprovação da Resolução CNE/CEB n. 4, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No art. 27, institui a Educação do Campo como modalidade de ensino:

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, *Educação do Campo*, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2010a, s/p, grifos nossos).

Em novembro de 2010, o Decreto Presidencial n. 7.352 dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), afirmando a Educação do Campo como uma política de Estado, cabendo destacar a inclusão da educação superior como parte de Educação do Campo, conforme dispõe:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010b, s/p).

O mesmo Decreto, no art. 2º, ainda dispõe sobre os princípios básicos¹ da Educação do Campo, quais sejam:

Art. 2º São princípios da educação do campo:
I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010b, s/p).

Esses princípios buscam fomentar reflexões sobre a produção de conhecimento dos sujeitos do campo, na sua relação de existência e sobrevivência, voltados para a inclusão e o reconhecimento da identidade dessa população.

O decreto ainda norteia a Educação do Campo em relação à diversidade, ao papel da União e do Ministério da Educação (MEC):

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios na implantação das seguintes ações: oferta de Educação Infantil; oferta da educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo; acesso à educação profissional e tecnológica; acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo; formação inicial e continuada; formação específica de gestores e profissionais da educação; produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários; e oferta de transporte escolar (BRASIL, 2010b, s/p).

Em 2012, a Lei n. 12.695 vem assegurar legalmente o apoio técnico ou financeiro da União aos entes federados (Distrito Federal, estados e municípios), no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), com a implementação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta básica e superior às populações do campo. Por sua vez, a Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e suas diretrizes gerais.

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, faz menção, em seu art. 8º, § 1º, inciso II, à elaboração de planos municipais, que levem em consideração, em suas estratégias, metas e ações para atender às necessidades específicas das populações do campo “[...] assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014, s/p).

No que diz respeito à Educação do Campo, no âmbito do município de Palhoça, o Plano Municipal de Educação (PME), Lei n. 4.324, de 4 de dezembro de 2015, no eixo Educação do Campo, dispõe sobre metas e estratégias dessa modalidade (Quadro 1).

Quadro 1 – Metas e estratégias do PME: Educação do Campo

DIRETRIZ	FOMENTAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO OFERECIDA NO CAMPO		
Meta 1	Garantir condições para o acesso, a permanência e a qualidade da educação nas escolas do campo.		
Estratégias (ações, responsáveis e prazos)	Ação	Responsáveis	Prazo
	1. Garantir o atendimento pré-escolar nas escolas do campo, caso haja demanda.	SME, Unidades de Ensino (UE) público e privado.	Curto
	2. Garantir parcerias entre as escolas do campo, Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretaria Municipal de Educação (SME), a fim de compartilhar experiências.	SME, IES, Escolas do Campo.	Curto
	3. Promover parcerias entre a comunidade escolar e Secretaria de Educação, para sensibilizar as famílias sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem.	SME, UE.	Curto
	4. Viabilizar o transporte escolar aos alunos devidamente matriculados nas escolas do campo.	SME.	Curto
	5. Promover práticas pedagógicas com abordagens transdisciplinares e interdisciplinares, estruturadas pela relação entre teoria e prática, articulando de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos à realidade local do educando.	SME, UE.	Curto

Fonte: Palhoça (2015).

Evidencia-se, assim, ser fundamental entender a Educação do Campo como uma política pública brasileira amparada em leis, decretos, normas e resoluções federais que exigem dos gestores de todos os entes federados (Distrito Federal, estados e municípios) ações na concretização dessa política.

3. POPULAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO E DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA

No Campo as pessoas são muito unidas
Se conhecem muito bem
Na cidade não
Ninguém conhece ninguém
(Aluno: Miguel Volnei Correia
Turma 5º ano – Escola Reunida Professor Bento José do Nascimento

A Educação Básica, direito público assegurado na legislação, deve garantir a equidade, o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino. No que diz respeito especificamente à Educação do Campo, conforme já dito, essa modalidade deve considerar ainda a especificidade dos sujeitos do campo, seu modo de vida, suas formas de organização social e política, seu espaço geográfico e suas identidades.

O Decreto n. 7.352, em seu art. 1º, parágrafos I e II, define como populações do campo e Escola do Campo:

- I - *populações do campo*: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.
- II - *escola do campo*: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010b, s/p, grifos nossos).

Assim, tendo presente essas características apontadas, o censo escolar reconhece oficialmente, desde 2011, as seguintes Escolas do Campo no município de Palhoça:

Quadro 2 – Instituições de Educação do Campo da Rede Municipal de Ensino (RME) de Palhoça		
INSTITUIÇÃO	LOCALIDADE/BAIRRO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2019
Centro de Educação Infantil José Miguel Ferreira	Guarda do Cubatão	71
Escola Reunida Albardão	Albardão	63
Escola Reunida Daniel Carlos Weingartner	Guarda do Cubatão	103
Escola Reunida Professor Bento José do Nascimento	Três Barras	37
Escola Reunida Manoel da Silva	São Sebastião	99

Fonte: Ministério da Educação – Censo Escolar (2019).

As Escolas do Campo dessa RME apresentam características geográficas, espaços culturalmente próprios, com tradições e costumes singulares.

Quadro 3 – Características geográficas e culturais das instituições de Educação do Campo da RME de Palhoça
ER ALBARDÃO
A escola localiza-se no bairro Albardão. É rodeada pelo Parque Estadual Serra do Tabuleiro. A região também é composta por sítios e fazendas de gado, sendo a pecuária e a agricultura de subsistência os modelos econômicos que algumas famílias utilizam para garantir a sua sobrevivência. Outra parte dos moradores trabalha na extração de areia ou nas localidades vizinhas de maneira informal. Para o deslocamento de 30 quilômetros ao centro do município de Palhoça, a população conta somente com uma linha de transporte coletivo, que passa no bairro duas vezes ao dia. Em outros horários, os moradores precisam caminhar 2 quilômetros por uma estrada de chão para acessar uma outra linha de transporte. A instituição também recebe crianças vindas do bairro vizinho, o Sertão do Campo.

ER DANIEL CARLOS WEINGARTNER E CEI JOSÉ MIGUEL FERREIRA
As instituições estão situadas no bairro Guarda do Cubatão, a cerca de 4 quilômetros do centro do município. Esse bairro apresenta em sua paisagem o Morro do Cambirela, que faz parte do Parque Estadual Serra do Tabuleiro, e o Rio Cubatão, que divide o bairro em duas partes: uma parte é considerada zona urbana e a outra rural. A área urbana concentra-se em um dos lados do rio, caracterizando-se por centenas de casas, vários condomínios residenciais e instituições comerciais que atendem à demanda do bairro. A paisagem chama a atenção para os espaços destinados às plantações de tomate e hortaliças. Já a área rural, é composta, majoritariamente, por casas residenciais, sítios, igreja, uma fábrica de água mineral e um pequeno mercado. As atividades profissionais exercidas pelas famílias são, em geral, empregos domésticos, industriais, comerciais e autônomos. O ambiente é rural, mas poucas famílias ainda vivem da agricultura familiar.
ER PROFESSOR BENTO JOSÉ DO NASCIMENTO
Localiza-se no centro do bairro de Três Barras, na região sul do município, próximo à BR-101. As atividades profissionais exercidas pela maior parte das famílias são trabalhos domésticos, empregos no comércio local e serviços autônomos. Dentro da comunidade existem algumas famílias que utilizam a agricultura como complemento de renda. Inclusive, uma delas mantém ativo um engenho para fabricar farinha, vendida na feira do bairro vizinho, o Pinheira.
ER MANOEL DA SILVA
Localizada no bairro São Sebastião, a cerca de 5 quilômetros do centro do município, a região é rodeada de sítios, usados como lazer nos fins de semana, trazendo um grande fluxo de pessoas. Há famílias que atuam no bairro em trabalhos informais e/ou na criação de gado, contudo a maioria dos moradores trabalha fora da comunidade. A escola atende alunos que moram nos loteamentos do bairro São Sebastião e nas localidades: Morro do Gato e Morro do Cipó.

Fonte: PPPs das Instituições de Ensino (2019).

Em relação à organização dessas instituições de educação, assume-se que elas preservam algumas características de Escolas do Campo, mas, no que diz respeito ao calendário escolar, ele é elaborado conforme as datas estabelecidas de início e fim do ano letivo do calendário escolar do ensino regular do município. Portanto, devem cumprir no mínimo 200 dias letivos e 800 horas anualmente.

No que se refere à formação das turmas, as escolas são norteadas pelo Plano de Rematricula e Matrícula da RME de Palhoça, que possibilita a reenturmação nas escolas com baixa densidade populacional. O documento também orienta que o gestor da unidade deva esclarecer aos pais e responsáveis, no ato de matrícula, que o aluno está sujeito à reenturmação, em classes multisseriadas, no caso de as turmas não alcançarem um número mínimo de 15 alunos.

Com base no critério acima, apresentam turmas multisseriadas as unidades ER Albardão e ER Professor Bento José do Nascimento.

A Professora Daniela Maria Martins, que atua na ER Professor Bento José do Nascimento desde o ano de 2000, relata:

[...] Os profissionais da Escola do Campo devem ser impulsionados a constante busca por alternativas que propiciem um fazer pedagógico, que estimule vivências coletivas, democráticas e participativas entre os sujeitos. O companheirismo entre grupo, no decorrer de todo o processo, deve estar presente em todos

os momentos. Desenvolvendo projetos como ponto de partida para construção da descoberta e do conhecimento. As turmas são organizadas em duplas ou grupos afins com objetivo de auxílio e pesquisa, onde professor e educandos são coautores de todo o processo educativo. Por meio dessa prática pedagógica, o professor contribui para permanência viva da cultura ainda enraizada em nossos pequenos, da vida no campo, onde todos se conhecem, se ajudam, são companheiros colaboradores da comunidade, filhos da terra.

As turmas multisseriadas configuram-se como um espaço privilegiado de troca de saberes, em que o diferente aprende com o diferente e o professor é o mediador do fazer pedagógico. A prática pedagógica e curricular é interdisciplinar, e o trabalho coletivo prevalece a partir de discussões e reflexões nos processos de ensino-aprendizagem.

5. POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Paraíso onde moro
Tem muitos amigos, com muito capricho.
Tem fazendas e sítios
Onde tem muitos bichos
(Turma 5º ano – Escola Reunida Albardão).

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10, foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Em 2001, ele incorporou-se ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). O Pronera tem como finalidade:

[...] Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, s/p).

O programa investe na formação dos profissionais que atuarão nas escolas do campo e estabelece, ainda, ações que viabilizem uma educação no campo de qualidade, conforme os seguintes projetos:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
- Formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (BRASIL, 2004, s/p).

Em 20 de março de 2012, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), por intermédio da Lei n. 12.695, o qual se construiu

pelo Grupo de Trabalho (GT) coordenado pelo MEC/Secadi, reconhecendo e defendendo a necessidade de formação inicial para os educadores que atuam na Educação do Campo. O Procampo tem como objetivo geral disponibilizar apoio técnico e financeiro para a ampliação do acesso e a qualificação da Educação Básica e Superior.

Em 1º de fevereiro de 2013, por meio da Portaria n. 86, Decreto n. 7.352, passa-se a disponibilizar apoio financeiro e técnico para a implementação de políticas públicas no campo, estabelecendo os seguintes eixos e ações:

Quadro 4 – Programas federais para Educação do Campo no Brasil

Nº	EIXO	AÇÃO
1.	Gestão e práticas pedagógicas	1.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo 1.2 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Temático 1.3 Mais Educação Campo 1.4 Escola da Terra
2.	Formação de professores	2.1 Formação Inicial de Professores 2.2 Formação Continuada de Professores
3.	Educação de Jovens e Adultos Educação profissional e tecnológica	3.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Saberes da Terra 3.2 Programa Nacional de Acesso e Emprego – (Pronatec) Campo
4.	Infraestrutura física e tecnológica	4.1 Construção de Escolas 4.2 Inclusão Digital 4.3 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo 4.4 PDDE Água e Esgoto Sanitário 4.5 Luz para Todos na Escola 4.6 Transporte Escolar

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Brasil (2013).

O município de Palhoça implementou nas unidades escolares do campo várias políticas públicas supracitadas, como:

- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo;
- Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Temático;
- Escola da Terra;
- Formação Continuada de Professores;
- Construção de Escolas;
- Inclusão Digital;
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo;
- Transporte Escolar.

Essas políticas públicas promovidas pelo Governo Federal, em conjunto com os municípios, assumem

[...] a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação no campo, no que diz respeito à analfabetismo de jovens e adultos, estímulo da educação básica na modalidade jovens e adultos, integrando qualificação social e profissional, garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas, promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2010, s/p).

6. PRINCÍPIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA/NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A escola onde estudo
Tem um muro colorido.
Que foi pintado com as cores da Terra
Pra ficar mais divertido
(Turma 5º ano – Escola Reunida Albardão).

A concepção de uma educação a partir do campo e no campo está vinculada à construção de um projeto para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades que o compõem. Nessa perspectiva, busca-se desenvolver uma proposta de educação voltada às necessidades das populações do campo e garantia de escolarização de qualidade socialmente referenciada.

De acordo com Munarim e Schmidt (2014, p. 43):

[...] A Educação do Campo aponta para possibilidades pedagógicas que consideram as especificidades, os conhecimentos e os potenciais dos ‘povos do campo’, que servem, hoje, em diversos países, de foco de reflexão, inclusive, para escolas urbanas.

Por essa concepção, a escola deve ser o centro integrador e divulgador da cultura da comunidade, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo, a partir de processos participativos de ensino-aprendizagem e ação social para a transformação da sociedade.

A Educação do Campo adota princípios contidos no documento intitulado Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2003), que dialoga com concepções de sociedade, de desenvolvimento e de educação. São eles:

a) educação para a transformação social: na Educação do Campo, o processo educativo é compreendido como uma prática de liberdade, vinculado à dinâmica social, que poderá contribuir com os processos de transformações sociais, visando à justiça e à humanização da sociedade;

b) educação para o trabalho e a cooperação: o trabalho é base para sociedade, transforma a natureza e produz os bens materiais e não materiais necessários para a vida humana, sendo fundamental para as relações sociais e o processo de formação e desenvolvimento do ser humano e da sociedade;

c) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana: compreende “[...] que os sujeitos do campo possuem histórias, participam de lutas sociais, produzem arte, fazem parte de grupos, de gêneros, de etnias e de classes sociais diferenciadas” (p. 34). Portanto, deve-se considerar um currículo que contemple a integração do trabalho pedagógico e que respeita as especificidades destes sujeitos do campo;

d) educação com/para valores humanistas: “[...] Processo educativo que possibilita ao sujeito se constituir enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, [...] capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar [...]” (p. 34) e de relacionar-se eticamente, capaz de defender igualdade e justiça;

e) valorização dos diferentes saberes no processo educativo: a prática pedagógica deve valorizar os saberes comunitários e relacioná-los com as diferentes áreas de conhecimento. “[...] Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade [como sujeitos de transformação]” (p. 34);

f) diversidade de espaços e tempos educativos: a Educação do Campo “[...] envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados, frutos da produção, [da família, da convivência social, da organização comunitária, da cultura e do lazer]” (p. 35). Os ambientes escolares são espaços específicos de sistematização, de análise e de síntese das aprendizagens, locais de encontro das diferenças, pois são nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo;

g) educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável: o currículo da Escola do Campo procura estimular a criação de novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas, valorizando a vida, a saúde e a sustentabilidade;

h) vivência de processos democráticos e participativos: a Escola do Campo deve permitir à comunidade escolar a vivência de processos democráticos e participativos, os quais precisam contribuir para as tomadas de decisões, buscar a solução de problemas, ter compromisso pessoal com as ações coletivas e o compromisso coletivo com as ações individuais.

Esses princípios apontam o trabalho pedagógico, o jeito de fazer e pensar a Educação do Campo. Com base neles, diversos projetos pedagógicos foram e/ou estão sendo praticados nas unidades educativas do campo do município de Palhoça, como:

Quadro 5 - Projetos pedagógicos realizados nas Instituições de Educação do Campo na RME de Palhoça

PROJETO	ANO	OBJETIVO	ESCOLA
Horta e Jardim	2008-2019	Promover o desenvolvimento integral da criança a partir de uma alimentação saudável.	ER Professor Bento José do Nascimento
Reutilizar, Reciclar, Ressignificar	2010-2014	Conscientizar as crianças sobre a importância da reciclagem por meio de diferentes linguagens, ajustadas às situações do cotidiano, de forma lúdica e prazerosa.	ER Professor Bento José do Nascimento
Roda de Ratoeira	2010-2014	Resgatar e valorizar a cultura local em momentos de interação com a comunidade.	ER Professor Bento José do Nascimento
Engenhos – Profissões do Bairro	2010-2019	Ter conhecimento de uma das profissões exercidas na comunidade, valorizando a terra e a nossa origem.	ER Professor Bento José do Nascimento
Resgate Cultural	2011-2019	Conhecer e valorizar a história de nosso bairro, sua origem, sua cultura, suas crenças, seus costumes, suas festividades artísticas e religiosas.	ER Professor Bento José do Nascimento
Vejo Flores em Você	2014-2019	Revitalizar o espaço externo da instituição.	CEI José Miguel Ferreira
Sítio do Pica Pau Amarelo: A Horta de “Dona Benta”	2017	Cultivar hortaliças para consumo na instituição.	CEI José Miguel Ferreira
Linha do Tempo	2017	Conhecer e resgatar a história da fundação da escola.	ER Manoel da Silva
Compostagem	2017	Melhorar a qualidade de vida escolar, destinando corretamente os resíduos orgânicos.	ER Manoel da Silva
Trânsito	2017-2019	Trabalhar virtudes de cidadania, tolerância e respeito às regras de trânsito (placas, sinais, cores).	ER Albardão
Bullying	2017-2019	Trabalhar a ética, valores morais, cidadania e o respeito mútuo para uma boa convivência.	ER Albardão
Meio Ambiente	2017-2019	Conscientizar quanto à importância do meio ambiente e sua preservação para o equilíbrio do planeta Terra.	ER Albardão

Horta e Alimentação Saudável	2017-2019	Incentivar o consumo de alimentos saudáveis: frutas, verduras, legumes. Criar uma horta orgânica com a comunidade escolar e a Epagri.	ER Albardão
Sítio do “Seu Lobato”	2018	Valorizar a cultura local.	CEI José Miguel Ferreira
Lixo no Lugar de Lixo	2018	Conscientizar quanto ao cuidado com o meio ambiente em que se vive.	ER Manoel da Silva
Sustentabilidade: Educação Ambiental na Construção da Cidadania	2018-2019	Desenvolver a consciência quanto à preservação dos recursos naturais da comunidade local a partir do consumo responsável e comprometimento com a qualidade de vida.	ER Daniel Carlos Weingartner
Cores da Terra	2018-2019	Explorar o solo (argila), confeccionando diferentes cores de tinta.	ER Albardão
Folclore: Resgate das Tradições da Localidade	2019	Despertar o interesse pelas tradições da comunidade local, conhecendo a diversidade cultural que constitui a história do grupo.	ER Daniel Carlos Weingartner
“Meu” Ambiente	2019	Conhecer para preservar.	CEI José Miguel Ferreira
Meio Ambiente	2019	Promover a conscientização dos alunos sobre a importância de preservação do meio ambiente.	ER Manoel da Silva

Fonte: Palhoça (2019).

Conforme indicado, entre os anos 2008 e 2019, foram desenvolvidos nas Escolas do Campo do município projetos pedagógicos que relacionam diversas temáticas voltadas ao respeito das especificidades do campo, como: preservação do meio ambiente, sustentabilidade, consumo consciente, valorização da cultura local e sustentabilidade.

7. ESCOLA DO CAMPO E ESCOLA URBANA - APROXIMAÇÕES CURRICULARES

Aqui em Três Barras
Tem farinha e “biju” de montão
Feito com muito carinho
Pela Dona Rosa e Seu João
(Aluno: Miguel Volnei Correia
Turma 5º ano – Escola Reunida Professor Bento José do Nascimento).

Em concordância com o que foi discutido anteriormente, surge a necessidade de construir um currículo que atenda aos interesses da Escola do Campo, vinculado à realidade a qual está inserida, em respeito à sua singularidade. Um currículo que seja coerente com os princípios já estabelecidos na Educação do Campo, em contraposição à educação de um conceito cultural ultrapassado, de caráter assistencialista, que não corresponde às necessidades formativas dos povos do campo.

Ele deve estar alinhado à comunidade escolar, ao contexto social e cultural em que a escola está inserida. Assim, considera-se que nas escolas do campo não podem deixar de ser ministrados os seguintes conteúdos/conceitos:

- reconstrução e valorização das identidades culturais do campo;
- sustentabilidade como princípio das relações humanas;
- respeito à diversidade e especificidades do campo (sociais, culturais, gênero, étnico-raciais, políticas, ambientais, econômicas);
- valorização e respeito com a terra;
- avanços científicos, tecnológicos e respectivas contribuições para a melhoria da vida no campo;
- consolidação dos princípios éticos que norteiam a convivência solidária, colaborativa e democrática em sociedade;
- produção local e ao consumo de alimentos saudáveis (preferencialmente orgânicos);
- respeito ao efetivo protagonismo dos alunos, crianças e jovens, no campo e na construção dos processos de ensino-aprendizagem.

As demais unidades, os objetos e as habilidades e/ou direitos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser lidos nos campos de experiências da Educação Infantil e nas matrizes curriculares gerais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ambos presentes nesta Base Curricular.

A integração de saberes e fazeres deve estar presente na proposta de trabalho da Educação Infantil e Anos Iniciais das Escolas do Campo como prática e enquanto possibilidade de aproximar diversos conteúdos das escolas urbanas.

A Escola do Campo é um espaço que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora. Valoriza seus saberes, seu trabalho, suas crenças e sua cultura. Nesse contexto, assume uma prática pedagógica integrada, a qual prioriza a construção no seu cotidiano de uma educação popular, em um espaço popular, de vivência, de respeito, de exercício da cidadania, mas sem perder de vista os saberes universais.

REFERÊNCIAS

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Ações e programas vão ser apresentados a 80 secretários municipais. **Ministério da Educação**, Brasília, 4 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/208-591061196/18620-acoes-e-programas-vaio-ser-apresentados-a-80-secretarios-municipais>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, n. 212, p. 1-3, 2010b.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 23, de 12 de setembro de 2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/referencias-para-uma-politica-nacional-de-educacao.pdf/at_download/file. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Pronera:** manual de operações. Brasília: MDA, 2004.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo:** campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. **Educação do campo e as políticas públicas:** subsídios ao Dirigente Municipal de Educação. Florianópolis: UFSC; CED; NUP, 2014.

PALHOÇA. **Lei n. 4324, de 4 de dezembro de 2015.** Plano Municipal de Educação. Institui o Plano Municipal de Educação em atendimento à Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional da Educação. Palhoça, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/palhoca/lei-ordinaria/2015/432/4324/lei-ordinaria-n-4324-2015-plano-municipal-de-educacao-institui-o-plano-municipal-de-educacao-em-atendimento-a-lei-13005-de-25-de-junho-de-2014-que-institui-o-plano-nacional-da-educacao>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PALHOÇA. **Plano Municipal de Educação.** Anais dos projetos desenvolvidos nas escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Palhoça, 2019.

SANTA CATARINA. **Política de educação do campo.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.